

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

Les unités de formation par alternance (UFA)

*Une coopération Education nationale - professions
dans la région Rhône-Alpes (1988-1993)*

NUMÉRO / FÉVRIER 1995

d o c u m e n t s

102

LES UNITÉS DE FORMATION
PAR ALTERNANCE (UFA) :
UNE COOPÉRATION ÉDUCATION NATIONALE-PROFESSIONS
DANS LA RÉGION RHÔNE-ALPES (1988-1993)



Céreq et centres associés de Grenoble et Rouen

Damien Brochier, Lise Causse, Antoine Richard, Eric Verdier (eds)

C é r e q

Document n° 102
Série Évaluation

Février 1995

Avant - propos

En 1993, à la demande du Conseil Régional Rhône-Alpes, le Céreq et deux de ses centres régionaux associés [le Groupe Education Formation Société de l'Université de Haute Normandie (GEFS) et l'Institut de Recherche Economique sur la Production et le Développement (IREPD) de l'Université Pierre Mendès France à Grenoble] ont réalisé une étude pour l'évaluation de l'action régionale en faveur du développement des formations en alternance entre 1988 et 1993.

Les résultats de cette étude sont diffusés par le Céreq à travers cinq publications :

- dans la collection "Etudes" du Céreq :
 - N° 66 - Décembre 1994
 - L'apprentissage coopératif en Rhône-Alpes*
 - portée et limites d'une politique novatrice (1988-1993)*

- dans la collection "Documents" du Céreq :
 - * N° 102 - Février 1995
 - Les Unités de Formation par Alternance (UFA) :*
 - une coopération Education nationale - Professions*
 - dans la Région Rhône-Alpes (1988-1993)*

 - * N° 103 - Février 1995
 - La formation professionnelle des jeunes*
 - en Rhône-Alpes (1987-1993)*

- "Bref" (lettre d'information mensuelle de 4 pages)
 - N° 103 - Novembre 1994
 - L'apprentissage dans les lycées : bilan d'une expérience régionale*

- "Training and Employment" (lettre trimestrielle en anglais)
 - N° 17 - Automne 1994
 - Regional policy and innovation : a french-style dual system ?*

Le présent document a été rédigé par :

- Damien BROCHIER, Lise CAUSSE, Antoine RICHARD, Eric VERDIER (Céreq)
- Philippe MAUBANT (GEFS - Centre régional associé Haute Normandie)
- Gilles MARGIRIER (IREPD - Centre régional associé Rhône-Alpes)

Il a bénéficié de la collaboration de Jean PELE pour les traitements informatiques

Par ailleurs, pour les études monographiques, ont collaboré :

- Pour l'IREPD : Annie AMAR, Philippe MOUY
- Pour le GEFS : Thierry ARDOUIN, Isabelle LE STUM-MEYER, Nathalie PISANT

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p.11
 PREMIERE PARTIE	
Le dispositif des unités de formation par alternance (UFA) dans le système éducatif en Rhône-Alpes : faiblesse quantitative et diversité des réalisations.....	p.17
I - Le développement du dispositif des UFA : premier bilan quantitatif 1988-1993.....	p.19
<u>I-1 / Une croissance lente du dispositif des UFA.....</u>	p.19
<u>I-2 / Les tendances dominantes de la formation professionnelle dans la Région Rhône-Alpes.....</u>	p.25
<u>Conclusion : les premiers éléments d'un bilan (1988-1993).....</u>	p.34
II - Loin du modèle unique : une diversité de réalisations.....	p.37
<u>II-1 / La force du discours de départ : une coopération éducation- entreprise placée sous la maîtrise des professions.....</u>	p.37
<u>II-2 / Une diversité des configurations d'acteurs : Quatre types d'UFA</u>	p.39
* Des UFA d'organisations professionnelles de branche	
* Des UFA d'entreprises ou de groupes nationaux	
* Des UFA des établissements d'enseignement	
* Des UFA d'initiatives professionnelles localisées	
Conclusion de la première partie.....	p.43

DEUXIEME PARTIE

La complexité de l'engagement des acteurs dans l'apprentissage coopératif..	p.45
I- L'ambiguïté de l'accord entre les "grands" acteurs.....	p.47
<u>I-1 / L'impulsion initiale : la construction d'une politique régionale de formation professionnelle par alternance.....</u>	<u>p.48</u>
* Du diagnostic au modèle de référence	
* Les convergences d'intérêt vers un "apprentissage coopératif"	
<u>I-2 / Une convergence ambiguë : des institutions aux acteurs.....</u>	<u>p.56</u>
* Le Conseil régional : cohabitation de deux directions.	
* Les employeurs : une Union, des Fédérations	
* Les Rectorats : investissement ou gestion à la marge ?	
II - L'inégal engagement des organisations professionnelles et des acteurs économiques.....	p.59
<u>II-1 / Deux secteurs fortement engagés : le BTP et l'Agriculture.....</u>	<u>p.59</u>
* Le BTP	
* L'agriculture, précurseur des UFA	
<u>II-2 / Des engagements limités : métallurgie, chimie, automobile.....</u>	<u>p.61</u>
<u>II-3 / Pour les qualifications transversales et dans le champ de l'interprofessionnel : des formes et des dynamiques d'engagement inégales.....</u>	<u>p.63</u>
<u>II-4 / L'engagement "aléatoire" des entreprises nationales dans le dispositif régional.....</u>	<u>p.66</u>
III - La grande diversité des logiques d'adhésion locales.....	p.67
<u>III-1 / Une pluralité d'acteurs marqués par des différences d'engagement</u>	<u>p.67</u>
* Les acteurs de l'établissement de formation	
* Les jeunes	
* Les entreprises	
<u>III-2 - Des modes de coopération très contrastés.....</u>	<u>p.74</u>
* Un mode de coopération conflictuel	
* Un mode de coopération fondé sur une répartition claire des rôles et des fonctions.	
* Un mode de coopération élargi	
<u>III.3 - L'importance d'un terreau fertile pour l'UFA.....</u>	<u>p.76</u>
* Des parcours individuels marqués par la gestion des interfaces	
* Des configurations spatiales et temporelles favorables à la création de l'UFA	

TROISIEME PARTIE

Enjeux et leçons de l'apprentissage coopératif.....	p.79
I - L'apprentissage coopératif ou la révélation des enjeux du pilotage d'une politique éducative au niveau régional.....	p.82
<u>I-1 / Une idée force, un pilotage éclaté.....</u>	<u>p.82</u>
* L'existence d'un pilotage partiel et éclaté	
* L'inexistence d'outils de suivi, d'animation et de valorisation du dispositif des UFA	
<u>I-2 / Financement de l'apprentissage coopératif : constat et enjeux.....</u>	<u>p.86</u>
* Rappel sur le mode de financement de l'apprentissage et la place qu'y occupent les régions	
* Le budget de l'apprentissage en Rhône-Alpes et la part consacrée aux UFA (1988-93)	
* Les enjeux autour du financement de l'apprentissage coopératif	
II - Vers une ingénierie des formations alternées	p.93
<u>II-1 / La mise en acte du partenariat :</u>	
<u>des transformations organisationnelles et identitaires.....</u>	<u>p.93</u>
* Les enseignants-formateurs : une place à construire	
* L'entreprise : entre logique productive et logique éducative	
<u>II-2 / La diversité des montages pédagogiques.....</u>	<u>p.97</u>
* L'alternance juxtapositive ou aléatoire	
* L'alternance associative	
* L'alternance intégrative	
* L'alternance interactive	
III - L'apprentissage coopératif et le rapport à l'emploi.....	p.103
<u>III-1 / Des visions différentes du rôle des UFA</u>	
<u>dans le rapport à l'emploi.....</u>	<u>p.103</u>
* Une conception de la relation formation-emploi de type adéquationniste	
* La mise en évidence d'autres enjeux dans le rapport à l'emploi	
<u>III-2 / L'introduction d'une analyse des marchés de travail pour analyser les logiques d'insertion qui prévalent dans les UFA.....</u>	<u>p.106</u>
* Le marché interne de l'entreprise	
* Le marché concurrentiel	
* Le marché professionnel	
<u>III-3 / Le rapport à l'emploi et la construction identitaire.....</u>	<u>p.109</u>

CONCLUSION.....	p.111
I - Complexité de la politique, sous-dimensionnement de son pilotage...	p.113
<u>I-1 / Décréter ou construire la coopération ?.....</u>	p.113
<u>I-2 / Complexité de l'alternance, faiblesse de la capitalisation des expériences.....</u>	p.114
<u>I-3 / De la décision de principe à l'effectivité.....</u>	p.115
II - Evaluation et portée de la politique régionale.....	p.116
<u>II-1 / La constitution d'un potentiel d'innovations.....</u>	p.116
<u>II-2 / Faire de l'évaluation le levier de l'innovation.....</u>	p.117
<u>II-3 / La politique régionale : la constitution d'un pouvoir d'influence.....</u>	p.118
III - Balises pour l'action régionale.....	p.119
<u>III-1 / La structuration d'un espace régional de discussion et de capitalisation sur les formations en alternance.....</u>	p.119
* Le niveau des acteurs institutionnels	
* Les niveaux intermédiaires de l'action régionale	
* Les réseaux de capitalisation transversaux	
<u>III-2 / La construction d'un système d'information adapté.....</u>	p.120
* Un système de suivi des données quantitatives	
* Une analyse qualitative des dispositifs	

ANNEXES..... p.123

[Les annexes 1 à 4 ont chacune leur propre pagination.
Chaque annexe est identifiable par une page de garde de couleur]

Annexe 1

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Aménagement - Finition
Lycée professionnel Alfred de Musset - Villeurbanne
et Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes

Annexe 2

Monographie de l'UFA Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)
Techniques de Commercialisation
Institut Universitaire de Technologie de Grenoble et Valence
et CFA du Crédit Agricole Mutuel Rhône-Alpes

Annexe 3

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Industries Chimiques et de Procédés
Lycée A. Argouges - Grenoble
et Interfora

Annexe 4

Monographie de l'UFA Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Force de Vente
Lycée Professionnel J.M. Carriat - Bourg-en-Bresse
et Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Ain

Annexe 5

Liste des 59 UFA fonctionnant au 1er janvier 1994

Annexe 6

Graphiques sur la croissance du dispositif des UFA (1988-1993)

Annexe 7

Repères bibliographiques

Annexe 8

Liste des sigles utilisés dans le texte et nomenclature des niveaux de formation et de diplôme

INTRODUCTION

En Rhône-Alpes, l'action régionale de promotion des formations par alternance, mise en oeuvre à partir de 1988, dans le cadre du contrat de plan Etat-Région, s'inscrit dans le sillage de la loi du 23 juillet 1987 portant réforme de l'apprentissage. Elle intègre, dans un schéma d'ensemble, les dispositions relatives au développement de l'alternance remontant aux accords de 1983 entre les partenaires sociaux et les nouvelles possibilités ouvertes par la loi sur l'apprentissage.

Les 23-24 juin 1988, conformément à l'article 19 de la loi de 1987, l'assemblée régionale adopte le schéma prévisionnel de l'apprentissage, en complément du schéma prévisionnel des formations établi par la région en juillet 1985 ⁽¹⁾. Présentés dans le document, les enjeux qui entourent le développement de l'alternance sont multiples et complexes : alternative à l'échec scolaire, remise en cause du cloisonnement entre apprentissages théoriques et apprentissages pratiques, nouvelles modalités de construction des compétences pour tendre vers des formations professionnalisantes, revalorisation des métiers liés à la production, rapprochement entre le système de formation initiale et les entreprises pour une plus grande implication réciproque et pour une meilleure maîtrise de la relation formation-emploi. Le schéma explicite la volonté régionale de peser sur l'évolution du système de formation professionnelle initiale en rapprochant l'école de l'entreprise.

Quatre traits principaux caractérisent la stratégie régionale formulée :

- Le développement des formations professionnelles de niveau IV est posé comme une priorité, à partir d'une analyse faisant apparaître un taux de poursuite d'études scolaires élevé et un fort déficit des sortants à ce niveau au regard des besoins des entreprises, en particulier dans le secteur industriel. Dans l'analyse présentée, la création nouvelle des baccalauréats professionnels sous statut scolaire n'est pas considérée comme une réponse au déficit constaté : *"c'est la mise en place de modalités de formation par l'alternance qui peut donner l'aptitude et le goût de la vie active, et entraîner par conséquent un flux de jeunes à passer du système éducatif au système économique"*⁽²⁾.

- du point de vue de leur conception, les formations en alternance sont situées au terme d'un cursus de formation réalisé sous statut scolaire ; elles ne sont pas inscrites dans des logiques de filières par l'apprentissage, alternatives aux filières par le temps plein scolaire, mais bien dans le prolongement du temps plein, au stade terminal avant l'entrée dans la vie active.

- les formations en alternance doivent concilier les attentes propres des trois acteurs du système de formation que sont les entreprises, les jeunes et les établissements de formation. A ce titre, elles doivent être des formations professionnelles, qualifiantes et diplômantes, venant compléter un cursus d'enseignement général et technique.

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

² idem, p. 19

- la Région se propose d'être le catalyseur d'un rapprochement entre système éducatif et système économique. En introduisant au sein des établissements d'enseignement l'alternance sous statut de contrat de travail, elle vise à rendre effective la coopération entre l'école et l'entreprise pour promouvoir des formations professionnelles revalorisées aux yeux des jeunes et en prise sur les besoins de l'économie.

Le schéma de 1988 précise des objectifs quantitatifs pour la période du contrat de plan. Concernant les niveaux IV (baccalauréats professionnels et brevets professionnels), devrait être atteint en 1993 un flux annuel de 5000 jeunes, avec un effort particulier en direction des branches industrielles. L'objectif est décomposé en un rythme de croissance de 500 jeunes apprentis de plus par an pour atteindre le flux de 3000 en 1993 ; le complément de 2000 autres "alternants" devant être atteint par le dispositif des contrats de qualification.

Il est encore précisé que sur l'objectif de 3000 apprentis entrant dans des formations de niveau IV en 1993, 1000 prépareraient le Brevet Professionnel dans des CFA, et 2000 le baccalauréat professionnel plus spécialement dans les lycées d'enseignement technique et professionnel.

En outre, à l'objectif central défini pour le niveau IV, sont ajoutés deux objectifs complémentaires : au niveau V, maintenir les flux 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 aux niveaux III et II, atteindre des flux de 2 à 3000 jeunes formés par alternance, principalement en s'appuyant sur le dispositif des contrats de qualification.

Pour atteindre l'objectif central visant au développement des formations par alternance de niveaux IV et III, la Région met en place un dispositif nouveau, utilisant principalement le contrat d'apprentissage et accessoirement le contrat de qualification, géré par des Centres de Formation d'Apprentis, de type professionnel "sans murs", et s'appuyant sur une coopération étroite avec des établissements de l'Education nationale ou de l'Enseignement supérieur ; **cet "apprentissage coopératif" (3) prend la forme d'Unités de Formation par Alternance (UFA)** ; celles-ci se distinguent de "l'apprentissage autonome s'appuyant sur les CFA traditionnels" par le fait qu'elles sont mises en oeuvre sous l'autorité pédagogique d'un chef d'établissement par convention entre celui-ci et un CFA de la profession, ce dernier étant agréé par le Conseil régional pour gérer l'UFA(4).

Le choix de la Région est sans ambiguïté : l'explicitation des fondements de la politique proposée et la description du cadre général dans lequel elle prend place (5) font de l'apprentissage coopératif

³ Selon la formule de Didier Serre, vice-président du Conseil régional, dans son rapport à l'assemblée plénière du 25 juin 1993.

⁴ Cette possibilité de convention entre un CFA et un établissement d'enseignement public ou privé est précisée dans l'article 4 de la loi du 23 juillet 1987 relative au développement de l'apprentissage.

⁵ "Complément au schéma prévisionnel ... ibid, p. 13 à 17.

l'enjeu d'une politique visant un changement d'ordre sociétal concernant la formation professionnelle initiale des jeunes: il s'agit d'instaurer une co-responsabilité de l'Education nationale et des branches professionnelles dans la formation professionnelle initiale, en faisant succéder à un premier temps de formation réalisé sous statut scolaire un second développé par la voie de l'alternance sous contrat de travail.

Par ailleurs, dans le préambule du schéma de 1988, le président du Conseil régional souligne que *"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 [le développement de l'alternance qualifiante] en s'appuyant fortement sur l'infrastructure des lycées professionnels et techniques..."*⁽⁶⁾.

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, 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 ; se situer naturellement au sein des établissements scolaires en continuité d'un cursus de formation générale et technique ; enfin être le support d'une construction de nouveaux rapports entre les entreprises et le système éducatif, rapports médiatisés par des organisations professionnelles.

Au terme de la période quinquennale, un premier constat est établi par la Région, selon lequel les objectifs fixés ne sont pas atteints, du moins au plan quantitatif. Une demande d'étude pour l'évaluation de la politique régionale de promotion de l'alternance est alors formulée ; elle met l'accent sur ce qui constitue la spécificité de l'action régionale : l'alternance sous contrat de travail en première formation, développée au sein du dispositif de coopération avec le système scolaire.

Retenu comme organisme prestataire par le Conseil régional, le Céreq va s'engager à partir de juin 1993 dans la réalisation de cette étude.

⁶ Ibid préambule, p 4 ; En 1991 le Président Charles Millon reprendra les mêmes termes dans le préambule du schéma prévisionnel des formations en ajoutant qu'il s'agit ainsi *" d'inscrire dans les faits la coopération entre l'école et l'entreprise"*.

LA DEMARCHE POUR L'EVALUATION DES UFA

Notre démarche s'est appuyée sur l'hypothèse selon laquelle l'UFA représentait le noyau à partir duquel pouvait être identifiés les facteurs favorisant ou freinant le développement de l'apprentissage. Cette hypothèse ne nie pas l'existence de l'apprentissage autonome dans des CFA classiques qui constitue une réponse pertinente aux besoins en main d'oeuvre qualifiée dans certains secteurs et pour certains métiers. Mais de nombreux travaux réalisés sur la formation professionnelle en France montrent qu'un développement conséquent de l'apprentissage passe aussi par son implantation dans les lycées professionnels (⁷). C'est en tout état de cause la priorité que s'est fixée la région.

Une première série d'entretiens réalisés avec les principaux acteurs régionaux - Conseil régional, Rectorats, Union patronale régionale et quelques syndicats professionnels - nous a permis de recueillir les représentations différentes que ceux-ci avaient du dispositif des UFA; en même temps, s'est révélée l'idée partagée par tous selon laquelle le principe de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale mettait en jeu un changement en profondeur du système français de formation professionnelle.

En septembre 1993, la présentation de nos hypothèses de travail au groupe de pilotage constitué en appui à la démarche d'évaluation a fait émerger des questions qui nous sont apparues centrales pour la démarche d'évaluation. Les débats ont contribué à clarifier en quoi le dispositif des UFA était un bon analyseur des enjeux contenus dans les objectifs de la politique régionale.

Simultanément, notre quête d'informations préalables sur la réalité du dispositif des UFA s'est heurtée à une double difficulté : l'inexistence de données rassemblées au Conseil régional, autres que celles relatives à la gestion des conventions de financement, et l'absence de procédures de recueil d'information quelque peu unifiées dans les CFA gestionnaires des UFA.

Dès lors, une partie importante des moyens de l'évaluation a dû être consacrée à la constitution d'un ensemble d'informations de base sur le dispositif. Il est vite apparu que la réalité des UFA représentait, loin d'un modèle homogène, une mosaïque de configurations d'acteurs donnant à chacune d'elles un caractère singulier. Le choix a alors été fait de réaliser des entretiens auprès des responsables de tous les organismes gestionnaires et des chefs d'établissement pour plus de la moitié des UFA. Enfin, quatre "sites" d'UFA ont fait l'objet d'investigations approfondies. Ainsi a pu être rassemblé un ensemble de matériaux permettant de répondre à trois ordres de questions, lesquelles constitueront les trois parties de ce document.

⁷ Cf. L. TANGUY *"Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?"*, rapport au Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique, La Documentation Française, 1991.

1 / Comment s'est développé le dispositif des UFA ? A quel rythme, dans quels secteurs, pour quels niveaux de formation ? Quels sont les effectifs concernés, et selon quels types de contrats ? Dans quelle proportion des objectifs quantitatifs fixés dans le schéma sont-ils atteints ? De la diversité des créations d'UFA, peut-on dégager une typologie qui rende compte des initiatives et des logiques d'acteurs dans leur engagement initial ?
(Première Partie).

2 / L'inégal développement selon les secteurs professionnels, la nature diverse des réalisations repérées et l'analyse des conditions de fonctionnement des UFA invitent à réexplorer le dispositif de l'apprentissage coopératif au travers de la question suivante : quelle est la nature de l'engagement des acteurs des instances régionales de décision, des organisations supports de la politique régionale et des monteurs de projet, opérateurs directs de l'alternance ? N'est-ce pas de la convergence ou de la divergence des logiques d'acteurs à ces différents niveaux que résultent la dynamique ou les freins du développement du dispositif ?
(Deuxième Partie)

3 / Deux enjeux principaux étaient au centre du dispositif de coopération : contribuer à une meilleure articulation entre la formation et l'emploi, conduisant à une insertion réussie des jeunes ; construire par l'alternance un nouveau rapport au savoir et de nouveaux modes d'acquisition des compétences. Les expériences des UFA ont-elles enrichi la réflexion et les pratiques dans ces deux directions ?

Enfin l'analyse a contribué à faire émerger une question centrale pour la poursuite de la politique régionale : quel mode de pilotage, de régulation et de valorisation la Région doit-elle mettre en oeuvre pour que, partant d'innovations ponctuelles, se construise progressivement un acquis collectif susceptible d'avoir un impact réel sur la politique éducative ?
(Troisième Partie).

Afin d'illustrer les observations et analyses présentées, sont annexées au présent document des études monographiques portant sur quatre UFA représentatives de la diversité des types de configurations mis en évidence au cours de ce travail (**annexes 1 à 4**).

Le choix des "sites" étudiés, discuté avec le groupe de pilotage, s'est effectué en se fondant prioritairement sur la combinaison de trois critères :

- les types d'acteurs à l'initiative du montage de l'UFA (organisations professionnelles de branche, entreprises, établissements d'enseignement, ...).
- le domaine (industriel ou tertiaire) et le niveau (IV ou III) de formation.
- l'implantation géographique de l'UFA (académie de Lyon et académie de Grenoble).

PREMIERE PARTIE

Le dispositif des unités de formation par alternance (UFA) dans le système éducatif en Rhône-Alpes

Faiblesse quantitative et diversité des réalisations

Nous chercherons d'abord dans cette première partie à reconstituer le mode de développement et les résultats du nouveau dispositif de formation par alternance sur la période 1988 - 1993 ; nous tenterons de le resituer dans le contexte de l'évolution du système éducatif français et de sa configuration régionale en Rhône-Alpes, notamment pour ce qui concerne la formation professionnelle initiale.

En second lieu, nous rendrons compte de la façon dont, partant d'une idée centrale constitutive d'un "modèle idéal" d'UFA, la politique promue par la région a donné lieu dans la réalité à une diversité de types d'UFA, reflet de la complexité des jeux d'acteurs intervenant dans le nouveau processus de coopération entre entreprises, organisations professionnelles et établissements éducatifs.

I - LE DEVELOPPEMENT DU DISPOSITIF DES UFA : PREMIER BILAN QUANTITATIF 1988 - 1993

I - 1 / UNE CROISSANCE LENTE DU DISPOSITIF DES UFA

L'un des objectifs assignés à l'évaluation est de reconstituer la réalité de la croissance du dispositif sur la période du contrat de plan. Or, l'absence d'un outil de suivi du dispositif des UFA est une caractéristique forte de la situation rencontrée au départ de la démarche d'évaluation.

Ce constat renvoie à deux questions :

- Celle de l'identité du dispositif des UFA dans le système de formation professionnelle de la Région. L'UFA en tant que telle, alors qu'elle est la traduction institutionnelle de la politique régionale en matière de promotion de "l'apprentissage coopératif", n'a pas d'existence repérable dans les statistiques de l'Education nationale, si ce n'est de façon partielle, pour l'une des deux académies tout au moins.

- L'absence d'un dispositif de suivi systématique des UFA exprime-t-elle, de fait, le statut expérimental du programme lancé, ou bien relève-t-elle d'un sous-dimensionnement des moyens logistiques du Conseil régional eu égard aux ambitions de départ ? Toujours est-il que le seul outil dont dispose le Conseil régional est de nature technico-administrative, en réponse aux impératifs de suivi des conventions; aucun recueil de données, aucun indicateur concernant les jeunes et les entreprises d'accueil, n'ont été établis ; alors que l'action régionale s'appuie explicitement sur les deux contrats (apprentissage et qualification), les résultats concernant le second ne figurent pas dans les retours d'information faits au service formation du Conseil régional par les gestionnaires des conventions relatives aux UFA.

L'absence de données de base, réunies en un lieu, sur l'évolution de la mise en place des actions en UFA a freiné la démarche d'évaluation, d'autant plus que les premiers contacts avec les CFA gestionnaires ont fait apparaître un état inégal dans la tenue des dossiers techniques.

Dès lors, un important travail de reconstitution des données a dû être réalisé.

Nous présentons ci-dessous les résultats du développement du dispositif sur la période quinquennale 1988-89 - 1992/93. Simultanément nous rendons compte des résultats incluant les données existantes pour le cycle 1993 -94 ⁽⁸⁾.

En **annexe 6**, figure un ensemble complet de graphiques représentant l'évolution du dispositif sur les années 1988 - 93.

*** Combien existe-t-il d'unités de formation par alternance ?**

- En juillet 1993, au terme de cinq années, 46 UFA ont été créées dont 2 ont été suspendues en 1991. Remarquons cependant que l'une d'entre elles ne correspond pas au modèle UFA, puisque l'établissement d'appui est une association et non un établissement de l'Education nationale.

- En 1993/94, 18 UFA nouvelles ont été mises en place, tandis que 3 anciennes étaient suspendues.

*** Quel a été le rythme de mise en place des UFA, sur la période et comment se répartissent-elles entre grands secteurs d'activité ?**

Le tableau ci-dessous rassemble les données reconstituées à partir du questionnaire aux organismes gestionnaires :

	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	TOTAL 1993	1993/94	TOTAL 1994
Agriculture	-	2	3	2	2	9	3	12
BTP	1	2	4	3	3	13	1	14
Industrie	1	2	4	4	3	14	6	20
Service	2	1	4	1	2	10	8	18
TOTAL	4	7	15	10	10	46	18	64

Source : Enquête Céreq-UFA

On constate une montée en charge progressive sur les trois premières années, puis stabilisée à 10 créations en 1991 et 1992.

En 1993/94, une croissance forte est provoquée par l'addition d'UFA montées à l'initiative du groupe BSN et du groupe ACCOR.

⁸ Les chiffres proviennent de 2 sources :
 - Les réponses au questionnaire du Céreq adressé en octobre 1993 aux responsables d'UFA (CFA et Etablissements d'appui).
 - Les données des Services des deux rectorats de Lyon et de Grenoble.

Au terme de l'ensemble de la période, près de 20 % des créations d'UFA concernent des professions de l'agriculture et un peu plus de 20 % concernent le secteur du BTP. Les UFA intéressant les professions de l'industrie se situent à 30 % des créations et celles relevant du secteur tertiaire atteignent 28 % des créations en 1993/94.

En tenant compte de l'interruption de 5 UFA, 2 en 1991 et 3 à la fin du cycle 1992/93, **au 30 janvier 1994, 59 UFA fonctionnent**. 41 d'entre elles poursuivent leur fonctionnement antérieur, 18 débutent à l'occasion du cycle 1993/94 (cf. **annexe 6 - Tableau 12-S**).

*** A quels niveaux de formation correspondent les créations d'UFA ?**

Au terme de la période quinquennale, sur les 46 UFA créées, 19 préparent à des BTS (niveau III) et 23 à des bacs pro ou BTA (niveau IV). En outre, 2 UFA préparant à des diplômes d'ingénieurs ont débuté en 1992/93 et 2 UFA préparant à des CAP, mis en place en 1990 et 1991, ont, depuis lors, été interrompues.

A la suite des créations nouvelles en 1993/94, la répartition par niveau s'établit comme suit:

Niveau II = 2 Niveau III = 25 Niveau IV = 28 Niveau V = 9

(Cf. **annexe 6 - Tableau 13-S** : présentation du nombre d'UFA par niveau et par an).

*** Quels sont les effectifs concernés ?**

En 1992/93, 565 jeunes entrent en première année de formation au sein d'une UFA.

- **Par niveau de formation**, la répartition est la suivante :

. 4 jeunes sur 10 préparent un diplôme de niveau IV	[231]
. 5 jeunes sur 10 préparent un diplôme de niveau III	[285]
. 1 jeune sur 10 prépare un diplôme de niveau II	[49]

Ainsi, le dispositif des UFA fonctionne-t-il, cinq ans après sa mise en place, à 50 % pour le niveau III, alors que l'objectif central, inscrit dans le schéma de 1988, concerne le niveau IV.

En 1993/94, avec 769 jeunes entrant en première année de formation au sein d'une UFA, la répartition reste du même ordre, le seul changement étant introduit par la mise en place d'UFA de niveau V, concernant 59 jeunes.

- **Par statut** (contrat d'apprentissage, contrat de qualification, statut scolaire)

En 1992/93, près de 8 jeunes sur 10 entrent en contrat d'apprentissage (76 %); un peu moins de 2 jeunes sur 10 sont en contrat de qualification (17 %) ; un peu moins de 1 jeune sur 10 se trouve sous statut scolaire (7 %) ⁹. Cette répartition en statut est différente selon les niveaux de formation, puisqu'en niveau IV, seulement 6 jeunes sur 10 sont en contrat d'apprentissage alors qu'ils sont plus de 8 sur 10 au niveau III (Cf. **annexe 6 - Tableau 23-3**)

En 1993/94, la répartition selon les statuts ne varie que très peu ; on notera cependant une légère hausse de la part relative des contrats d'apprentissage au détriment des contrats de qualification, sauf dans le secteur du BTP où l'évolution est inverse.
(cf. **annexe 6 - Tableau 22-3**)

* Les effectifs par secteur d'activité

La répartition des jeunes entrant dans le dispositif des UFA par secteur d'activité concerné se présente comme suit d'une part à l'issue de la période quinquennale, d'autre part en incluant les données de 1993/94.

Répartition des jeunes entrant en UFA selon les secteurs concernés (en %)

	1992/93	1993/94
• Secteur tertiaire (commerce et services)	29	32
• BTP	28	24,5
• Secteur industriel	27	28
• Agriculture - Environnement	16	15,5
	100	100

Source : Enquête Céreq-UFA

- En 1993, ils sont 454 sortants, dont :
 - . 256 provenant du niveau III
 - . 156 provenant du niveau IV
 - . 9 provenant du niveau V

⁹ Il s'agit de jeunes entrés dans l'une des quatre UFA en formule mixte : 1 an sous statut scolaire, 1 an en contrat d'apprentissage. L'**annexe 1** présente un exemple de cette formule dite "formule 1 + 1".

*** Que représente aujourd'hui le dispositif des UFA dans l'ensemble des formations alternées sous contrat de travail (apprentissage et qualification)?**

Compte tenu de l'état des statistiques, en particulier de la séparation des sources concernant contrat d'apprentissage et contrat de qualification, on ne peut donner que des résultats partiels.

a) Poids du dispositif UFA dans l'apprentissage de niveau III et IV

En 1992/93, en Rhône-Alpes, le flux d'entrée en apprentissage par niveau de formation se répartit comme suit :

- 6 300 pour le niveau V (CAP, BEP, MC), (sans l'Agriculture)
- 1 255 pour les niveaux IV (BP, Bac pro, BTA)
- 350 pour les niveaux III et II (BTS, DUT et diplôme d'ingénieur)

Concernant les niveaux IV, le flux de 1 255 apprentis, selon les diplômes préparés, se divise en :

- 444 Bac pro (notons qu'ils sont 5 700 inscrits sous statut scolaire)
- 731 Brevet professionnel
- 80 Brevet de technicien agricole

En ne prenant en compte que les contrats d'apprentissage, et en rapportant les flux en UFA aux flux totaux de l'apprentissage de niveau IV et III dans les 2 académies, on dégage les résultats suivants :

Les UFA représentent :	9 % en 1988/89
	25 % en 1990/91
	23 % en 1992/93

L'apprentissage coopératif représente près d'un quart des flux totaux de l'apprentissage de niveau IV et III.

Mais il ne représente en 1992/93 que 12 % dans le niveau IV et sa progression est peu sensible entre 1988 et 1992. Il convient de rappeler à ce sujet que sur l'ensemble du niveau IV, hors agriculture, le brevet professionnel, préparé dans les CFA "classiques" représente plus de 60 % et le baccalauréat professionnel, près de 38 %.

b) Quelle est la part des UFA dans la préparation au Bac pro et aux BTS et DUT en alternance sous contrat de travail ?

Nous donnons ici un résultat concernant l'académie de Grenoble qui a pu nous communiquer des chiffres incluant contrats d'apprentissage et contrats de qualification, pour l'ensemble des diplômés préparés dans les CFA, en distinguant les CFA qui gèrent les UFA.

Dans l'académie de Grenoble, en 1993, 3 jeunes sur 10 préparent un bac pro (1ère et 2ème année) par la formule de l'UFA. Ils sont proportionnellement plus nombreux sous contrat d'apprentissage dans l'UFA (77 %) que dans les CFA classiques (69 %).

Sur les 2 académies, selon notre enquête, 25 % des jeunes préparant le bac pro en apprentissage sont en UFA.

Concernant la préparation au BTS et DUT, sur 10 jeunes ayant choisi la voie de l'apprentissage (hors agriculture), 6 se trouvent dans une UFA.

Avant de dégager des conclusions sur le mode de développement du dispositif des UFA, il convient de le situer dans le contexte de l'évolution de la formation professionnelle en Région Rhône-Alpes.

I - 2 / LES TENDANCES DOMINANTES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LA REGION RHONE - ALPES ⁽¹⁰⁾

Les pages précédentes ont fourni une appréciation quantitative du flux de jeunes formés par le biais des Unités de Formation par Alternance. Comme cela a déjà été souligné, ces flux restent modestes au regard de l'ensemble du dispositif de formation par alternance dont nous présenterons ci-dessous les principales grandeurs en les replaçant préalablement dans le contexte de croissance massive des effectifs scolarisés initiée dans la première moitié des années quatre-vingt.

*** La formation scolaire : déclin de l'enseignement professionnel de second cycle, croissance forte des effectifs de l'enseignement supérieur, y compris dans sa dimension professionnelle.**

Par la combinaison d'effets démographiques et de politique éducative, on a assisté à un déplacement vers le haut des niveaux de formation : les effectifs du premier degré ont diminué de 1,3 % entre 1981 et 1992, ceux du second degré ont augmenté de 14 % mais ceux du supérieur se sont accru de 66 %. Les tableaux ci-dessous illustrent les parts respectives de chaque niveau de formation et les évolutions sur la période considérée.

Ce déplacement vers le haut se vérifie également pour le sous-ensemble que constitue l'enseignement professionnel. En Rhône-Alpes comme en moyenne sur l'ensemble du territoire et dans les grandes régions comparables (la situation est très voisine en Ile de France), l'enseignement scolaire professionnel de second degré décline, en valeur relative mais aussi en valeur absolue. En dix ans, les effectifs de l'enseignement professionnel de second degré sont passés de 74 000 à 63 000 élèves (chiffres arrondis), soit une baisse de 16 %, équivalente à celle observée pour France entière. On compte actuellement 2,4 élèves dans l'enseignement général et technologique pour un élève dans l'enseignement professionnel contre 1,5 en 1981 (cf. tableaux pages suivantes). Le rapide développement des bacs professionnels (71 diplômes délivrés en 1987, 5 134 en 1993 en Rhône-Alpes, 14 000 diplômes délivrés en 1989 en France, 45 000 en 1992) n'a donc pas suffi à compenser le déclin des formations de niveau V.

L'enseignement supérieur rhônalpin comptait 187 000 élèves et étudiants en 1991-92, en croissance forte. Cette croissance a affecté tout autant les filières d'enseignement professionnel que celles dans lesquelles l'enseignement reste plus général. Ainsi, les Sections de Techniciens Supérieurs ont augmenté leurs effectifs d'un nombre supérieur (+ 14 000 élèves) à la diminution constatée dans l'enseignement professionnel de second cycle (- 12 000). De même, ont progressé fortement les effectifs d'élèves d'écoles d'ingénieurs et d'écoles de commerce.

Au total donc, le phénomène marquant des évolutions du système scolaire est celui du déplacement vers le haut des niveaux de formation plus que celui de l'évolution des parts respectives d'enseignement général et d'enseignement professionnel.

¹⁰ Une analyse détaillée de cette section est présentée dans le N° 103 (Février 1995) de la Collection "Documents" du Céreq : *la formation professionnelle des jeunes en Rhône-Alpes (1987-1993)*.

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

	RHONE-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
<i>dt 2e cycle professionnel</i>	74 831	(*) 63 177	5,9	-	817 031	687 178	6,1	4,9
<i>dt 2e cycle gén.ou techno.</i>	110 080	(*) 150 800	8,7	-	1 136 662	1 575 864	8,5	11,2
<i>dt Enseignement spécial</i>	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

Source : Ministère de l'Education nationale (Direction de l'Evaluation et de la Prospective)

(*) : 1992-93

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
<i>dt 2e cycle professionnel</i>	(*)-11 654	(*) -15,6	-129 853	-15,9
<i>dt 2e cycle général ou technologique</i>	(*) 40 720	(*) 37,0	+439 202	+38,6
<i>dt enseignement spécial</i>	(*) -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

Source : Ministère de l'Education nationale (Direction de l'Evaluation et de la Prospective)

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

La part de l'enseignement professionnel dans les effectifs de deuxième cycle et son évolution entre 1981 et 1992 en Rhône-Alpes et en France

	1981-82	1992-93	Ecart 1992-1981
Rhône-Alpes			
2e cycle professionnel / Total 2e cycle (en %)	38,3	28,2	-10,1
2e cycle général/2e cycle professionnel	1,5	2,4	
France			
2e cycle professionnel / Total 2e cycle (en %)	39,3	28,8	-10,9
2e cycle général/2e cycle professionnel	1,4	2,3	

Source : Ministère de l'Education nationale (Direction de l'Evaluation et de la Prospective)

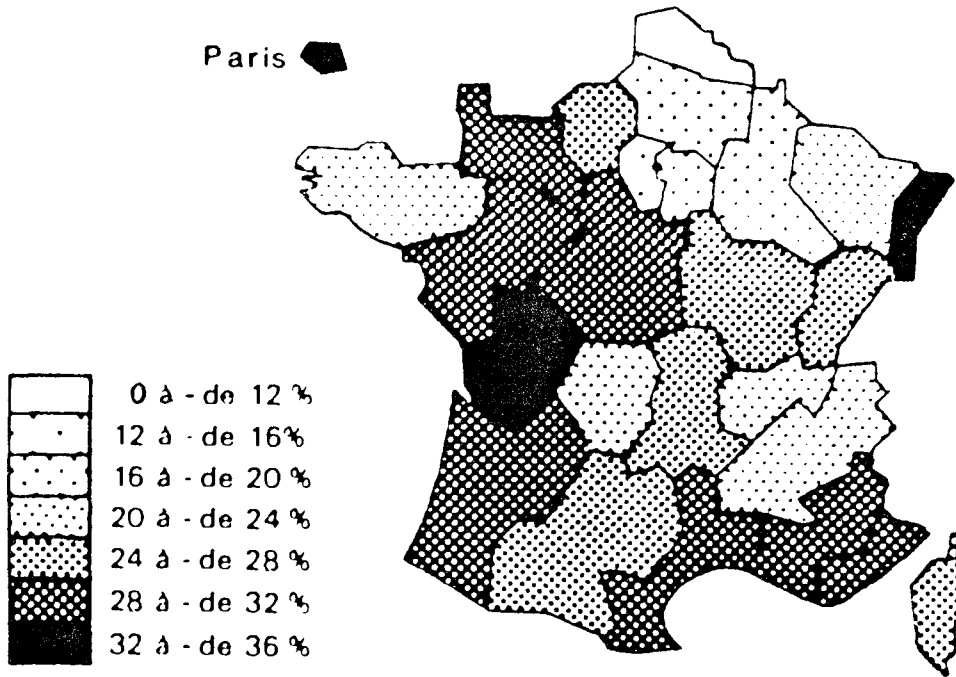
*** La formation professionnelle en apprentissage représente une part plus faible de l'ensemble des jeunes en formation professionnelle en Rhône-Alpes qu'en France :**

Tous niveaux confondus, l'apprentissage représente, en France, à peu près 25 % des effectifs de jeunes en formation professionnelle. Rhône-Alpes se caractérise par une part légèrement plus faible que la moyenne nationale et la carte ci-dessous permet d'observer que la situation en Rhône-Alpes est comparable à celle de régions comme la Bretagne ou la Bourgogne, l'apprentissage étant encore moins présent dans les régions du Nord de la France.

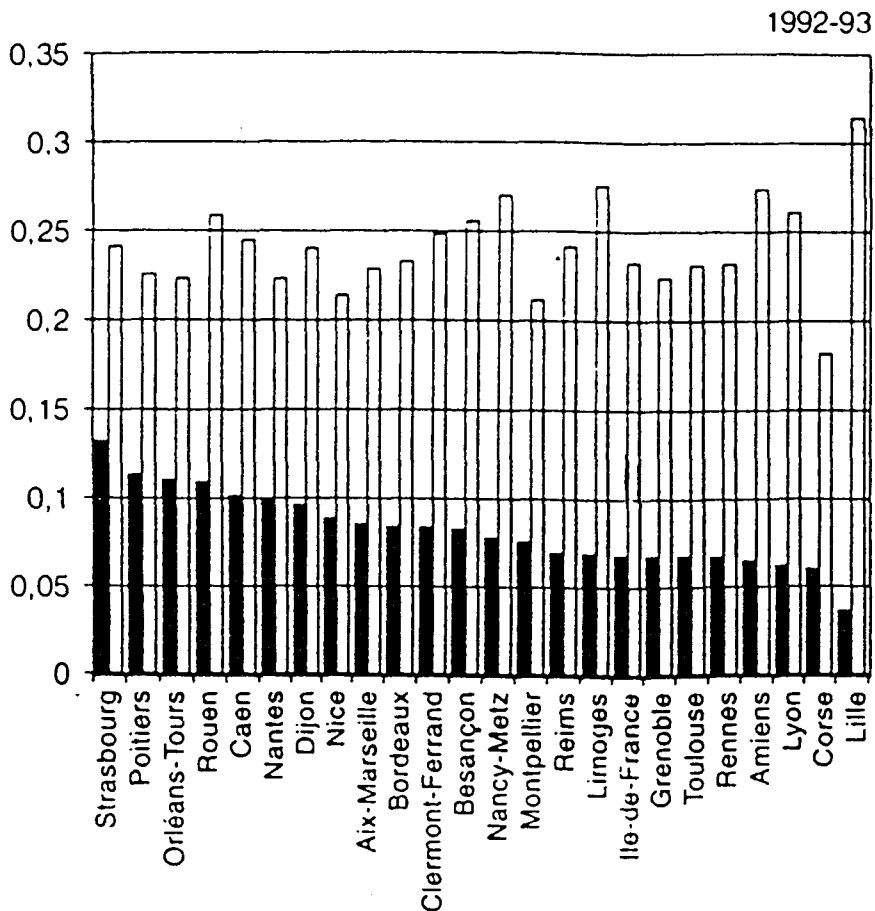
Ces observations sont confirmées par le graphique ci-dessous qui présente les parts respectives de la formation professionnelle scolaire et sous contrat de travail dans les différentes académies pour une classe d'âge. On remarque que **si les deux académies ont une proportion de jeunes inscrits en lycée professionnel proche de celle des autres académies (voire supérieure pour l'académie de Lyon avec plus de 25 %), la part des jeunes en apprentissage y est plus faible que dans la plupart des autres académies.**

Toutefois, ces écarts diffèrent selon le niveau de formation considéré. **De fait, la faiblesse relative de l'apprentissage en Rhône-Alpes n'est sensible qu'au niveau V. Aux niveaux supérieurs de formation, l'écart est en faveur de la Région : 7,9 % d'apprentis parmi les jeunes préparant un bac professionnel contre 4,8 % pour la France entière (en 1991-92). De même, au niveau III, la part des apprentis, bien que faible, est supérieure en Rhône-Alpes (1,9 % contre 1,2 %).**

La part de l'apprentissage dans l'enseignement professionnel dans les différentes régions (source : Ministère de l'Education nationale - DEP)



Taux de scolarité à 17 ans en CFA et en lycée professionnel par académie (source : Ministère de l'Education nationale - DEP)



*** Une croissance assez vive de l'apprentissage aux niveaux IV et III, qui reste inférieure aux objectifs fixés par la politique régionale :**

Comme on vient de le mentionner, l'apprentissage aux niveaux supérieurs de formation (Bac et plus) s'est développé rapidement au cours des dernières années. Bien sûr, les volumes restent encore faibles et, dans la région, les flux d'entrée en apprentissage sont encore à près de 80 % à destination du niveau V, mais on peut dire que l'essor a été plus vif en Rhône-Alpes que pour la France dans son ensemble.

Les effectifs d'apprentis de niveau IV sont passés de 913 en 1988 (enquête au 31/12) à 2 272 en 1992 (60 % de brevets professionnels et 40 % de bacs professionnels). Celui des niveaux III et II atteint 488 à la même date et la part des niveaux IV et III dans les flux d'entrée en apprentissage a doublé entre 1989 et 1992.

L'année en cours montre même une accélération de la croissance des effectifs à ces niveaux de formation. Les données (provisoires) font état de 2 675 apprentis de niveau IV (403 de plus, soit une croissance de 18 % par rapport à l'année précédente) et de 722 apprentis de niveau III (234 de plus, soit une croissance de 48 %) (cf. graphique page suivante). Il est à noter que cette évolution très vive des niveaux IV et III s'accompagne, semble-t-il, d'une reprise de la croissance des effectifs au niveau V et qu'au total, les effectifs d'apprentis recommencent à augmenter, pour la première fois depuis 1988.

Pour significative qu'elle soit, cette évolution des flux reste en deçà des objectifs fixés par les autorités régionales qui prévoyaient un maintien des niveaux V et surtout une croissance très forte du niveau IV, par le brevet professionnel et par le bac professionnel. Le tableau ci-dessous présente l'évolution des flux annuels d'entrée sur les six dernières années.

En 1992-93, 73 % de l'objectif visé pour les brevets professionnels était atteint mais l'écart entre prévision et réalisation est nettement plus marqué pour les bacs professionnels : 22 % seulement de l'objectif prévu était atteint (total niveau IV : 39,2 %).

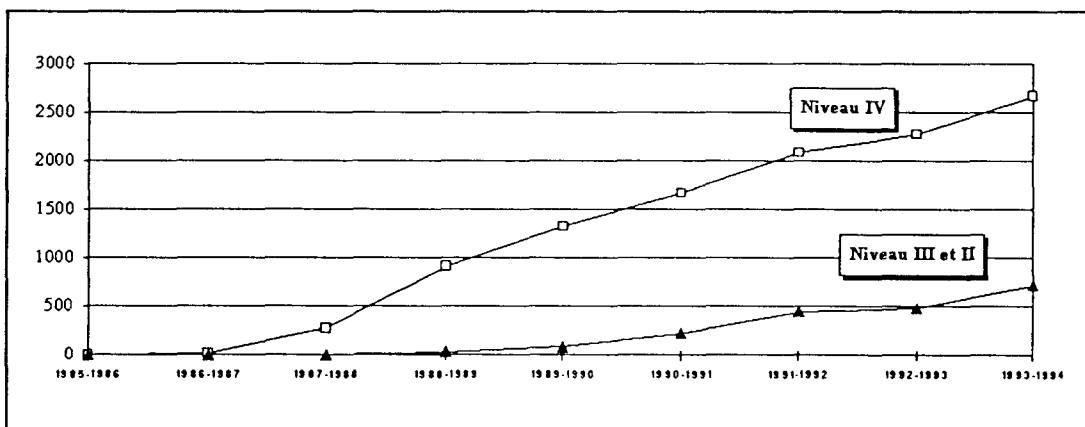
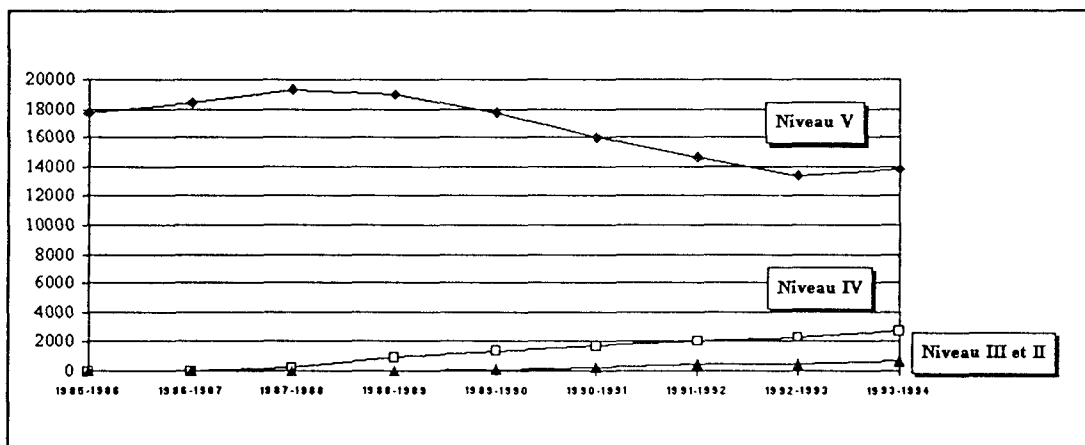
Evolution des flux d'entrée en apprentissage selon le niveau de formation, en Rhône-Alpes et comparaison avec les objectifs fixés par la politique régionale

	1988-89		1992-93		1993-94		Objectif 1993 (*)
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	
Niveau V (CAP BEP)	8 941	93,3	6 246	80,4	6 654	78,6	9-10 000
Niveau IV	615	6,4	1 175	15,1	1 419	16,7	3 000
<i>Dt BP</i>			731	9,4	823	9,7	1 000
<i>Dt Bac Pro.</i>			444	5,7	596	7,0	2 000
Niveau III et II (BTS, DUT, Ing.)	30	0,3	350	4,5	393	4,7	
Total	9 586	100,0	7 771	100,0	8 466	100,0	

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

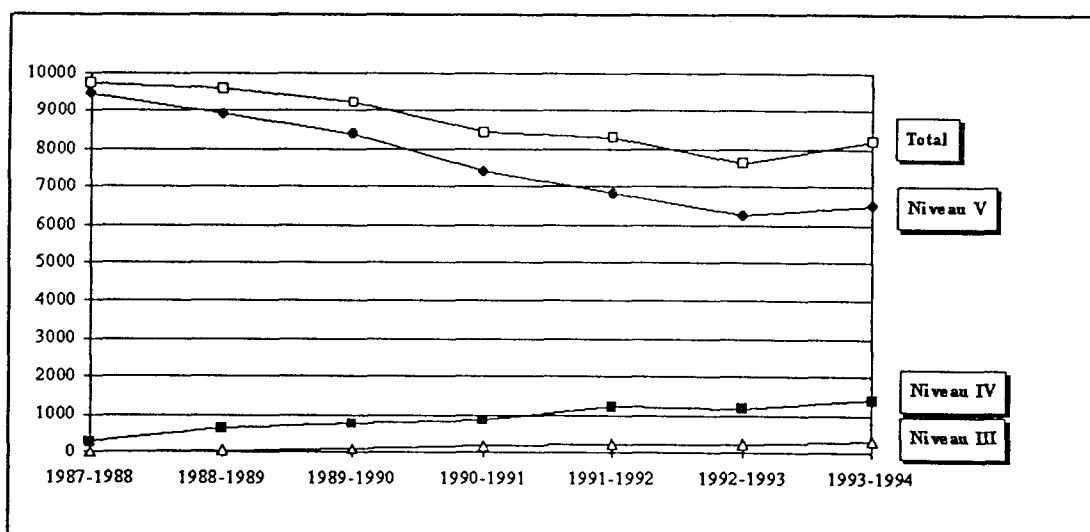
(*) Cf. "Complément au schéma prévisionnel des formations", Région Rhône-Alpes, 23-24/06/1988, page 21

Evolution des effectifs d'apprentis par niveau en Rhône-Alpes



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

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

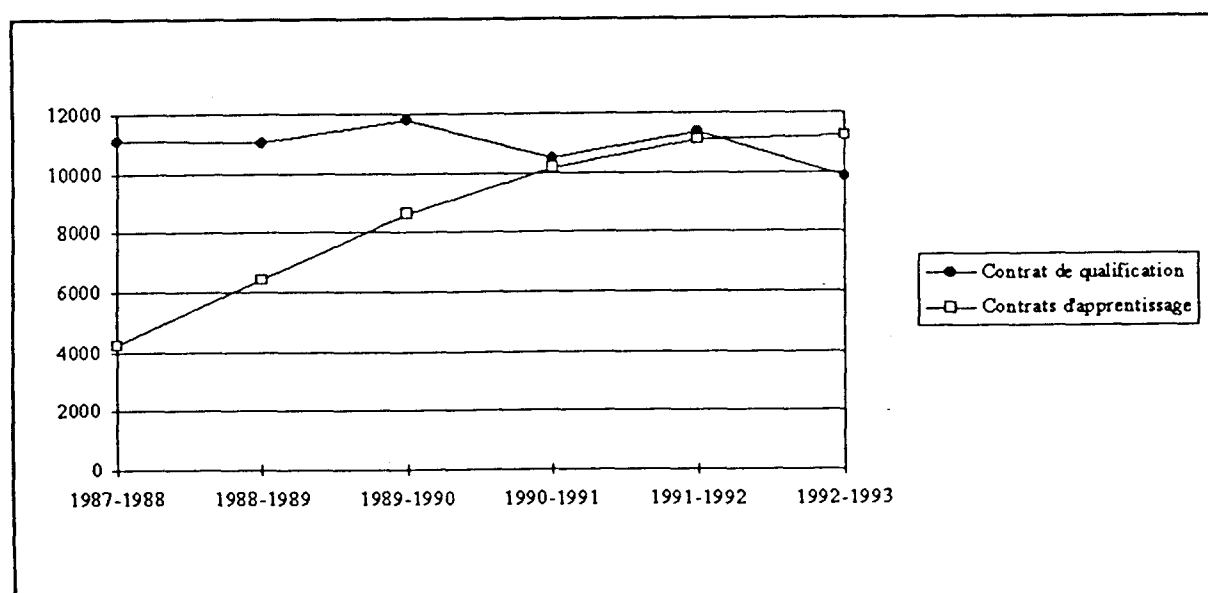


Source : Ministère de l'Education nationale (Rectorats des académies de Grenoble et de Lyon)

*** La formation initiale sous statut de salarié : déclin de l'apprentissage, essor des contrats de qualification, part accrue des formations de niveau IV et III.**

En 1992, le flux de contrats de qualification est devenu supérieur à celui des contrats d'apprentissage. Entre 1987 et 1992, le nombre de contrats d'apprentissage signés dans l'année est passé de 11 000 à 10 000 environ en Rhône-Alpes tandis que celui des contrats de qualification est passé de 4 000 à 11 000. On retrouve naturellement des évolutions identiques pour France entière mais le flux des contrats de qualification reste inférieur en 1992 à celui des contrats d'apprentissage.

Contrats de qualification et contrats d'apprentissage entre 1987 et 1992 en Rhône-Alpes (nombre de contrats signés dans l'année)



Source : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

Ces changements dans les modalités se sont accompagnés, là aussi, d'une évolution vers le haut des niveaux de formation :

- Les contrats de qualification se révèlent être une formule dans laquelle s'insèrent beaucoup de jeunes ayant déjà obtenu un baccalauréat ou un BTS : **42 % des jeunes en contrats de qualification sont de niveau IV ou III**. Parmi les contrats de qualification signés en 1991, 2872 (27 %) concernaient des jeunes ayant le niveau IV, 1 383 (13 %) concernaient des jeunes de niveau III, et 212 (2 %) des jeunes de niveau II.

- Au sein de l'apprentissage, **la part des apprentis préparant un bac professionnel ou un diplôme supérieur au bac représente désormais 17 % de l'ensemble des apprentis** (2 772 apprentis sur un total de 16 222 en 1992-93). Cette part était de 5 % en 1988 et a cru régulièrement depuis cette date. On recensait 2 272 apprentis préparant un diplôme de niveau IV en 1992 en Rhône-Alpes et 500 apprentis préparant un diplôme de niveau III ou II ⁽¹¹⁾.

*** Un nombre restreint de secteurs accueillent une part importante des apprentis aux niveaux IV et III de formation :**

L'apprentissage aux niveaux supérieurs de formation est concentré dans un petit nombre d'activités économiques (identifiées ci-dessous par les groupes de spécialités dans lesquelles se classent les diplômés), les mêmes au niveau national et en Rhône-Alpes.

- Les apprentis préparant un Brevet Professionnel :

Le groupe le plus important, *Soins personnels*, réunit près du tiers des apprentis (32,8 %) et le groupe *Santé* près du cinquième (19,6 %).

Sont également très représentés les groupes suivants : *Mécanique générale et automatismes*, *Travail du bois*, *Boulangerie Pâtisserie*, *Cuisine*.

- Les apprentis préparant un Baccalauréat professionnel :

En France, le baccalauréat professionnel préparé par l'apprentissage concerne majoritairement deux grands groupes de spécialités qui rassemblent plus de la moitié des apprentis. En Rhône-Alpes, l'ordre est le même, mais le groupe *Mécanique* a un poids moindre : *Mécanique générale et de précision et automatismes* (23,4 %), *Commerce et distribution* (25,7 %), *Electricité, électronique, électro-mécanique* (7,3 %), *Services dans l'hôtellerie et les collectivités* (7,2 %).

- Les apprentis au niveau III :

En France, plus des trois quarts des apprentis, préparant un BTS, sont regroupés dans trois groupes de spécialités : *Commerce et distribution*, *Mécanique générale et de précision, automatismes*, *Techniques comptables et financières*.

En Rhône-Alpes, l'ordre est le même pour les deux premiers groupes : *Commerce et distribution* (35,4 %), *Mécanique et automatismes* (17,1 %). Les groupes suivants : *Génie Civil* (11,8 %), *Techniques comptables* (7,9 %), *Secrétariat* (10,2 %) viennent ensuite.

Aux apprentis en BTS, s'ajoutent, pour Rhône-Alpes, une centaine d'apprentis en IUT (Commerce) et une cinquantaine en écoles d'ingénieurs.

¹¹ contre, respectivement, 913 et 30 en 1988

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

	France (1991-92)			Rhône-Alpes (1992-93)					
	%			Effectifs			%		
	BP	Bac Pro	BTS	BP	Bac Pro	BTS	BP	Bac Pro	BTS
03 - Mines et carrières	0,2			11			0,8		
04 - Génie civ., topo., trav. publics	0,3	0,8	2,2		25	45		2,5	11,8
05 - Construction en bâtiment	4,7	0,6	0,0	41	35		3,0	3,5	
06 - Couverture, plomberie, chauffage	5,7	1,9	1,3	35	30		2,6	3,0	
07 - Peint. en bât. et peint. indus.	3,1			37	8		2,7	0,8	
09 - Forge, chaudr. const. métallique	1,3	2,4	5,1	15	54		1,1	5,4	
10 - Mécanique générale et de précision	6,5	31,0	18,3	112	187	65	8,3	23,4	17,1
11 - Electricité, électrotechn., électroméc.	4,6	9,0	4,8	47	73	18	3,5	7,3	4,7
12 - Electronique		1,6	6,7	11	9	5	0,8	0,9	1,3
13 - Verre et céramique									
14 - Photo et industries graphiques	0,1	1,3			12			1,2	
15 - Papier et carton		0,2	0,1						
16 - Chimie, phys., bioch., plasturgie	0,1	1,8	0,5		52	19		5,2	5,0
17 - Boulangerie, pâtisserie	5,4			53			3,9		
18 - Abattage, travail des viandes	5,7			57			4,2		
19 - Autres spécialités de l'alimentation	5,5			75			5,5		
20 - Textile	0,2								
21 - Habillement, travail des étoffes	0,6	0,2			18			1,8	
22 - Cuirs et peaux									
23 - Travail du bois	6,5	1,3		97	28		7,2	2,8	
24 - Conducteurs d'engins terrestres				10			0,7		
26 - Dessinateurs du bât. et des trav. publics				10			0,7		
27 - Dessinateurs industriels		0,5			10			1,0	
Total secondaire	50,4	52,6	39,3	611	541	157	45,2	58,9	39,9
28 - Organ. du trav. gestion, contr. de prod.		1,2	0,7			5			1,3
29 - Techniques administ. et juridiques									1
30 - Secrétariat, dactylographie, sténographie	0,2	6,3	3,5		45	39		4,5	10,2
31 - Techniques financières ou comptables	0,3	5,1	13,2		33	30		3,3	7,9
32 - Information, documentation			0,7						
33 - Commerce et distribution	2,0	25,1	39,5	26	262	135	1,9	25,7	35,4
34 - Inform., doc., relations publiques			3,0			20			5,2
36 - Arts appliqués	0,4	0,1			4			0,4	
37 - Santé, sect. paramédic. serv. sociaux	17,6			265			19,6		
38 - Soins personnels	27,5			444			32,8		
39 - Hôtellerie et collectivités	1,6	9,6		6	72		0,4	7,2	
Total tertiaire	49,6	47,4	60,7	741	416	229	54,8	41,1	60,1
TOTAL	100,0	100,0	100,0	1352	957	386	100,0	100,0	100,0

Source : Ministère du Travail (DARES, DRTE)

Autres apprentis de niveau III et II en Rhône-Alpes (effectifs en 1992-93)

DUT Techniques de Commercialisation	107
Ingénieur en Systèmes de Production	25
Ingénieur Mécanicien	22
Ingénieur en Gestion Industrielle	4

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

*** Conclusion : Les premiers éléments d'un bilan [1988 - 1993]**

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'étude professionnelle), 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.

Evolution 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 %	
	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

• Dans les développements précédents, nous avons cherché à rapporter des premiers résultats au regard des deux objectifs qui nous sont apparus centraux dans la politique de promotion de l'apprentissage et de l'alternance en Rhône - Alpes :

a) Développer prioritairement l'apprentissage au niveau IV

b) Promouvoir les UFA pour développer la préparation des baccalauréats professionnels et les brevets de techniciens supérieurs par la voie de l'alternance sous statut de contrat de travail.

• Les objectifs ont-ils été atteints ? Dans quelle mesure le dispositif des UFA y a-t-il contribué ?

a) Faiblesse des résultats quantitatifs concernant le niveau IV

Au regard des objectifs rappelés dans le tableau ci - avant, les taux de réalisation sont:

- pour l'ensemble du niveau IV de **39 %** en 1992 / 93 et **47 %** en 1993 / 94,
- mais seulement de **22 %**, puis **30 %**, pour les baccalauréats professionnels,
- et successivement de **73 %** et **82 %** pour les brevets professionnels.

- En 1993, moins de 9 % des effectifs de jeunes en formation professionnelle de niveau IV sont des apprentis, alors que l'objectif visé était d'atteindre plus de 30 % des effectifs pour avoir un impact sur le système éducatif dans son ensemble (¹²).

- Concernant le **baccalauréat professionnel**, pour lequel le dispositif des UFA était particulièrement mis en avant, les résultats sont les suivants :

- 7, 8 % sont préparés par la voie de l'apprentissage, les UFA n'intervenant dans ce chiffre que pour un quart sur les deux académies (¹³).

- 92,2 % des baccalauréats professionnels sont préparés sous statut scolaire.

b) Des déplacements par rapport aux objectifs

Ils sont de divers ordres :

- En Rhône-Alpes, c'est la formule contractuelle la plus souple - le contrat de qualification - qui a pris le pas sur le contrat d'apprentissage, formule plus exigeante du point de vue de la formation et de la certification.

- Ce sont les Brevets professionnels qui portent le développement de l'alternance dans les niveaux IV ; ils sont réalisés par la voie de l'apprentissage classique dans les CFA traditionnels et concernent majoritairement les entreprises artisanales. Plus de la moitié d'entre eux (53 %) concernent les domaines des soins personnels (33%) - principalement la coiffure - et de la santé (20%) dont en premier lieu les préparateurs en pharmacie. Les spécialités industrielles sont peu représentées. Les bacs pro par l'alternance sous contrat de travail progressent peu en proportion, alors qu'ils correspondent davantage aux besoins de la grande entreprise dans des spécialités industrielles et commerciales.

¹² cf. complément au schéma prévisionnel des formations..., op. cit., p.21 : "[...] *ce tiers suffit à la reconnaissance de ce mode de formation et l'on peut penser qu'il constitue le poids stratégique à partir duquel les divers systèmes relevant du temps plein subissent son influence [...]*"

¹³ Elles interviennent pour plus d'un tiers si on inclue les jeunes qui en UFA sont sous contrat de qualification ou sous statut scolaire pour la première année de formation.

- La priorité "industrielle" du développement des formations de niveau IV et III n'est pas assurée par le dispositif des UFA, en coopération avec l'Education nationale ; celui-ci s'est particulièrement développé pour d'autres secteurs : d'abord le BTP et l'Agriculture ; puis le secteur tertiaire (commerce et services) devient prépondérant à partir de 1993/94.

- Concernant le développement du dispositif des UFA, nous notons d'autres déplacements par rapport aux objectifs initiaux : les formations de niveau III et II accueillent plus de la moitié des jeunes en 1993/94 alors que l'objectif central était le niveau IV ; par ailleurs, alors que les formations de niveau III et II devaient davantage s'appuyer sur les formules des contrats de qualification, ce sont elles qui recourent le plus au contrat d'apprentissage.

Le changement de cibles réelles du dispositif des UFA renvoie à la question de sa mise en oeuvre et à un premier examen de la genèse des UFA.

II - LOIN DU MODELE UNIQUE : UNE DIVERSITE DE REALISATIONS

Nous nous intéresserons aux types d'initiative et aux modes de coopération que la politique régionale a contribué à faire naître.

Pour ce faire, nous rappellerons l'idée centrale et la force du discours qui ont été à la base du nouveau dispositif promu par la région. Ceci constituera la référence à partir de laquelle les produits réels issus de la politique régionale pourront être positionnés.

La souplesse du cadre proposé par la Région a engendré la création de situations très diversifiées. Afin de mettre à plat l'ensemble de ces situations, de comprendre la genèse des UFA et d'identifier les modes de coopération qui se sont mis en place pour la gestion et le fonctionnement réel des actions de formation, deux démarches ont été engagées :

- Un questionnaire, par UFA mise en place depuis 1988, a été adressé à l'ensemble des établissements de formation et aux CFA gestionnaires correspondants. En retour, 42 UFA ont pu être caractérisées.

- En complément, des entretiens ont été réalisés avec des responsables de CFA et d'établissements d'enseignement concernant 31 UFA ; tous les CFA chargés de gestion d'une ou plusieurs unités ont ainsi été l'objet d'au moins un entretien.

Nous avons exploité ces matériaux pour répondre ici à la question suivante:

Qui est à l'origine du montage des UFA ? Entre quels acteurs se sont noués les premiers rapports de coopération ?

II - 1 / LA FORCE DU DISCOURS DE DEPART : UNE COOPERATION EDUCATION - ENTREPRISE PLACEE SOUS LA MAITRISE DES PROFESSIONS

Compte tenu de l'absence d'un texte de référence labellisant de façon précise le fonctionnement du dispositif, il a été nécessaire de reconstituer les principaux traits du **type idéal de l'UFA**, à partir d'entretiens avec les promoteurs régionaux du Conseil régional, de l'Union patronale, des syndicats professionnels et des deux Rectorats. Exposé le 17 décembre 1993 au groupe régional de pilotage, qui a contribué à en préciser le contour, le **portrait type de l'UFA** peut être synthétisé en sept points :

- L'UFA est créée à l'**initiative de la profession** qui contribue à l'évaluation des besoins des entreprises en personnel qualifié.

- 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 relève de la profession** ; Celle-ci choisit l'**établissement à qui elle confie la maîtrise d'oeuvre**.

- La demande d'ouverture d'une section en UFA, est adressée par la profession au Président du Conseil régional pour décision.

- Une convention est alors passée avec l'institut de formation par alternance, ou "CFA sans mur", chargé de la gestion de l'UFA.

- Un conseil de gestion, composé paritairement de représentants de la profession, dont au moins la direction de l'organisme gestionnaire, et de représentants de l'établissement, dont le proviseur responsable de l'UFA au sein de son établissement, est chargé d'assurer le suivi du fonctionnement aux plans administratifs, pédagogiques et budgétaires.

- La présélection des jeunes en UFA est effectuée de façon conjointe par l'établissement et la profession ; le recrutement définitif dépend de la décision de l'entreprise qui signe le contrat avec le jeune.

- Le contenu de formation et l'organisation de l'alternance sont définis en étroite relation entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage, ou tuteurs en entreprise, tout en tenant compte du référentiel de diplôme.

Des principaux traits ainsi rappelés, les promoteurs du dispositif des UFA font ressortir quatre enjeux majeurs :

1. **Une meilleure régulation des flux de jeunes en formation**, les organisations professionnelles et les entreprises définissant et régulant, en fonction des besoins, les entrées en formation. Cet enjeu, souvent mis en avant comme un atout de l'apprentissage, est particulièrement souligné s'agissant des UFA puisque l'objectif recherché ici est de rapprocher le monde de l'entreprise du monde de l'éducation pour construire la relation entre formation et emploi.

2. **Une adaptation des contenus de formation** aux besoins de qualification dans les entreprises et un changement dans les processus d'acquisition des savoirs et des compétences par confrontation aux pratiques en situation de travail. L'objectif recherché est que les connaissances scolaires deviennent des "connaissances en acte", conférant à l'individu la capacité de faire face à des situations variées et d'acquérir une plus grande autonomie professionnelle.

3. **Une économie de moyens**, dans la mesure où les établissements de l'Education nationale disposant de locaux, d'équipements et d'enseignants compétents susceptibles d'être mis au service de l'apprentissage, il n'est pas nécessaire de réaliser de nouveaux investissements pour assurer un développement important de la formation professionnelle par la voie de l'apprentissage.

4. **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. Leur coopération dans la construction et la conduite des processus de formation doit contribuer à valoriser, et à valider au niveau de la certification, l'interaction entre apprentissages pratiques et apprentissages scolaires. L'orientation professionnelle des jeunes devrait en bénéficier, l'établissement de formation devenant un lieu où se réalise pour les enseignants et pour les jeunes la synthèse entre compétences, savoir-faire, et connaissances théoriques.

Le cadre de référence étant rappelé, comment dans la réalité les acteurs professionnels et éducatifs s'en sont appropriés, quels sont les promoteurs réels des UFA et quels mode de coopération se sont mis en place entre profession et éducation ?

La construction d'une typologie est une démarche rendue nécessaire par la très grande hétérogénéité des montages réels. Dans le contexte d'un dispositif nouveau, et en l'absence de règles préétablies formalisées, la diversité des acteurs intervenant dans la genèse des UFA a donné lieu à des constructions multiples tant au plan des modes de coopération qu'à celui de la conception et de la mise en oeuvre de l'alternance.

II - 2 / UNE DIVERSITE DES CONFIGURATIONS D'ACTEURS : **QUATRE TYPES D'UFA**

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 ⁽¹⁴⁾.

*** Des UFA d'organisations professionnelles de branche**

Elles représentent près de la moitié des réalisations. Elles se caractérisent par le fait que l'initiative de l'action de formation vient réellement du syndicat professionnel ou de la structure qui le représente : L'IFBTP, l'AFPM, INTERFORA, le CFA des métiers du textile et de la soie, etc...

Dans cette situation, le rôle de l'organisation professionnelle s'exerce sur plusieurs registres:

- L'analyse des besoins des entreprises en main d'oeuvre qualifiée
- Une visée prospective sur l'évolution des emplois et des qualifications dans la branche
- Le choix de la spécialité et du diplôme
- La détermination des effectifs à former
- Une participation effective à l'organisation pédagogique

Cependant, les moyens mis en oeuvre pour l'analyse et la prospective en matière d'emplois et de qualifications sont différents selon les branches. L'UDIMERA s'appuie sur les études approfondies réalisées par le syndicat national et cherche à en prolonger les résultats au niveau

¹⁴ Cette typologie fait l'objet d'une présentation sous une autre forme dans : BREF-Céreq, N° 103, novembre 1994, *L'apprentissage dans les lycées : bilan d'une expérience régionale* (4 p.)

régional. Le BTP, tout en se référant aux travaux de prospective et aux données de l'observatoire régional du BTP, semble plus sensible à une logique de marché dans une conjoncture économique sensible.

L'une des questions posée à ce stade est celle de la capacité qu'ont les organisations professionnelles au niveau régional de fixer les objectifs en termes de flux de jeunes à former sur un moyen terme et de localisation des gisements d'emplois potentiels dans l'espace régional. L'autre question est celle des moyens dont dispose le syndicat professionnel pour mobiliser ses entreprises adhérentes afin d'atteindre les objectifs visés.

Par ailleurs, l'organisation professionnelle intervient fortement dans le choix de l'établissement d'appui et elle joue un rôle actif de prospection auprès des entreprises adhérentes pour placer les jeunes en contrat d'apprentissage.

Dans ce premier type d'UFA à l'initiative d'une profession, la place et le rôle du Recteur et de ses collaborateurs immédiats apparaissent déterminants pour la mise sur pied de l'UFA et notamment pour le choix du lycée susceptible d'accueillir l'action : la connaissance et la capacité d'évaluation du potentiel pédagogique des établissements - chef d'établissement et équipe d'enseignants - dont font preuve les responsables académiques sont un atout majeur pour les relations de travail ultérieures entre professionnels et enseignants.

Ainsi en fut-il pour les premières UFA dans le domaine du BTP en 1988 et 1989, où l'engagement direct du Recteur et du délégué académique à l'enseignement technique auprès des équipes d'enseignants du lycée pressenti a été nécessaire pour initier le nouveau dispositif. De la même façon aujourd'hui, la démarche de coopération entre le secteur agro-alimentaire (BSN) et les établissements de l'Education nationale pour la mise sur pied de 4 nouvelles UFA en 1993/94 a-t-elle été d'abord engagée au niveau du Rectorat qui, en un temps record -entre juin et septembre 93- a réussi à mobiliser et à engager quatre établissements nouveaux dans le dispositif des UFA.

C'est donc entre les représentants des organisations professionnelles et les responsables académiques que se situe **le premier stade de la coopération** entre le monde de la profession et celui de l'éducation ; c'est à ce niveau que peuvent être posés les principes d'une négociation prenant en compte les logiques et les contraintes propres à chacun des deux partenaires. Une illustration en est donnée par la recherche d'un meilleur partenariat entre les organisations professionnelles du BTP et le Rectorat de Lyon, qui a permis de mettre au point un mode particulier d'organisation de l'UFA. Il s'agit de la "**formule 1+1**".

Cette "labellisation" signifie que les jeunes accueillis dans une UFA vont avoir deux statuts successifs : la première année, chaque jeune commence sa formation sous statut scolaire et, à ce titre, dépend administrativement de l'établissement scolaire ; le financement de cette première année est assuré par l'Education nationale. La deuxième année, après avoir signé un contrat d'apprentissage avec une entreprise, il devient apprenti et acquiert par conséquent le statut de salarié ⁽¹⁵⁾.

¹⁵ **L'annexe 1** concerne une UFA de ce type. Elle illustre bien qu'il ne s'agit pas d'une formule intermédiaire ou ambiguë de l'apprentissage mais plutôt d'un approfondissement du partenariat dans la réalisation des objectifs initiaux de l'UFA.

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

Dans cette catégorie 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 dans les IUT de Grenoble et de Valence en sont les illustrations. 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.

Ici, l'UFA s'inscrit dans le cadre d'une politique générale de gestion des ressources humaines, établie au niveau national par la direction d'une grande entreprise.

Ainsi, concernant le Crédit Agricole, c'est à partir des résultats d'un contrat d'étude prévisionnelle qu'ont été définis des objectifs de formation de 600 à 1 000 guichetiers par an, formés au niveau III. Les actions de formation sont mises en oeuvre dans plusieurs régions sous diverses formules ; en Rhône-Alpes, le Crédit Agricole bénéficie d'un effet d'aubaine avec l'existence du dispositif des UFA (cette UFA a fait l'objet d'une étude monographique qui est restituée à l'annexe 2).

S'agissant du cas de Renault, il est intéressant de noter que la volonté de l'entreprise de s'appuyer sur le dispositif de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale s'est trouvée en contradiction avec la position "réservée" de l'organisme de formation de la profession de la réparation automobile (ANFA) à l'égard du principe de l'UFA (¹⁶). Les rapports directs engagés par Renault avec le Rectorat, puis le LEP de Givors ont mis l'ADAMACMRA (délégation régionale et CFA de l'ANFA) devant un fait accompli.

*** Des UFA des établissements d'enseignement**

Près d'un tiers des UFA relève de cette catégorie où l'initiative vient principalement de l'organisme de formation. Nous sommes ici dans une logique où prime la dynamique de l'offre de formation.

Le plus souvent, il s'agit d'établissements privés qui se sont constitués un réseau d'entreprises du fait qu'ils interviennent depuis plusieurs années sur le marché de la formation continue (notamment pour les formations des jeunes en contrat de qualification). L'UFA vient alors s'inscrire dans la carte des formations proposées par un centre de formation continue rattaché à un lycée technique ou professionnel.

La plupart des UFA qui relèvent de ce type concernent des formations qualifiantes transversales, dans des spécialités du tertiaire, caractérisées par un faible niveau d'organisation des professions et par des entreprises de taille petite et moyenne 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, mais le plus souvent dans une visée de court terme.** On trouve, dans cette même catégorie, les UFA proposées à l'initiative d'un Lycée Agricole en réponse à des besoins d'entreprises implantées localement.

¹⁶ Pour plus de précisions, cf. Deuxième partie - II-2 : "des engagements limités : métallurgie, chimie, automobile" (p. 61)

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'appui (¹⁷).

Ainsi, pour partie, le développement du dispositif des UFA a été la résultante du dynamisme d'organismes de formation inscrit dans une logique de marché de la formation ; mais il est aussi soumis au poids de la conjoncture économique qui pèse sur les décisions des entreprises pour l'embauche des jeunes en contrats d'apprentissage ou de qualification.

On peut alors se demander comment la politique régionale de promotion de l'apprentissage peut avoir prise sur ce segment du dispositif dont les leviers d'action sont diffus. La dynamique engagée par un CFA sans mur de "l'Interprofessionnel" semble apporter des éléments, de réponse, pour certaines de ces situations (¹⁸).

*** Des UFA d'initiatives professionnelles localisées**

Celles-ci sont la résultante, au niveau d'un bassin d'emploi, de forces convergentes provenant d'un petit nombre d'entreprises, d'un lycée professionnel et parfois d'un élu, désireux de faire aboutir un projet. Quatre UFA correspondent à cette catégorie.

Une illustration en est donnée par le bac pro "construction bâtiment gros oeuvre" au lycée professionnel François Mansard à Thizy : une dizaine d'entreprises du bâtiment ayant besoin de personnels qualifiés de niveau bac professionnel, un lycée professionnel sous-utilisé sur lequel pèse une menace latente de fermeture ; entrepreneurs et proviseur, appuyés par un élu, joignent leurs efforts pour monter le projet.

Dans ce contexte, la coopération école-entreprise est engagée directement par des acteurs locaux ; elle ne cherche pas son inspiration dans des directives ou exhortations venant d'en haut. Son inscription dans le dispositif régional des UFA résulte du soutien d'une telle initiative par les syndicats des entrepreneurs de la Loire et du Rhône, membres administrateurs de l'IFBTP.

Deux questions doivent être posées : du point de vue du développement du système des UFA, quels sont les leviers sur lesquels peut intervenir le promoteur régional afin de favoriser des micro-coopérations entre des réseaux d'entreprises et des établissements de formation à l'échelle des bassins d'emploi et de formation ? Comment par ailleurs, favoriser les initiatives localisées tout en préservant la cohérence d'un schéma régional des formations ?

¹⁷ Cette situation est illustrée dans la monographie de l'UFA BTS Force de vente au Lycée JM Carriat, dont la gestion est assurée par le CFA enseignement supérieur de la CCI de l'Ain (présentée à l'**annexe 4**).

¹⁸ Pour plus de précisions, cf. Deuxième partie - II-3 : "pour les qualifications transversales et dans le champ de l'interprofessionnel : des formes et des dynamiques d'engagement inégales" (p. 63)

Au regard du modèle de l'UFA, archétype de la politique régionale pour le développement de l'apprentissage et de l'alternance par la coopération entre professions et système éducatif, l'observation de la mise en oeuvre de l'action régionale sur les cinq premières années révèle une diversité forte des types d'UFA mais aussi des modes de coopération fortement contrastés, ces derniers seront mis en évidence dans la deuxième partie de cette étude (¹⁹).

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Nous avons dégagé précédemment les éléments d'un bilan au regard des objectifs quantitatifs du développement de l'alternance et des objectifs de promotion de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale.

Une première analyse de la genèse des UFA, complétant les aspects quantitatifs relatifs à leur mode de développement, conduit à formuler trois constats qui ouvrent sur de nouvelles questions.

1) L'implantation des sections d'apprentissage dans les lycées est possible. La preuve est faite qu'avec l'engagement conjoint d'une organisation 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.

2) La faible croissance du nombre des UFA sur cinq ans amène à s'interroger sur le degré d'engagement de certaines organisations professionnelles dans le dispositif de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale. La sur-représentation relative de l'agriculture et du BTP, la faiblesse des effectifs dans le secteur des industries métallurgiques et mécaniques, dans le secteur de la chimie, dans celui de l'automobile sont des indicateurs des positions différenciées des organisations professionnelles sur l'apprentissage coopératif. Il conviendra de rechercher les raisons qui expliquent ces différences de positionnement.

3) La diversité des types d'UFA et les différents modes de coopération engagés entre professions et établissements de l'éducation sont la résultante d'une interaction complexe d'acteurs intervenant aux trois niveaux : politique et institutionnel, économique et professionnel, pédagogique et opérationnel.

La complexité de l'engagement des acteurs dans l'apprentissage coopératif sera l'objet de la deuxième partie de la présente étude.

¹⁹ Cf. deuxième partie - III-2 : "des modes de coopération très contrastés" (p.74)

DEUXIEME PARTIE

**La complexité de l'engagement
des acteurs dans
l'apprentissage coopératif**

Au vu de la mise à plat réalisée dans la première partie de l'étude, il convient de faire une relecture de l'action régionale de promotion de l'alternance par reconstitution de l'engagement des acteurs à partir de leurs propres référents en prenant en compte trois niveaux :

- Celui des **"grands" acteurs ou concepteurs du dispositif**, comprenant principalement le Conseil régional, l'Union patronale et les Rectorats, chacun étant situé dans des registres différents d'implication (chap. I).
- Celui des **organisations et institutions supports de la politique régionale** dont on a pu constater qu'elles obéissent à des logiques diverses ; ici, devront être explicitées les positions propres des organisations professionnelles ou des groupements inter - professionnels à l'égard de l'objectif de développement de l'alternance en coopération avec l'Education nationale (chap. II).
- Celui enfin des **monteurs de projets**, au niveau local qui révèle la diversité des logiques d'adhésion et des modes de coopération (chap III).

I- L'AMBIGUITE DE L'ACCORD ENTRE LES "GRANDS" ACTEURS

Par définition, l'alternance mobilise des acteurs dont les intérêts ne sont pas nécessairement convergents. Ainsi qu'a pu le montrer David Marsden ⁽²⁰⁾ au travers de comparaisons internationales, un système de formation par apprentissage articulé à des marchés professionnels est fondamentalement instable sauf s'il s'appuie sur des institutions professionnelles particulièrement actives et une réglementation suffisamment contraignante, comme c'est largement le cas en Allemagne.

Faute de quoi, la coordination des partenaires est trop relâchée pour contrebattre la tendance spontanée des entreprises qui pousse chacune d'entre elles à tenter de bénéficier des investissements en formation réalisés par les autres, surtout si elles sont concurrentes. La qualité et la durabilité des accords qui fondent un dispositif de formation en alternance, surtout s'il repose, comme c'est le cas en Rhône Alpes, sur une adhésion volontaire, conditionnent largement l'ampleur des ressources que les partenaires engageront et la portée des résultats obtenus.

L'explicitation des fondements qui inspirent les propositions des protagonistes de l'accord est essentielle pour comprendre les objectifs poursuivis qui sont souvent pour partie masqués ou rendus implicites par la négociation et le contenu des objectifs communs. Chaque acteur référera les résultats produits par l'accord et le partenariat à ses propres objectifs implicites et explicites, et, si besoin est, réajustera ses choix en conséquence. Le cours d'une politique pourra s'en trouver radicalement changé ; certains seraient alors tentés de qualifier d'instables ou de versatiles les comportements des acteurs alors qu'il ne s'agira parfois que de préserver des intérêts constitués dès l'origine.

²⁰

David MARSDEN et alii, *Marché professionnel et marché interne en Grande Bretagne et en France*, Revue internationale du travail, vol. 129, n°4, 1990/4.

En outre, c'est aussi dans l'interaction avec les partenaires que se constituent et se formalisent les attentes et les objectifs d'un protagoniste. La probabilité de réajustements après un accord sera d'autant plus grande que l'homogénéité interne de chaque partenaire sera faible. De ce point de vue, l'alternance en Rhône Alpes est exposée aux effets des divergences ou du moins des cloisonnements qui parcourent chacune des grandes institutions : Conseil régional (Direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage, Direction des Lycées), Education nationale (Rectorats de Grenoble et de Lyon), Union patronale régionale avec ses différentes fédérations professionnelles.

I - 1 / L'IMPULSION INITIALE : LA CONSTRUCTION D'UNE POLITIQUE REGIONALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE PAR ALTERNANCE

La conception d'un projet au sein du Conseil régional repose sur un diagnostic de l'état de la relation formation-emploi en France. Sa formalisation prend son sens dans le cadre institutionnel posé par la loi de 1987 sur l'apprentissage ⁽²¹⁾. A ce titre, il s'agit d'une reconstruction de la relation formation-emploi dont les ambitions dépassent largement le champ de la région Rhône Alpes. L'implication d'autres partenaires se traduit par un infléchissement sensible du modèle originel.

L'accord entre les grands acteurs, tel qu'il ressort du schéma régional de 1988 et de la signature du contrat de plan par le Préfet et le Président du Conseil régional, constitue le fondement de la politique effectivement mise en oeuvre. Sa portée est en partie dépendante de la cohérence interne de chacune des institutions engagées.

*** Du diagnostic au modèle de référence**

Le diagnostic 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).

²¹ Ce qui suit repose à titre principal sur deux écrits : une note de la direction de la formation professionnelle de septembre 1987 "sur le développement de la formation professionnelle dans le cadre de l'apprentissage compte tenu des nouvelles dispositions législatives (loi du 23 juillet 87)" et un article cosigné par C. Millon (président du Conseil Régional) et G. Emerard (directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage) dans "Humanisme et entreprise" sous le titre "de la connaissance à la compétence, pour une nouvelle approche de la formation professionnelle". Les développements puisent également dans les entretiens avec la direction de la formation professionnelle et de l'apprentissage.

Les insuffisances de la formation professionnelle ressortissent aux logiques de fond du système éducatif français :

. une stricte hiérarchie des savoirs qui privilégie les connaissances générales et les capacités d'abstraction sur les savoir faire;

. une sous-valorisation sociale des formations professionnelles et des emplois auxquels celles-ci destinent. Elle conduit les jeunes et leurs familles à poursuivre des études dans les filières "nobles" débouchant sur des diplômes de formation générale ;

. dans ce contexte, l'objectif consistant à conduire à 80% d'une classe d'âge au niveau du bac ne pouvait qu'être interprété par les jeunes français comme une incitation à poursuivre des études d'autant que le système est fondé sur la gratuité des formations.

. la logique disciplinaire qui inspire la construction de la formation professionnelle, au détriment de la recherche d'une compétence à réaliser efficacement des tâches et des fonctions, ne pouvait qu'en être renforcée.

Dans une telle configuration, 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, au premier chef 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.

Ce diagnostic, un fort chômage des jeunes inscrit dans une formation professionnelle inadéquate, et cette ouverture législative, "*un espace de liberté*" (Guy Emerard), inspirent une politique novatrice qui depuis 1983, peut s'appuyer sur une compétence de principe de la Région en matière d'apprentissage. Elle légitime un corps de propositions qui puise fortement dans le modèle allemand tout comme d'ailleurs la loi de 1987 sur l'apprentissage.

L'ambition poursuivie par les promoteurs de cette nouvelle politique au sein du Conseil régional est à la hauteur des enjeux révélés par le diagnostic porté sur la situation française. L'objectif n'est pas seulement de développer l'apprentissage et plus généralement l'alternance mais d'initier en vraie grandeur une reconstruction d'ensemble du système de formation. Pour le directeur de la formation professionnelle et de l'apprentissage, il s'agit ni plus ni moins de "*repositionner l'Education 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.

a) L'alternance : le débouché de tout parcours éducatif

Le recours à l'alternance se justifie par un argumentaire, somme toute assez classique, fondé sur la capacité de principe de celle-ci à répondre aux problèmes les plus aigus de la relation formation-emploi en France (voir à ce sujet l'introduction du schéma prévisionnel des formations de 1988) :

- assurer une adaptation permanente des contenus de formation à l'évolution du travail et dépasser ainsi le débat en forme de dialogue de sourds sur l'inadéquation des formations professionnelles (scolaires) aux emplois.

- ajuster les flux de formation aux besoins quantitatifs des entreprises en surmontant l'inertie attachée à un dispositif de formation scolaire dont l'offre est faiblement flexible, contrainte qu'elle est par une programmation pluriannuelle fortement inscrite dans des dispositions statutaires.

- asseoir une logique de construction de la compétence professionnelle qui articule l'acquisition des savoirs et des savoir faire, y compris pour ces derniers dans leur dimension relationnelle, en lieu et place d'une logique académique fondée sur la prééminence des disciplines : *"le savoir ne garantit pas la compétence (...) Un savoir- expérience ne découle pas d'un savoir-connaissance"* (C. Millon et G. Emerard).

L'ambition particulière du projet tient au caractère **systematique** 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 n'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 quels que soient leur niveau d'études.

Cette construction d'ensemble repose sur une conception de la formation professionnelle qui, *"contingente de l'activité économique, ... doit "coller" aux besoins des entreprises créatrices d'emplois"* (C. Millon, G. Emerard). Or celles-ci sont confrontées à des changements économiques, technologiques et organisationnels qui accentuent la nécessité de s'appuyer sur une offre de formation professionnelle (tant initiale que continue comme le soulignent les auteurs) flexible dans ses contenus comme dans ses effectifs.

Dans l'esprit des concepteurs du Conseil régional, la prise en compte du poids du marché et de l'entreprise est constitutive de l'alternance qui est proposée ; son institutionnalisation repose sur l'affirmation de cinq principes :

. le dispositif doit, à terme, être global et ne pas constituer une voie ou une filière parmi d'autres. Tout jeune doit achever son cursus initial par une formation en alternance professionnalisante, dans l'esprit de la loi de 1987 sur l'apprentissage. Le systématisme de la proposition est le garant d'une revalorisation sociale de l'alternance qui, sans cela, risquerait continuellement d'être battue en brèche par le primat de la formation générale.

. il n'est de véritable alternance que si elle se déroule sous contrat de travail qui sous-tend l'engagement plein et entier de l'entreprise dans la construction de la formation et de la qualification et institutionnalise l'implication du jeune dans l'exercice de l'emploi.

. la validation et l'évaluation doivent porter plus sur les compétences effectives que sur les savoirs. Par voie de conséquence, les situations de travail, que ce soit en début ou en cours de carrière, doivent être validées sous forme de compétences reconnues.

. la formation professionnelle n'a pas le même caractère "absolu" que la formation "classique" qui délivre des connaissances (et non des compétences) générales : en soi, *"les compétences se périment"* (G. Emerard) et les titres qui les reconnaissent *"devraient être millésimés, datés et confirmés périodiquement"* (ibid.). A noter que cette conception est très proche des principes qui ont inspiré la mise en place du nouveau système britannique des National Vocational Qualifications (NVQ) mais plus éloignée des fondements du modèle allemand.

. la régulation des flux doit être pilotée par les organisations professionnelles tout à la fois représentatives des entreprises et facteur de cohérence d'ensemble. Dans l'hypothèse où les entreprises embaucheraient, chacune pour leur part, tous les jeunes qu'elles auraient contribué à former, la régulation des effectifs se ferait d'une manière automatique et totalement décentralisée. En réalité, le surcroît ou à l'inverse, l'insuffisance des flux de formés au niveau de l'entreprise appelle, entre autres facteurs une intervention de l'organisation professionnelle, garante des intérêts d'ensemble de la branche concernée.

L'alternance sous contrat de travail institutionnalise une *"formation-insertion"* (Guy Emerard) qui se définit comme *"un moyen de transition efficace entre l'école et l'entreprise dans la perspective de l'insertion professionnelle"* (schéma prévisionnel des formations de 1988, relatif à l'apprentissage et autres formes d'alternance). Cet *"itinéraire"* est le fondement, **pour tout jeune**, d'une convergence de principes entre ses intérêts et les besoins de l'entreprise (G. Emerard).

De là découlent deux dimensions importantes du projet régional originel :

. il procède d'une remise en cause conjointe, d'un côté d'une Education nationale qui voudrait rester prééminente, si ce n'est exclusive, dans la construction des savoirs et plus encore des compétences, même si pour cela elle devait développer une (fausse) alternance sous statut scolaire, de l'autre d'un apprentissage qui accueillerait d'une manière privilégiée les jeunes exclus du système scolaire.

. il situe l'intervention de l'alternance sous contrat de travail "*au bout du système temps plein*", sous maîtrise d'ouvrage exclusive des organisations professionnelles, c'est à dire à l'extérieur de l'Education nationale, quitte à ce que celle-ci intervienne comme prestataire de services. Ce poids donné à la régulation en aval, par les branches professionnelles et les entreprises, influencerait nécessairement sur les ajustements internes de l'appareil éducatif, dans le sens d'une plus grande flexibilité de sa propre organisation. L'objectif d'ensemble peut être synthétisé par la formule forte "*du juste à temps de la compétence*" (C. Millon, G. Emerard).

b) L'alternance : l'organisation de la transition vers l'emploi

Deux niveaux d'appréhension des objectifs doivent être distingués : la formulation de principes "purs" ; leur adaptation aux structures de l'appareil éducatif français.

Selon le premier, le partage des tâches est clair puisqu'il "*faut que l'Education nationale se recentre sur sa véritable vocation : la formation générale avec ce qu'elle doit compter, aujourd'hui, d'ouverture économique et technologique*". Mais "*l'Education Nationale a également sa place pour apporter les compléments théoriques nécessaires aux cycles de formation-insertion*" (G. Emerard). La "*formation-insertion*" serait alors de la responsabilité première des branches professionnelles et serait conduite à partir des entreprises.

Compte tenu de ce qu'est la structuration du système éducatif français, une double adaptation s'impose :

. la première est de certifier par des diplômes de l'Education Nationale la "formation-insertion" sauf à prendre le risque de dévaloriser ipso facto celle-ci et d'en accentuer encore le caractère subordonné et en tout cas "impur". Implicitement, cet ajustement relève la tension si ce n'est la contradiction sur laquelle repose le modèle : transformer des ressources construites dans une logique d'adaptation à l'emploi en ressources générales, le diplôme de l'Education nationale ;

. la seconde est d'intégrer la fonction et le positionnement effectifs des diplômes de l'enseignement professionnel. En clair, il s'agit d'introduire un *distinguo* entre d'un côté :

- les diplômes qui tels que le CAP, le BP et le bac pro, ont avant tout une finalité d'insertion dans l'emploi et devraient donc être préparés par la voie de l'alternance ;
- les diplômes qui comme le BEP et le bac techno, jouent de plus en plus le rôle d'une propédeutique et doivent relever d'études à temps plein au sein de l'Education Nationale.

L'alternance sous contrat de travail s'inscrit donc dans un "*itinéraire de formation*" (schéma prévisionnel de 1988) qui conduit les individus, au terme de durées plus ou moins longues selon le niveau d'études, à passer tout d'abord par la formation générale (mission première de l'Education nationale), à poursuivre éventuellement par une formation professionnelle ou technique à temps plein (BEP par exemple) et à finir par une "*formation d'insertion*" en alternance (Bac pro).

Compte tenu de l'urgence et des enjeux économiques, la cible immédiatement privilégiée serait constituée de diplômés et d'emplois industriels qualifiés ou hautement qualifiés (niveaux V mais surtout IV compte tenu là encore des critères dominants à l'époque).

Au-delà des adaptations introduites par la prise en compte des structures du système éducatif français, le projet régional s'est effectivement ajusté à la nécessité de construire un accord avec les parties prenantes du processus d'alternance.

*** Les convergences d'intérêt vers un "apprentissage coopératif"**

Un "acteur du changement", le Conseil régional, deux partenaires du processus d'alternance, les employeurs (l'Union Patronale Rhône Alpes ou UPRA) et l'Education nationale (les Rectorats de Grenoble et de Lyon), étaient appelés à coopérer alors que la conclusion d'un accord n'allait pas de soi.

a) L'Education nationale : favoriser l'ouverture des établissements sur leur environnement

L'Education nationale était engagée 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, elle était appelée à prédominer sur l'alternance sous contrat de travail (contrats de qualification et d'apprentissage), ne serait-ce que qu'en raison de la capacité limitée des entreprises à s'engager sous la forme d'une création d'emploi. 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'Education 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.

De surcroît, dans le champ même de l'apprentissage, c'est l'Education nationale qui, au travers de l'action de ses services académiques d'inspection, *"a su construire une pédagogie de l'alternance dans laquelle chacune des périodes au CFA (...) doit s'efforcer de récupérer, d'ordonner, "d'architecturer" les acquisitions spontanées et de les restituer dans un processus de formation"* (ibid.). En outre, la pertinence d'appliquer systématiquement l'alternance à la formation professionnelle ou technologique, et a fortiori sous contrat de travail, serait battue en brèche dans au moins deux domaines : les emplois touchés par une forte dématérialisation des procédés de fabrication comme l'électronique, l'informatique, la biologie, ... ; les cas où *"l'entreprise est confrontée au besoin de nouvelles compétences qui n'existent pas encore en son sein "* et pour lesquelles *"l'absence de tuteur constitue en effet un handicap qui paraît rédhibitoire"* (ibid.). Avec le premier cas de figure (les activités économiques où le processus de production est fortement dématérialisé), le recteur semble se démarquer nettement des orientations liminaires privilégiées par la Direction de la formation professionnelle du Conseil régional.

Sans évoquer ici les freins qu'aux yeux d'un Rectorat, ne peuvent manquer de constituer les réticences bien connues des enseignants et responsables d'établissements scolaires à l'égard de l'alternance sous contrat de travail, ces prises de position révèlent l'écart de principe avec un modèle de "formation-insertion" pilotée par les entreprises. D'ailleurs, pour l'Education Nationale, les besoins d'adaptation à court terme devraient être plutôt satisfaits par des formations complémentaires d'initiative locale. L'Education nationale (les Rectorats) dessine ainsi une ligne de partage et de coopération avec les instances régionales et les employeurs a priori plus souple : elle se définirait selon le principe général d'*"une transition progressive pour chaque jeune entre le statut scolaire et le statut de travailleur"* (recteur Bancel *ibid.*). Elle amènerait 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.

De facto, les projets du Conseil régional avaient précocement et pragmatiquement intégré de probables résistances de l'Education nationale et identifié des ressources mobilisables au sein des établissements scolaires. Aussi *"une bonne façon de les convaincre consisterait à leur confier la tutelle des CFA qu'il faudra créer -dans de nombreux cas du moins -et, par conséquent, d'annexer ces derniers à ces lycées professionnels et techniques"* (G. Emerard). Les formulations peuvent même surprendre dans la mesure où elles semblent remettre aux établissements scolaires la maîtrise du processus : *"leur confier la tutelle des CFA"*, les *"annexer à ces lycées"*.

Finalement l'accord s'est construit sur la constitution d'un *"apprentissage coopératif"* par opposition aux CFA traditionnels qualifiés d'*"autonomes"* (D. Serre, vice-président du Conseil régional à l'Economie, la technologie et la Formation professionnelle le 25 juin 1993 devant l'Assemblée Plénière). Il s'est concrétisé par la création des UFA (et non de CFA) au sein des établissements scolaires, la régulation et la gestion revenant à un *"CFA sans murs"*, placé a priori sous la responsabilité de la profession concernée, conformément à la conception de base développée par le Conseil régional.

Pour le Conseil régional, l'innovation dans le cadre scolaire, mais sous contrat de travail, présentait l'immense intérêt de préserver les principes d'un pilotage par l'aval et de maintenir l'espoir qu'elle constituerait aux yeux des jeunes une alternative crédible à la voie du temps plein et non une filière de relégation.

Du côté de l'Education nationale, plusieurs raisons poussaient vers un accord explicite pour un partenariat avec le Conseil régional et les professions :

- . concrétiser la conviction selon laquelle l'alternance constituait une réponse pertinente aux difficultés d'insertion des jeunes dans l'emploi. Dans ce cadre, les diverses formules sous statut scolaire ou sous contrat de travail, étaient plus complémentaires que concurrentes, vu notamment l'ampleur du champ à couvrir ;

- . favoriser la constitution et/ou le renforcement d'une démarche d'innovation et d'ouverture sur l'environnement économique et social au sein des lycées professionnels et technologiques. De ce point de vue, la formule des UFA était plus pertinente que les CFA intégrés dont à l'expérience, il ressort qu'ils restent largement coupés de l'établissement scolaire d'accueil.

. écarter le risque que ne se constitue progressivement un appareil de formation concurrent avec la quasi-certitude qu'avec ou sans sa participation, l'innovation, au moins sous la forme d'une expérimentation, aurait pris corps ;

. valoriser des certifications dont la reconnaissance sociale et économique avait été mise à mal par la dégradation très profonde des conditions d'insertion professionnelle des jeunes durant la première moitié des années quatre-vingt.

En bref, aux yeux du recteur Niveau (puis de son successeur 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.

b) L'Union patronale : du principe à l'engagement

A priori l'UPRA était destinée à s'inscrire de plain pied dans les schémas originels de la Direction de la formation professionnelle. En effet, le diagnostic de l'Union patronale sur l'état de la relation formation-emploi débouchait sur des conclusions similaires à celles émises par le Conseil régional, en particulier sous l'angle de l'inadaptation quantitative et qualitative des formations professionnelles de l'Education nationale. En outre, le principe d'une alternance sous contrat de travail était fortement mis en avant pour surmonter ces difficultés.

En outre, l'UPRA était consciente qu'un développement quantitatif de l'apprentissage nécessitait un partenariat avec l'Education Nationale :

. l'implantation de sections d'apprentis dans les lycées permettait de mobiliser des moyens existants qui, en outre, étaient appelés à se développer, compte tenu des investissements prévus par le contrat de plan Etat-Régions ;

. construire avec des établissements scolaires n'était-il pas le moyen le plus efficace de faire passer l'idée, simple à formuler mais très compliquée à mettre en oeuvre, d'une complémentarité fonctionnelle entre les milieux professionnels et les acteurs du système éducatif ?

. impliqués dans des relations régulières avec les professions, les enseignants ne seront-ils pas plus à même de valoriser la voie professionnelle dans le système d'orientation des jeunes ?

Enfin la formule de l'UFA préservait dans le principe leurs compétences à réguler et à gérer le montage.

Dans les faits, surtout s'il prétendait être systématique, le modèle d'un "*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'Education 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.

Le "complément au schéma prévisionnel des formations : apprentissage et autres formes d'alternance" adopté en 1988 par le Conseil régional reflète les différents compromis constitutifs de l'accord entre les trois partenaires :

. l'organisation de la formation professionnelle spécifie les rôles de la formation scolaire et de l'alternance selon une gradation subtile. *"Au niveau V, le CAP devrait être **essentiellement** (souligné par nous) **préparé par l'alternance**" (entendue ici et dans ce qui suit "sous contrat de travail") ... Le baccalauréat professionnel devrait être suivi **préférentiellement** (ibid.) par l'alternance", pour limiter les dérives vers la poursuite d'études ; "au niveau III, pourraient exister **concurrentement** (ibid.) des BTS par alternance ... mais aussi des BTS en temps plein".*

. le ciblage des UFA sur les formations professionnelles et technologiques des niveaux IV et III évite de facto de concurrencer massivement l'"apprentissage autonome" développé par les CFA de branches, d'autant que le niveau IV reste ouvert à ces derniers par la voie des brevets professionnels en particulier. Enfin, le schéma prévisionnel de 1988 précisera que la création des UFA aux niveaux IV et III devra s'appuyer sur de nouvelles sources de financement.

. le caractère très progressif de la mise en oeuvre d'un dispositif, fondé en outre sur un principe contractuel, permet a priori à chacun d'ajuster ses choix et sa gestion sans remise en cause brutale.

I - 2 / UNE CONVERGENCE AMBIGUE : **DES INSTITUTIONS AUX ACTEURS**

En premier lieu, il apparaît que l'accord tiendra d'autant mieux que la réalisation du schéma prévisionnel n'entraînera pas de bouleversements ou de remises en cause pour les structures existantes de formation professionnelle des deux partenaires que sont les employeurs et l'Education Nationale. De facto n'y avait-il pas là une ambiguïté consubstantielle à l'accord de nature à freiner la réalisation des objectifs quantitatifs ?

En second lieu, la fermeté de l'engagement de chaque partie prenante était affaiblie par les décalages, si ce n'est les contradictions, qui pouvaient régner au sein de chaque institution signataire.

*** Le Conseil régional : cohabitation de deux directions**

Le projet des UFA est porté par la Direction de la formation professionnelle (sous entendu "continue") et de l'apprentissage qui entretient des liens privilégiés avec les organisations professionnelles et syndicales mais dont les relations sont inexistantes avec les lycées professionnels et technologiques qui sont sensés accueillir les UFA. Par contre, ces établissements sont en contact étroit avec la Direction des Lycées du même Conseil régional qui leur apporte des crédits considérables pour leurs investissements en immobilier et en équipements, et au regard desquels les sommes en jeu dans les UFA, sans être négligeables, restent limitées.

Deux logiques cloisonnées sont à l'oeuvre sans véritables synergies. Le développement d'une alternance sous contrat de travail est éloigné des préoccupations centrales de la Direction des Lycées qui se focalise sur la gestion du domaine de compétences partagé avec les Rectorats que constituent les lycées professionnels et technologiques où prédominent très largement des formations sous statut scolaire. Lors des conférences annuelles Direction des Lycées/Chefs d'établissement, il ne sera jamais explicitement question de la place de l'apprentissage dans les lycées.

En outre, les UFA ne constitueront que l'une des innovations mises en oeuvre par le Conseil régional avec le projet OPRA (Orientation professionnelle Rhône Alpes) notamment.

*** Les employeurs : une Union, des Fédérations**

L'Union patronale, on l'a vu, est traversée par l'hétérogénéité des positions et des intérêts des diverses branches professionnelles. Par exemple, l'UIMM est a priori réticente à s'engager dans une voie qui pourrait porter atteinte à un ensemble d'organismes de formation de branche et en particulier des CFA dont la qualité est reconnue et dont elle assure la conduite exclusive, à la différence des fédérations du BTP dont les institutions de formation font l'objet d'une gestion paritaire.

*** Les Rectorats : investissement ou gestion à la marge ?**

Sans conteste, les deux Rectorats ont joué le jeu mais dans des perspectives assez différentes.

Le Rectorat de Lyon s'est engagé précocement et politiquement dans la conception du dispositif sur une double base :

. la complémentarité entre les différentes formes d'alternance,

. la nécessité pour tout établissement souhaitant se développer sur le moyen terme de travailler directement avec les milieux professionnels, d'y mêler des publics de statut différents: scolaire, alternance sous contrat de travail, formation continue ...

Dès 1991, le projet académique mis au point par le recteur Bancel explicitera ces intentions et la gestion de la carte scolaire intégrera explicitement la création des UFA en veillant à éviter des concurrences inutiles.

Ceci dit, malgré une impulsion nette par l'autorité académique (Recteur et Délégué académique à l'enseignement technique qui, contrairement à ce qui se passe au Conseil régional, intègre la gestion des UFA et des établissements scolaires), la démarche adoptée d'emblée est pragmatique et prudente. *"On a commencé par les secteurs (BTP notamment) où on ne pouvait pas faire autrement"* (DAET). Une démarche de grande ampleur est donc exclue.

De ce point de vue, la différence est faible avec Grenoble mais l'esprit est sensiblement différent. Autant pour Lyon, la création des UFA revêt un caractère stratégique car elle s'inscrit au sein du projet académique, autant pour Grenoble, l'implication semble plus "périphérique" :

. cette académie n'a pas eu, semble-t-il, un rôle d'impulsion et la création des UFA relève avant tout d'une logique d'opportunité : créer des sections d'apprentis là où la forme scolaire n'est pas en mesure de répondre à la demande des jeunes. Mais il faut souligner que le Rectorat mettra en oeuvre une politique d'accompagnement forte, en dégageant des ressources spécifiques comme notamment des postes gagés ;

. l'intérêt pour les UFA ne s'est pas construit sur un plan politique (d'ailleurs le Rectorat intégrait nettement les réticences de principe du corps enseignant) mais strictement pédagogique, expérimental en quelque sorte.

Au total, on constate que les fondements réels de l'accord sur la création de sections d'apprentis au sein des lycées poussaient vers un développement nécessairement limité.

Le fait même de contracter avec l'Education Nationale inscrivait d'emblée le projet du Conseil régional dans un ensemble de contraintes fortes : 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 ; l'application de durées de formations et de modes de validation pas nécessairement cohérents avec une gestion souple, logiquement de court terme, de "formations d'insertion". En outre, l'alternance sous contrat de travail était d'emblée mise en tension avec l'alternance sous statut scolaire.

De plus, les intérêts des différents acteurs, par delà les affichages de leurs institutions, poussaient vers un développement limité et progressif des UFA : absence d'unité de gestion et d'impulsion au sein de l'administration du Conseil régional qui inscrit de facto les UFA aux marges de l'ensemble de sa politique de formation ; nécessité pour l'Union patronale de préserver son unité et d'éviter des concurrences directes entre diverses initiatives patronales en matière d'apprentissage ; positionnements différenciés des UFA pour les deux Rectorats (caractère stratégique pour l'un ; périphérique pour l'autre) avec dans les deux cas l'intégration prudente de cette initiative dans un dispositif académique aux équilibres délicats et complexes.

L'alternative à une politique consistant à faire changer de l'extérieur un dispositif, l'Education nationale, très largement dominant dans le système éducatif français est sans aucun doute concevable sur le papier mais peu réaliste dans les faits. D'une certaine manière, le rapport de Lucie Tanguy remis en 1991 au Secrétaire d'Etat à l'enseignement technique et professionnel ("Quelle formation professionnelle pour les employés et les ouvriers en France ?") ne disait pas autre chose lorsqu'il appelait à penser les évolutions futures à partir de ce qu'étaient à ce moment là les lycées professionnels.

L'ambition de "faire bouger" l'ensemble d'un système, non seulement dans sa dimension pédagogique, mais aussi dans toutes ses coordonnées liées au jeu d'acteurs ne peut qu'être patiente et faire ses preuves par la réussite attachée à des innovations concrètes, appropriées par les protagonistes décentralisés et locaux des établissements éducatifs.

II - L'INEGAL ENGAGEMENT DES ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES ET DES ACTEURS ECONOMIQUES

La politique régionale de développement de l'apprentissage et de l'alternance, telle que définie dans son principe par la coopération entre les organisations professionnelles et les établissements de l'Education nationale, met en jeu sous l'égide de la Région, une multiplicité d'acteurs dont les modes d'organisation, les orientations et les dynamiques d'action sont diversifiées.

Après avoir défini les principes directeurs de constitution des UFA, et proposé un cadre souple de convention de coopération entre les CFA gestionnaire et les établissements d'appui pour la mise en oeuvre des actions de formation alternée, le Conseil régional a transféré aux organisations professionnelles et interprofessionnelles la responsabilité d'impulser la mise en place des UFA, de choisir les établissements de formation et d'y négocier les conditions organisationnelles et financières de fonctionnement de chaque UFA.

Le choix opéré est-il facteur d'explication des résultats limités quantitativement et diversifiés quant aux types de montage réalisés, tels que nous les avons mis en évidence dans la première partie ? A ce stade, il convient de rechercher des éléments de réponse à ces questions dans la diversité des engagements des organisations professionnelles, principaux points d'appui de la politique régionale en faveur de l'apprentissage coopératif.

Au delà d'une formulation générale exprimant le consensus sur le principe d'une coopération avec l'Education nationale, les syndicats professionnels manifestent dans la réalité des prises de position et des volontés réelles d'engagement fort différentes. Ces positions s'inscrivent dans des logiques et des stratégies propres à chaque branche et organisation interprofessionnelle. Nous tenterons de l'illustrer.

II - 1 / DEUX SECTEURS FORTEMENT ENGAGES : LE BTP ET L'AGRICULTURE

*** Le BTP**

Très vite, dès 1988, les dirigeants des deux fédérations régionales du bâtiment et des travaux publics se mobilisent autour de la proposition du Conseil régional.

Ils décident de la création d'un institut régional de formation du bâtiment et des travaux publics, IFBTP, sous la forme d'une association professionnelle non paritaire, clairement distincte du Comité Central de Coordination de l'Apprentissage, de la profession. Celle-ci regroupe 7 syndicats départementaux d'entrepreneurs du B.T.P. et 3 autres syndicats de spécialité. L'institut est mis en place pour promouvoir la formation professionnelle au niveau IV et III ; il se propose d'agir comme prescripteur en matière de formation pour l'ensemble de la profession et d'inciter les entreprises à investir dans l'alternance, en assurant auprès d'elles une fonction de conseil et d'assistance au plan administratif et pédagogique.

Au sein de l'institut est créé le CFA régional du BTP dont l'objectif est de promouvoir, en s'appuyant sur les établissements de la Région, les formations préparant aux Bac pro et au B.T.S. dans les domaines des travaux publics, construction gros oeuvre, bois, électricité, génie climatique, électrotechnique...L'institut créera les premières UFA régionales dans les lycées professionnels et techniques ; depuis lors, l'ensemble des bacs pro et BTS préparés par la voie de l'apprentissage dans le secteur du BTP le sera sous forme d'apprentissage en coopération avec l'Education nationale.

L'engagement immédiat et total du secteur du BTP dans le dispositif nouveau proposé par la Région s'explique par la conjonction de trois facteurs : l'impulsion d'un conseiller régional, à la fois entrepreneur et membre de la Commission formation du Conseil régional, qui sera à l'initiative de la création dès 1988 de l'institut régional ; en deuxième lieu, la nécessité dans la plupart des professions du BTP de créer des postes de maître-ouvrier, technicien et compagnon professionnel nécessitant des qualifications de niveau IV et dans certaines fonctions d'encadrement, de niveau III (technicien supérieur). En troisième lieu, le besoin de renouveler une main d'oeuvre vieillissante tout en revalorisant par la formation, l'image des métiers du bâtiment ⁽²²⁾. En créant un grand institut régional, distinct des CFA traditionnels et de leur mode de gestion paritaire, en améliorant les formations par une coopération avec l'Education nationale et en construisant les nouvelles qualifications sur la base d'un engagement des groupements d'entrepreneurs dans le processus de formation en alternance, les professions du BTP sont entrées pleinement dans l'esprit de la nouvelle politique définie dans le schéma régional de 1988. Les entretiens avec les responsables de quatre UFA du secteur du BTP et l'étude monographique réalisée sur l'UFA du Bac pro aménagement et finition au lycée A. de Musset illustrent la réalité de l'engagement de la profession dans une forme de coopération très poussée avec un établissement de l'éducation ; elle rend compte dans ce cas précis de la convergence des logiques d'adhésion au principe de l'UFA, venant à la fois du milieu professionnel et du milieu enseignant (cf. **annexe 1**).

*** L' Agriculture, précurseur des UFA**

Dans ce secteur ont été créées, depuis 1988, 12 UFA sur les 64 qui ont vu le jour et sur les 59 fonctionnant en 1993/94.

En 1988, le principe de partenariat entre organisations représentatives des employeurs (chambres d'agriculture) et les établissements de formation n'était pas nouveau. Les établissements de formation agricole ont depuis longtemps, parmi les quatre missions assignées par le ministère de l'Agriculture, la mission de "l'animation rurale et du développement agricole", dont l'équivalent n'existe pas dans l'Education nationale. C'est ainsi qu'ont été impulsées des dynamiques de coopération entre entreprises et lycées agricoles, dans la recherche d'une plus grande adéquation entre les besoins d'emplois et de qualification et l'offre de formation.

Dans ce contexte le CFA régional de Dardilly assure la responsabilité administrative de l'ensemble des actions de formation dont l'initiative appartient le plus souvent à la fois aux professionnels et à l'établissement de formation dans un cadre de développement local. L'UFA est

²² cf. observatoire de l'emploi et de la formation dans le BTP en Rhône-Alpes. Constat et Perspectives - Décembre 1992 - p.31 à 47.

donc dans le contexte de l'Agriculture un nouveau cadre juridique et conventionnel pour une politique déjà existante ; la valeur ajoutée du dispositif UFA, selon les interlocuteurs du CFA régional réside dans sa grande autonomie au plan pédagogique et dans des modalités de gestion plus souples que celles prévalant habituellement.

II - 2 / DES ENGAGEMENTS LIMITES : **METALLURGIE, CHIMIE, AUTOMOBILE**

Nous rencontrons ici des situations où la voie de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale apparaît davantage à la marge d'une politique de formation professionnelle développée par le syndicat professionnel en s'appuyant soit sur ses propres outils de formation (cas de "l'espace formation de la métallurgie"), soit sur un "ensemble d'organismes d'enseignement et de formation privés et publics de la région avec lesquels l'organisation professionnelle travaille depuis plusieurs années et qu'elle aide financièrement (cas de la délégation régionale de l'ANFA, association nationale pour la formation automobile).

La ligne de conduite qui semble prévaloir ici pourrait être résumée ainsi :

- Faire d'abord avec nos moyens propres (CFA ou Associations de formation de la profession) ou nos réseaux d'organismes de formation.
- Ne s'engager dans le dispositif de coopération avec l'éducation que sous deux conditions :
 - des formations dans des spécialités et des niveaux pour lesquels la profession ne dispose pas de compétences pédagogiques ni d'équipements dont le coût d'investissement serait trop élevé.
 - Le contrôle du choix de l'établissement de formation garantissant pour la profession la maîtrise d'ouvrage de l'opération de formation.

Dans le cas de la métallurgie, l'AFPM (association pour la formation et la promotion dans la métallurgie) créée en 1962, propose un ensemble de formations initiales par alternance de niveau V, IV, et III, le flux annuel de jeunes en formation étant d'environ 500 en 1993. Des bacs pro dans 7 spécialités et des BTS dans 4 spécialités font partie de cet ensemble ; une seule de ces 11 sections, le BTS conception de produits industriels, s'est ouverte en 1990, sous la formule de coopération avec un lycée, le lycée de La Salle.

Pourquoi ce BTS ? A cette question, la réponse est double : les besoins en techniciens supérieurs dans cette spécialité ressortent d'une enquête réalisée en 1989 dont les résultats sont confortés par les contacts et les observations en entreprises des coordonnateurs des sections AFPM. Or, si l'AFPM peut faire face à la mise en place des 3 autres sections de BTS, celle du C.P.I nécessitait l'embauche de spécialistes. Par ailleurs, la formule des UFA, promue par la région et soutenue par l'U.P.R.A, vient à point : le directeur de l'AFPM, en même temps Président du prestigieux établissement de La Salle (Ecole technique des industries lyonnaises depuis 1880, devenue lycée privé sous contrat en 1959) est désireux "d'engager l'aventure" avec l'Education nationale.

Les conditions de l'expérimentation sont particulièrement favorables : outre le climat de confiance résultant des relations personnelles et anciennes entre la profession et l'établissement, au plan pédagogique, les enseignants de La Salle sont en partie des anciens ingénieurs ou techniciens

de l'industrie, prédisposés à la formule de l'alternance en entreprise et à un travail en coopération avec l'équipe des formateurs de l'AFPM.

Les conditions sont-elles extensibles à de nouvelles coopérations avec d'autres établissements ? A ce jour, aucune nouvelle UFA n'a été mise en place, la tentative de créer un BTS électronique en coopération avec un autre établissement ayant échoué pour des raisons d'exigences financières excessives du lycée selon la profession : *"Ils étaient plus chers que le coût horaire qu'on développe à l'interne. (...) A partir du moment où c'est plus cher, on se demande pourquoi aller dans cette direction. (...) A partir du moment où il y a un seul des partenaires de l'UFA qui apporte le financement, l'éducation n'apporte pas sa quote-part (...).pourquoi faire ça avec l'éducation ? (...) pourquoi ne pas avoir la maîtrise totale du dispositif ?"* (entretien avec le directeur de l'AFPM).

Un autre projet d'un Bac pro MAVELEC (maintenance de l'audiovisuel électronique), qui devait démarrer en 1993/94, a lui-même été renvoyé à plus tard pour des raisons non encore totalement élucidées.

Hors de l'expérimentation "particulière" du BTS CPI qui semble donner satisfaction aux deux protagonistes (profession et lycée), on ressent des freins au développement d'une coopération élargie. Ceux-ci semblent dus à une insuffisante explicitation des objectifs et de leurs limites, ainsi qu'à une carence dans l'établissement des procédures et des règles régissant la contribution de chaque partie, notamment en termes de moyens. Sans une telle clarification, le règne du malentendu et des procès d'intention continuera à dominer, notamment si les relations entre la profession et les établissements sont établies au coup par coup sans s'appuyer sur des principes communs négociés avec les Rectorats et le Conseil régional.

Pour la **branche de la chimie**, bien qu'elle ne dispose d'un C.F.A sous tutelle de la profession que depuis 1988, le raisonnement est le même. INTERFORA, association de formation professionnelle, créée en 1948 par Saint-Gobain, repris en 1954 par Rhône-Poulenc, est transformée en 1969 en lycée professionnel privé, sous la responsabilité du syndicat professionnel de la chimie. Jusqu'en 1987, le lycée Interfora prépare au BEP CAIC (conducteur d'appareil). Cette même année, lors de la création du bac pro "Industries chimiques et de procédés, la profession décide de créer le CFA Interfora *"pour aller à l'encontre de la récupération par l'Education nationale d'un diplôme professionnel qui, à l'image des baccalauréats F6, où 90 % des bacheliers poursuivent leurs études, risquait de s'inscrire dans la même logique de poursuite d'étude"* (entretien avec la secrétaire générale du syndicat professionnel de la chimie à Lyon).

Le principe est ainsi clairement énoncé : *"là où nos centres de formation répondent aux besoins, il n'y a aucune raison de transférer à l'Education nationale la réalisation des actions de formation"*. Ce n'est qu'en l'absence de capacité de réponse par la profession qu'il convient de créer un "CFA sans mur" et négocier avec des établissements d'enseignement la réalisation des actions sous deux conditions : la profession doit garder la maîtrise d'ouvrage de l'opération ; elle doit s'investir dans l'organisation générale de la formation, chaque entreprise isolément n'ayant pas le temps ni les conditions pour le faire. L'UFA, réalisée en coopération avec le lycée Argouges, entre dans ce dernier cas de figure (cf. **annexe 3**).

Concernant la **branche de la réparation automobile** (commerce et réparation automobile, cycle et motocycle) la position de l'ANFA - association nationale pour la formation automobile - et de sa délégation régionale est encore plus restrictive. La seule UFA les concernant a été en quelque sorte imposée par la direction commerciale de zone de Renault. C'est par un contact direct de Renault avec le Rectorat de Lyon et le LEP de Givors que la préparation au bac pro MAVP (maintenance automobile) a été montée sous forme de l'apprentissage coopératif. La direction nationale de l'ANFA et sa délégation régionale expriment sans ambiguïté le point de vue selon lequel le dispositif de l'UFA n'est pas nécessaire dans la branche de la réparation automobile : des années de partenariat avec des CFA, des associations de formation et certains lycées professionnels ont permis de créer un réseau fiable, où ont été capitalisés des moyens investis en matériel et en formation de formateurs.

Dès lors, déplacer aujourd'hui des moyens nouveaux sur les établissements de l'Education nationale est perçu comme un gaspillage au regard des investissements réalisés depuis plus de vingt ans dans les organismes de formation du réseau. D'autant plus *que "l'UFA ne coûte pas moins cher que le système d'alternance développé par la profession"*. A l'appui de cette déclaration, la direction de l'ANFA montre que sur la même opération de formation des "COTECH" sur les sites de Valenciennes, Marseille et Givors, que Renault a confiée à l'ANFA après le démarrage de l'UFA de Givors, le coût moyen par apprenti après 3 ans de fonctionnement est à peu près le même, à effectif de section identique, que la formation soit réalisée en apprentissage classique ou en apprentissage coopératif.

L'ANFA ne gère pas directement les formations à l'exception de l'UFA de Givors par l'intermédiaire de l'ADAMACMRA, CFA sans mur créé pour la circonstance. Bien que se félicitant de l'excellente coopération avec le lycée professionnel Picasso à Givors, et avec les responsables académiques de l'enseignement technique et de l'apprentissage, ses responsables explicitent clairement leur manque d'intérêt pour le dispositif des UFA, compte tenu des efforts déjà réalisés depuis plusieurs années dans leur propre réseau d'organismes de formation.

II - 3 / POUR LES QUALIFICATIONS TRANSVERSALES, ET DANS LE CHAMP DE L'INTERPROFESSIONNEL : DES FORMES ET DES DYNAMIQUES D'ENGAGEMENT INEGALES

Les groupements interprofessionnels et les chambres consulaires ont créé leurs propres outils de formation pour répondre aux besoins des professions en matière de formation continue, notamment pour des qualifications transversales à plusieurs d'entre elles.

Concernant leur engagement pour la promotion de l'apprentissage coopératif, on retrouve une contradiction entre deux logiques à priori peu conciliables : l'une visant la reproduction et le développement des appareils de formation propres aux organisations interprofessionnelles soucieuses de conserver la maîtrise des moyens et des démarches pédagogiques de la formation ; l'autre cherchant à transformer le dispositif de formation en instaurant un partage de responsabilités entre l'organisme représentatif des professions et les établissements de l'Education nationale.

Des chambres de commerce et d'industrie ont créé leur "CFA sans mur" pour la promotion et la gestion des UFA. En 1990, le CESA (Centre d'enseignement supérieur par l'apprentissage) est

mis en place par le CCI de Grenoble en réponse à l'opportunité créée par la politique régionale relative aux UFA. En fait son premier rôle sera d'accueillir, en tant que gestionnaire, des UFA mises en place à l'initiative de deux établissements de formation : le lycée privé des Charmilles et le lycée Grésivaudan ; avec le second, des formes de coopération ont été progressivement établies, le CESA intervenant dans le domaine des relations aux entreprises et des formations de tuteurs, tandis qu'avec le premier les relations sont restées au seul plan administratif. La CCI jouera par contre un rôle actif dans la promotion d'une nouvelle UFA avec le lycée professionnel de Domène, pour une formation de technicien supérieur en maintenance aéronautique des hélicoptères (diplôme dont la demande d'homologation avait abouti en juillet 1993) ⁽²³⁾.

D'un point de vue plus général, la CCI situe son rôle à la fois comme producteur d'informations sur les métiers et les qualifications, et comme promoteur-vendeur des formations en alternance auprès des entreprises ; elle souhaite pouvoir intervenir sur l'évaluation de l'opportunité des initiatives venant de divers établissements pour la poursuite des UFA, ou la mise en place de nouvelles sections. Elle appelle fortement au renforcement d'instances régionales de concertation pour l'établissement et la régulation de la carte scolaire, prenant en compte l'ensemble des formations initiales publiques et privées, en temps plein et en alternance.

A Lyon, le GIL, groupement interprofessionnel, a créé en partenariat avec le CCI et le CGPME/PMI son CFA sans mur : L' IFIR - Institut de Formation Interprofessionnel du Rhône - mis en place en mai 1989. Cette création vient compléter l'organisation du "GIL emploi-formation" avec ses organismes de formation continue (en particulier l'ASFODEL pour la formation dans les métiers transversaux aux professions), et son dispositif de collecte du 0.4 % pour les formations des jeunes.

L'IFIR remplit une fonction complexe que l'on peut situer sur plusieurs registres complémentaires :

- L'apport de réponses en termes de montage de formation à la demande conjointe de plusieurs professions de promouvoir une qualification transversale : ainsi en est-il de projets de montage de BTS force de vente ou comptabilité-gestion, communs aux professions de la chimie, de la métallurgie et de l'automobile, avec des modules propres à chaque profession.

- Une fonction de "mère porteuse" pour un certain nombre de professions (le secteur de la banque et celui de la grande distribution en particulier) qui expérimentent et testent, par le biais de l'IFIR, la formule de l'apprentissage coopératif avec des établissements de l'Education nationale pour des formations de niveau IV et III.

Dans les conditions nouvelles créées par la loi Quinquennale de décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, il semble que les syndicats professionnels de la banque et de la grande distribution vont mettre en place des "CFA sans mur" au niveau national, l'IFIR pouvant alors jouer un rôle de relais régional pour animer les montages d'opérations en relation avec les établissements de formation en Rhône-Alpes.

²³

Selon des informations récentes, cette UFA connaît de grandes difficultés, 8 entreprises de transport par hélicoptère engagées dans le projet initial ayant déposé leur bilan.

De la même façon, l'IFIR est l'outil opérationnel pour la mise en place d'une politique de formation décidée par un groupe national - en l'occurrence le groupe ACCOR - qui veut développer la voie de l'apprentissage pour les qualifications dans les métiers de la restauration et de l'hôtellerie : quatre UFA sont ainsi créées en 1993/94.

C'est également l'IFIR qui sera le cadre d'accueil et d'organisation de la création d'une qualification nouvelle dans le secteur de la boulangerie industrielle à la demande du syndicat national de la profession. L'opération, montée sous forme d'UFA, avec l'appui de la "mission nouvelle qualification", consistera à créer un nouveau référentiel de métier et un référentiel de formation sur une option du CAP de boulanger correspondant à des nouveaux métiers "d'opérateurs sur produits panifiés et viennoiseries fraîches". L'UFA en région Rhône-Alpes prend fin en 1993, les besoins en emplois étant limités ; par contre la profession demande à l'IFIR d'être le CFA gestionnaire d'une extension de l'opération dans deux régions : la Lorraine et l'Île de France.

Plus généralement l'IFIR remplit une fonction d'animation et de conseil auprès des entreprises en vue de la promotion de l'apprentissage notamment dans les secteurs du commerce et de la banque. Sa démarche consiste en particulier à développer des outils permettant aux entreprises d'avoir une analyse claire des avantages comparatifs du contrat d'apprentissage et du contrat de qualification selon leur taille et le nombre de jeunes accueillis en alternance ; par ce biais, l'IFIR contribue à développer une réflexion sur le rôle de la formation initiale et continue dans la gestion globale des entreprises.

Par ailleurs, il contribue, dans son rôle d'interface avec les lycées à la construction d'une pédagogie de l'alternance, en s'appuyant notamment sur les moyens et les outils pédagogiques de l'ASFODEL.

Ce rapprochement entre formation initiale et formation continue, au sein du G.I.L. emploi-formation, a d'ailleurs conduit l'IFIR à demander pour 1993/94 au Conseil régional un accord de principe pour expérimenter une UFA "dérogatoire" en sous-traitance avec l'ASFODEL. N'est ce pas là l'illustration d'une des logiques en présence visant à renforcer l'appareil de formation de l'organisation interprofessionnelle ?

II - 4 / L'ENGAGEMENT "ALEATOIRE" DES ENTREPRISES NATIONALES DANS LE DISPOSITIF REGIONAL

Nous avons relevé dans la typologie des UFA, celles dont l'initiative vient d'une entreprise ou d'un groupe national qui rencontre dans le cadre de la région Rhône-Alpes un dispositif original de coopération possible avec des lycées d'enseignement professionnel ou des universités pour le développement de sa politique de formation professionnelle par la voie de l'apprentissage, celle-ci s'inscrivant dans sa politique globale de gestion de ses ressources humaines.

Les cas de Renault dès 1989, du Crédit Agricole en 1992 ⁽²⁴⁾, de BSN et du groupe ACCOR en 1993 illustrent cette situation.

La question qui se pose ici est celle de l'inscription d'objectifs nationaux de formation, définis par le groupe ou la grande entreprise, dans la construction d'un schéma régional des formations par l'apprentissage. Les contrats d'objectifs mis en place récemment ont précisément pour but d'assurer une cohérence à ce niveau entre politique de branche et politique régionale. Comment cette cohérence peut-elle être recherchée, s'agissant des politiques des grandes entreprises ?

Au stade actuel d'un nombre limité d'opérations de cette nature, le problème n'est pas posé ; il est clair cependant que, dans une perspective de développement, le croisement entre objectifs de groupes nationaux et responsabilités régionales de gestion des ressources éducatives devra s'inscrire dans des démarches de concertation et de régulation.

²⁴

cf. annexe 2

III - LA GRANDE DIVERSITÉ DES LOGIQUES D'ADHÉSION LOCALES

Dans le droit fil des réflexions précédentes qui ont permis de rendre compte de la variété des institutions et des acteurs engagés dans la dynamique d'émergence des UFA au plan régional, il convient maintenant de nous pencher sur les facteurs de mobilisation propres aux acteurs chargés de "donner corps" à ce dispositif au plan local. Comme nous allons le voir, la diversité des formes d'engagement, déjà manifeste aux autres niveaux de gestion, se retrouve également à ce stade de la mise en oeuvre concrète de l'apprentissage coopératif (chapitre III-1). Elle nous conduira à souligner l'existence de modes de coopération très contrastés entre les partenaires éducatifs et les professionnels (chapitre III-2). Il sera alors possible de tirer de l'ensemble de ces constats une première conclusion sur les facteurs favorables au développement de l'apprentissage coopératif au niveau local (chapitre III-3).

III - 1 / UNE PLURALITE D'ACTEURS MARQUES PAR DES DIFFERENCES D'ENGAGEMENT

Lors des nombreux entretiens que nous avons mené auprès des différents protagonistes des UFA, il nous est rapidement apparu qu'il n'existait pas un comportement unique représentatif de l'engagement de chaque type d'acteurs dans le dispositif. Au contraire, l'analyse des motifs d'adhésion a permis de faire émerger le fait que ce dispositif a reposé dès le départ sur la coexistence -au niveau de l'ensemble des UFA, mais parfois aussi au sein d'une même UFA- de conceptions très différentes de l'intérêt et des limites de cette formule pour les individus et les structures qu'elle implique. C'est précisément pour restituer cette pluralité des logiques d'acteurs en présence que nous avons choisi d'analyser en détail ces différentes motivations.

*** Les acteurs de l'établissement de formation**

a) Les responsables d'établissement

Parmi les acteurs concernés par la création et la gestion effective des UFA, on trouve au premier rang les responsables des structures de formation au sein desquels les jeunes se voient dispenser un enseignement de type scolaire dans différents domaines de connaissances. Derrière ce sigle ont été regroupés à la fois les proviseurs de lycée, les chefs de travaux et les responsables de structures universitaires. L'examen des motifs qui vont pousser ces acteurs à s'engager dans un processus de création d'une UFA est particulièrement important, dans la mesure où il conditionne, au moins au départ, le mode de coopération qui va s'instaurer avec les partenaires professionnels. Très schématiquement, on peut identifier plusieurs types de motivations.

Dans un ensemble de cas, on constate que la perspective de création d'une UFA correspond chez ces acteurs au souci d'inscrire leur établissement dans une dynamique de relations fortes avec les entreprises. On ne doit pas cependant se tromper sur la nature de ce mouvement. Bien souvent en effet, l'UFA vient contribuer au renforcement d'un effort d'ouverture déjà entamé depuis plusieurs années par l'établissement à travers de multiples voies (séquences en entreprise, filières de formation continue par l'intermédiaire de GRETA...). Elle ne constitue donc pas la première occasion d'échange entre l'établissement et son environnement professionnel, mais vise plutôt à ouvrir un nouveau créneau dans les modalités de coopération possibles. Il convient de souligner ici que la démarche de création de l'UFA est le plus souvent appuyée par des responsables des services du Rectorat, qui assument des fonctions d'animation et d'assistance auprès du chef d'établissement, pour l'aider à négocier avec les représentants des professions, puis pour résoudre des difficultés d'organisation pédagogique et de dotation en heures d'enseignement.

A cette première motivation s'en ajoute une deuxième souvent complémentaire, mais parfois opposée, que l'on pourrait qualifier d'opportuniste. Le responsable de l'établissement voit surtout dans l'UFA un moyen de compléter la palette des formations proposées par sa structure, cette solution étant susceptible de lui amener des effectifs et des moyens supplémentaires. Cette forme d'adhésion peut être tout à fait en harmonie avec la précédente, dès lors que la formation répond à une préoccupation exprimée par les professionnels et qu'un accord est trouvé sur le coût et les modalités de financement d'une telle section. Elle s'avère par contre plus problématique à partir du moment où la mise en route de l'UFA correspond au seul souci de l'établissement d'avoir une gestion équilibrée. On se rapproche ici d'une logique d'offre de service faite directement aux entreprises, qui s'appuie de manière privilégiée sur la signature de contrats de qualification, et qui de ce fait occulte le rôle du CFA géré par les représentants des professionnels.

b) Les enseignants

Parler de l'existence d'une catégorie d'enseignants dans le cas des UFA impose d'emblée d'avoir une acception large des statuts des personnes qui la constituent. En effet, nos enquêtes font état d'une grande diversité dans la composition de cette population. Si 12 UFA (sur 42) sont animées au plan pédagogique par les seuls enseignants titulaires de l'établissement (le plus souvent des professeurs de l'Education nationale), on trouve dans tous les autres cas une "équipe" composée selon des proportions très diverses d'intervenants de statuts divers (intervenants issus des entreprises, enseignants dans des GRETA, personnels vacataires, ...). Cette grande diversité de statuts des enseignants se conjugue souvent avec l'importance de leur nombre : dans une vingtaine de cas, la formation dans l'établissement de formation est assurée par plus de 10 intervenants, ce nombre étant même supérieur à 20 dans trois UFA.

L'énoncé de ces données de cadrage conduit à être bien entendu très prudent sur l'analyse des motivations de cette population, quant à sa contribution à l'animation pédagogique des UFA. Cependant, les nombreux entretiens réalisés à l'occasion des enquêtes monographiques permettent d'établir une distinction relativement solide entre plusieurs types de profils.

Dans quelques UFA, on observe que certains enseignants font preuve d'un engagement exceptionnel en matière de construction et de pilotage du dispositif, en se comportant en véritables "militants" pour la cause de l'alternance. Cette attitude trouve sa source dans le fait que l'UFA fait office pour ces acteurs de base d'expérimentation. Il s'agit pour eux de donner un contenu nouveau à la didactique et à la pédagogie de l'alternance, en accordant une place majeure à la mise en situation professionnelle des jeunes, sans perdre de vue les exigences du diplôme en terme de connaissances générales et techniques. Cette attitude volontariste est susceptible de produire deux effets opposés sur le reste des enseignants engagés dans l'UFA. Dans certains cas, elle peut jouer un rôle moteur dans la constitution d'un véritable collectif qui va progressivement adhérer à la démarche proposée. Dans d'autres situations, on va au contraire assister à une forme de marginalisation de ce type d'enseignant par rapport à ses collègues qui ne souhaitent pas s'impliquer autant dans la gestion de la formation en alternance.

Une deuxième catégorie d'enseignants rencontrés se caractérise à contrario par une adhésion beaucoup moins forte aux principes mêmes du dispositif. L'UFA est perçue pour ces acteurs comme une section particulière, du fait du rythme imposé en matière de réalisation des enseignements, et de la présence plus marquée des entreprises. Cela génère parfois au départ une certaine inquiétude du fait de l'absence de cadre préexistant dans ce domaine dans la majorité des établissements. Cette inquiétude est renforcée lorsque la création de l'UFA ne s'accompagne pas d'une information claire sur les tenants et les aboutissants de cette formation, ce qui est la situation la plus fréquente. On peut remarquer cependant que ces craintes s'estompent souvent au fur et à mesure du déroulement de la formation, pour deux raisons essentielles. D'une part, les enseignants se rendent compte des effets positifs que suscite la mise au contact des jeunes avec la réalité professionnelle en matière d'affirmation de leurs personnalités.

La section des jeunes en UFA fait ainsi progressivement l'objet d'une discrimination positive par rapport à d'autres classes, dans lesquels les comportements des jeunes sont encore largement marqués par leurs échecs antérieurs. D'autre part, la nature des relations établies avec les entreprises conduit le plus souvent les enseignants à relativiser certains jugements préétablis sur les risques d'inféodation du système éducatif aux exigences des entreprises. Cette diminution des craintes vis-à-vis de l'apprentissage ne saurait cependant occulter un problème très souvent exprimé par les enseignants : celui de la valorisation spécifique de leur engagement dans l'UFA au niveau de leur carrière, dès lors que cette formule les conduit à transformer profondément leurs pratiques professionnelles, par exemple en y intégrant des contacts avec les entreprises. L'absence actuelle de réponse institutionnelle à cette question pèse indéniablement sur les engagements d'un certain nombre d'intervenants dans l'UFA.

Enfin, une troisième catégorie apparaît comme largement présente. Elle est constituée par les intervenants dont la mobilisation dans l'UFA ne résulte pas d'une adhésion, voire même d'un intérêt pour la nature particulière de cette formation. Leur engagement est essentiellement lié à des motivations de nature financière, puisqu'il s'agit le plus souvent de personnes travaillant en heures supplémentaires ou comme vacataires. Il est à noter que la présence dans certains cas significative de cette catégorie au sein des UFA résulte directement du flou qui préside aux modalités d'inscription du dispositif dans l'organigramme des établissements, qui nuit à la stabilisation du personnel pédagogique qui en a la charge.

* Les jeunes

Du fait de la variété des types de formations et des types de diplômes auxquels il prépare, le dispositif des UFA mobilise des jeunes dont les trajectoires socio-éducatives sont extrêmement diversifiées. Ce constat invalide en partie la perspective d'établissement d'une typologie globale des motifs d'engagement des jeunes dans ces formations, tant semble nécessaire l'identification des conditions spécifiques d'engagement propres à chaque UFA. Les approches monographiques réalisées au cours de l'étude fournissent une bonne illustration de ce propos. Ainsi, dans le cas des jeunes engagés dans le Bac Pro Aménagement et Finition à Villeurbanne, on peut sans conteste établir un lien étroit entre la très forte motivation dont font preuve les jeunes d'une promotion vis-à-vis de l'alternance, et le fait qu'ils soient dans leur quasi-totalité fils d'artisans travaillant dans le domaine de la peinture (cf. annexe 1).

Tout en pointant la nécessité d'étude plus précises de la multiplicité des déterminants de l'engagement des jeunes dans les UFA, il est cependant possible de tirer de nos investigations un certain nombre de constats généraux.

Le premier concerne le fait que l'UFA correspond pour la quasi-totalité des jeunes à une prolongation de leur cursus scolaire. Un des facteurs explicatifs est à trouver dans le fait que les canaux d'information privilégiés des jeunes quant à l'existence des UFA sont constitués par les circuits internes au système éducatif (information donnée par les établissements scolaires et les CIO).

Un deuxième élément conduit cependant immédiatement à donner à l'UFA un caractère très spécifique pour les jeunes qui s'y engagent. Il concerne la sélection à l'entrée, qui représente un décalage important par rapport aux sections de formation en temps plein. Deux éléments sont ici à noter. D'une part, on constate que, hormis quelques cas où la sélection est inexistante du fait de la faiblesse du nombre de candidats, les barrières à l'entrée dans l'UFA sont élevées puisque le taux de sélection (nombre de candidats/nombre de jeunes admis en UFA) est supérieur à 4 dans plus de 50 % des cas. D'autre part, au niveau des modalités de sélection, celles-ci sont effectuées dans environ 2/3 des cas en deux temps : une première présélection des candidatures est opérée sur la base de l'examen des résultats contenus dans le dossier scolaire des jeunes. Les candidats retenus passent ensuite un entretien devant un jury (souvent composé à parité de représentants de l'établissement de formation et de professionnels), au cours duquel est testée leur motivation. Ce véritable parcours d'intégration dans l'UFA est important à plusieurs titres. Il a d'abord une influence positive sur la motivation des jeunes, en particulier pour ceux venant des filières traditionnelles des Lycées Professionnels (BEP et CAP), dans la mesure où ceux-ci ne sont plus orientés "par l'échec", mais font l'objet d'un choix positif. On trouve la trace des effets de cette motivation dans les résultats relatifs aux réussites aux examens et aux taux d'abandon en cours de formation (cf. encadré page suivante). La deuxième conséquence de cette procédure réside dans le fait qu'elle contribue à faire prendre conscience aux jeunes du caractère particulier de la formation qu'ils vont être amenés à suivre. Par leur présence dans la plupart des jurys, les représentants des milieux professionnels vont ainsi jouer un rôle important pour présenter aux jeunes la spécificité de l'apprentissage.

UFA : RESULTATS AUX EXAMENS ET TAUX D'ABANDON

- En 1993, 74 % de réussite aux examens pour les UFA de niveau IV,
73 % de réussite aux examens pour les UFA de niveau III

En considérant les sessions d'examen de 1991, 1992 et 1993, les taux de réussite pour les niveaux IV (bac pro et BTA) varient entre 70 % et 80 %. Ceux concernant le niveau III (BTS et BTSA) passent de 39 % en 1991 à 45 % en 1992 et 73 % en 1993. Cette progression des taux de réussite dans le niveau III est particulièrement marquée pour les UFA préparant à des diplômes dans les domaines du tertiaire.

En ne considérant que le diplôme du bac pro, on observe que sa préparation par le dispositif des UFA (sous statut d'apprenti ou de contrat de qualification) donne des taux de réussite supérieurs à ceux obtenus pour l'ensemble de l'apprentissage dans les deux académies.

Ainsi, pour 1992, les taux de réussite au bac pro sont les suivants :

76 % dans l'académie de Grenoble

72 % dans l'académie de Lyon

86 % pour les 18 bac pro préparés sous forme d'UFA dans les deux académies

Cette performance supérieure mesurée en pourcentage doit être considérée avec prudence compte tenu du faible nombre de jeunes concernés (108 en 1992). Toutefois, elle renvoie à des observations faites par ailleurs concernant la faiblesse des effectifs par section d'une part, le mode de sélection relativement rigoureux opéré à l'entrée en UFA sur la double référence d'un bon dossier scolaire et d'une forte motivation du jeune d'autre part.

Par ailleurs on sait qu'au plan national et régional, il y a davantage de diplômés par la filière scolaire que par l'apprentissage. Une enquête du Céreq, concernant des jeunes ayant passé le bac pro en 1990 et interrogés en octobre 1992, donne les proportions de diplômés suivantes :

- Pour la France : 78,7 % par la filière scolaire
64,2 % par l'alternance
- Pour Rhône-Alpes : 77,6 % par la filière scolaire
65,5 % par l'alternance

(Source : Céreq - ONEVA)

L'alternance, sous statut de travail, conduite en coopération avec l'Education nationale, donne-t-elle de meilleurs résultats aux examens ? Les différences identifiées, concernant les 18 bacs pro en UFA, incitent à mettre sur pied un dispositif d'observation de ce phénomène à moyen terme.

• Peu d'abandon dans les formations en UFA

L'exploitation des questionnaires du Céreq, renseignés par les responsables des UFA, fait apparaître un taux d'abandon très faible des jeunes entrés en formation.

En première année de formation le taux moyen d'abandon est de 2,6 % en 1990/91, de 3 % en 1992/93. En deuxième année, ils étaient respectivement de 2,7 % et 0,7 %.

Ce point nous conduit à évoquer précisément la question de la place qu'occupe chez les jeunes la perspective de se former par la voie de l'apprentissage, c'est-à-dire dans un cadre où l'immersion dans une entreprise constitue un élément moteur de leur parcours, différent de la formule des stages ou des séquences en entreprises que certains ont eu à connaître antérieurement. La réponse découle assez directement du trait présenté plus haut, à savoir le caractère très intégré au système scolaire de l'information sur l'UFA.

Une telle situation conduit logiquement à ce que, en amont de la phase de sélection, les jeunes ne fassent pas du critère de l'apprentissage un élément-clé de leur orientation. L'éveil à la dimension professionnelle de la formation n'apparaît que progressivement, d'abord à travers la sélection, mais surtout à partir de la signature du contrat d'apprentissage et suite aux premières périodes passées dans l'entreprise.

Cette appréciation doit cependant être relativisée dans certains cas (principalement au niveau III) où il est apparu que certains jeunes ont choisi l'UFA dans une perspective claire d'intégration d'une formation qui les mette en lien avec les entreprises.

Leur motivation résulte pour une part de leur parcours scolaire, qui les a conduit à choisir cette voie après un passage d'un an dans une première année dans une formation universitaire généraliste, qui s'est conclue par un échec. On peut noter ici que ce choix d'une formation en alternance comme voie de réorientation interne à l'enseignement supérieur se retrouve dans des formations créées dans certaines universités de l'académie (Grenoble I et Lyon 2).

*** Les entreprises**

Dans toute construction d'une formation par apprentissage, l'analyse des facteurs explicatifs de l'embauche d'un jeune apprenti par une entreprise est essentielle. Elle fournit en effet des éléments d'information pertinents sur le degré d'implication de l'entreprise dans l'organisation de l'alternance, et en particulier sur sa capacité à dialoguer avec la structure de formation pilotant la formation de type scolaire. Dans le cas des UFA, cet examen est particulièrement important dans la mesure où le partenaire éducatif n'est pas un Centre de Formation d'Apprentis, mais un lycée professionnel ou un établissement universitaire, c'est-à-dire des structures a priori peu préparées à ce type de relation. En outre, comme on l'a vu précédemment, on se trouve ici dans une configuration où les stratégies des organisations supports de la politique de mise en oeuvre des UFA (branches professionnelles, organisations interprofessionnelles, chambres consulaires, ...) sont très hétérogènes. Cette situation va se traduire par un spectre particulièrement large des "modes d'entrée" des entreprises dans les UFA.

a) La recherche d'un allègement du coût de travail

L'un des cas fréquemment rencontrés au cours de nos investigations concerne les entreprises ayant embauché un jeune apprenti, sur la base principale d'un intérêt pour l'allègement des charges salariales que ce type de contrat procure. On peut remarquer que ces entreprises n'ont généralement pas manifesté en amont leur souci de s'impliquer dans l'apprentissage et dans l'UFA. Leur engagement fait suite le plus souvent à une sollicitation directe du jeune, qui doit trouver une entreprise d'accueil par ses propres moyens. Elle peut aussi être liée à une demande de l'organisation professionnelle dont l'entreprise est adhérente. Dans ce cas, l'engagement de

l'entreprise correspond surtout à un souci de respecter une certaine forme de solidarité professionnelle en embauchant temporairement un jeune. Dans ces types de situations, la visée de professionnalisation contenue dans le contrat devient très aléatoire, du fait de sa subordination à l'utilisation du jeune comme salarié supplémentaire. Les périodes au lycée (ou à l'université) vont être ainsi perçues par l'entreprise comme les contreparties de la rémunération plus faible versée au jeune, mais elles ne conduisent pas à modifier la nature des relations avec les acteurs du système éducatif.

b) La quête de nouveaux profils professionnels

En opposition assez forte avec le premier cas de figure, on trouve des entreprises pour lesquelles le choix de recruter un jeune en apprentissage s'inscrit clairement dans le cadre d'une évolution dans leur mode de gestion des ressources humaines. Si ce cas concerne essentiellement les grandes entreprises présentées plus haut, il correspond également à certaines situations rencontrées dans des entreprises de taille moins importante.

De manière plus précise, la motivation de ces structures renvoie le plus souvent à une perspective d'élévation du niveau de formation des salariés, jugé comme insuffisant pour répondre aux nouvelles formes de concurrence auxquelles est soumise l'entreprise (prise en compte accrue de la qualité, amélioration des prestations de service, ...). Dans un tel cadre, l'UFA va être saisie comme une opportunité permettant de créer des profils disposant à la fois d'un niveau de formation initial reconnu et d'une première expérience professionnelle significative. L'articulation avec des partenaires du système éducatif prend ici tout son sens dans la mesure où ceux-ci se voient reconnaître la fonction d'apporter au jeune des bases de connaissance que l'entreprise est dans l'incapacité de fournir.

Cette reconnaissance ne suffit pas cependant à assurer une bonne qualité des relations avec l'administration scolaire ou les enseignants. Un facteur essentiel à prendre en compte concerne les modalités à travers lesquelles les entreprises donnent au jeune une place spécifique d'apprenti au sein de l'organisation du travail. Les monographies réalisées fournissent sur ce point un bon aperçu des contrastes existants dans ce domaine, en particulier dans le domaine de la gestion du temps. L'examen de la situation des jeunes intégrés au Crédit Agricole montre ainsi que l'accord de l'entreprise avec un établissement universitaire en matière de réalisation d'une formation par apprentissage vient buter sur une conception de l'alternance dans les agences locales. Celle-ci relève d'une logique d'adaptation à court terme au poste de travail, qui laisse un temps insuffisant au jeune pour élargir son champ de compétences dans la filière commerciale avec l'aide de son tuteur (cf. annexe 2). Le comportement des chefs d'entreprises travaillant dans le domaine de la peinture et des revêtements accueillant des apprentis formés par le Lycée Professionnel Alfred de Musset à Villeurbanne est sensiblement différente. Tout en étant considérés comme de vrais ouvriers, les jeunes sont évalués d'abord pour la qualité de leur travail, ce qui amène ces responsables à desserrer les contraintes de rentabilité attachées aux chantiers auxquels ils sont affectés, afin de laisser aux jeunes le temps de corriger d'éventuelles erreurs de pose de revêtements (cf. annexe 1).

c) L'engagement d'une profession

Il est nécessaire d'explicitier un dernier type d'adhésion des entreprises qui, sans être exclusif du précédent, renvoie au rôle particulier joué par des syndicats professionnels ou des structures interprofessionnelles dans l'animation de l'UFA. Cette situation est particulièrement nette dans certaines UFA du BTP ainsi qu'au niveau de l'IFIR, dont la mission a déjà été évoquée. Elle l'est également dans le cas de la formation d'ingénieurs en système de production, UFA gérée par le CFA des Industries de la Loire (AFIL) et mise en oeuvre à Saint Etienne par l'ISIR. Dans de tels contextes, l'intégration d'une entreprise singulière dans la dynamique de l'apprentissage coopératif apparaît largement encadrée par les représentants de la profession à laquelle elle appartient.

Cet encadrement a une double signification : d'un côté, il constitue pour l'entreprise une forme de soutien, dans la mesure où celle-ci peut bénéficier des conseils et de l'expérience de ses collègues dans la gestion des relations avec le partenaire éducatif. Mais d'un autre côté, il représente une forme de contrôle de la qualité de l'alternance pratiquée, comme le montre par exemple le cas des plâtriers-peintres engagés dans la gestion d'un Bac Pro à Villeurbanne ⁽²⁵⁾.

Dans ce cas, la profession joue vis à vis de ses adhérents un rôle de gardien des règles de base de l'UFA. Lorsqu'une entreprise semble diverger trop profondément de la dynamique partenariale instituée avec l'établissement scolaire (par exemple en adoptant systématiquement le comportement opportuniste décrit plus haut), elle peut ainsi se voir rappelée à l'ordre par les représentants de la profession. Cependant, ce cas se présente très rarement, dans la mesure où la plupart des entreprises apparaissent très en phase avec les objectifs de la profession concernant les objectifs liés à la formation. Celle-ci apparaît véritablement comme un outil jugé comme indispensable à la revalorisation de l'image du secteur, et à ce titre implique de la part de chacun de ses membres un effort particulier.

III - 2 / DES MODES DE COOPERATION TRES CONTRASTES

Après avoir décrit de manière volontairement séparée les différents facteurs d'engagement des participants à la dynamique localisée de gestion des UFA, il est intéressant d'analyser comment va s'effectuer la mise en relation de ces jeux d'acteurs. Sans prétendre balayer l'ensemble des situations, il apparaît néanmoins possible de synthétiser les observations à travers la présentation des trois modes de coopération les plus typiques.

*** un mode de coopération conflictuel**

Il apparaît le plus souvent dans les situations où l'établissement de formation cherche à conduire, en totale autonomie, sans concertation avec le CFA gestionnaire, l'ensemble de l'opération de formation : la sélection et le pré-recrutement des jeunes, les démarches auprès des entreprises, la détermination du nombre de jeunes à former, sont le seul fait de l'établissement de formation. Au CFA, le signataire de la convention avec le Conseil régional, reste la fonction de gestion administrative et financière.

²⁵ cf. annexe 1

On trouve ici la plupart des situations se rattachant aux "UFA d'établissement", mais avec des degrés divers : parfois en situation de conflit ouvert, lorsque l'établissement de formation s'inscrit dans une pure logique marchande et décide seul de l'opportunité de reconduire l'action de formation, même si le CFA gestionnaire développe un point de vue différent (Un bac pro "commerce et service" à Lyon ; un BTS gestion et comptabilité à la Roche sur Foron).

Le plus souvent, il s'agit de tensions dues à l'absence de clarification dans le partage des responsabilités et des rôles respectifs ou complémentaires du CFA et du lycée pour des points tels que : le recrutement des jeunes et les critères de sélection, la prospection des entreprises et l'analyse de leurs besoins, la formation des tuteurs.

Le Conseil de gestion de l'UFA est rarement le lieu où sont mis en débat les problèmes non réglés s'agissant de la répartition des pouvoirs et des fonctions.

Cette situation de coopération conflictuelle semble révélatrice de problèmes de constitution progressive des acteurs et de leur légitimité dans le montage et la gestion des UFA. Ceci est particulièrement marqué dans le cas des UFA du tertiaire.

*** Un mode de coopération fondé sur une répartition claire des rôles et des fonctions**

Nous sommes ici sur un mode de coopération proche du modèle standard : la gestion financière (fonctionnement et équipement), la maîtrise du recrutement des jeunes, la recherche des contrats d'apprentissage, l'évaluation en continu des besoins des entreprises et la détermination des flux de jeunes à former relèvent de la responsabilité première du CFA, en concertation avec le responsable de l'établissement d'enseignement. Par ailleurs, la responsabilité de la conduite pédagogique de l'UFA relève principalement du chef d'établissement, ce qui n'exclut pas la concertation entre les 2 partenaires et la contribution active du CFA dans certains moments clés de la gestion de la formation.

Les fonctions respectives des deux partenaires étant explicitées, même si des ajustements sont ici et là parfois nécessaires, les coopérations réelles entre professionnels et enseignants peuvent être alors engagées sans arrière pensée.

Ces modes de coopération existent dans la plupart des UFA des organisations professionnelles et des UFA d'entreprise, en particulier, lorsque les deux acteurs ont déjà une solide expérience en matière de formations alternées. Ainsi en est-il pour le bac pro "maintenance automobile" dans le partenariat entre LEP de Givors, ADMACMRA et Renault ; on trouve également cette situation dans l'UFA du Lycée Argouges, objet d'une des quatre études monographiques.

Une observation mérite d'être faite à ce propos. Les modes de coopération ne sont pas des données de départ ; ils sont construits par paliers successifs dans un dispositif nouveau. Dans cette dynamique, le rôle des inspecteurs d'apprentissage qui connaissent à la fois la profession et les établissements est important. L'évolution des modes de coopération dans les UFA du bâtiment et des Travaux Publics en est l'illustration. Au-delà des apports singuliers de "personnages clés", tous nos interlocuteurs soulignent la dimension du temps comme une donnée incontournable pour l'apprentissage de la coopération.

*** Un mode de coopération élargi**

Il s'agit de situations où la coopération entre professions et établissements d'enseignement va au-delà du modèle type défini précédemment. Ici, représentants des professions et représentants de la formation s'associent pour traiter 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.

L'UFA "ingénieur en système de production" à Saint-Etienne avec l'ISTP (Institut Supérieur des Techniques Productives) et l'AFIL (Association de formation des Industries de la Loire) en est l'illustration. L'UFA BTS en "conception de produits industriels", avec le lycée de La Salle et l'AFPM, entre également dans ce mode de coopération élargi.

Notons cependant, dans l'un et l'autre cas, que la qualité et l'étendue du champ de la coopération sont à mettre en rapport avec une histoire particulière des relations entre acteurs concernés : dans le premier cas, 3 ans de travail en continu pour produire un projet commun, dans le prolongement du rapport "Descamps" sur les formations d'ingénieurs ; dans le second cas, des liens anciens et personnalisés entre l'AFPM et l'école de La Salle qui nouent des rapports de confiance à la fois exceptionnels et probablement non généralisables.

L'étude monographique concernant le bac pro aménagement et finition au lycée Alfred de Musset révélera qu'un tel mode de coopération élargi entre professionnels et enseignants du Lycée professionnel résulte d'une explicitation approfondie, partagée par les acteurs - représentants de l'entreprise enseignants et jeunes - des objectifs de la formation en terme de cible professionnelle définie à la fois par la fonction dans l'entreprise et les connaissances et compétences qu'elle requiert ⁽²⁶⁾.

III - 3 - L'IMPORTANCE D'UN TERREAU FERTILE POUR L'UFA

Parmi les différents éléments d'observation et d'analyse présentées, on a vu apparaître en filigrane plusieurs éléments favorables à la mobilisation conjointe des différents acteurs et à la qualité de leurs modes de coopération. Deux facteurs peuvent être plus particulièrement mis en évidence.

*** Des parcours individuels marqués par la gestion des interfaces**

Un premier facteur moteur réside incontestablement dans le fait qu'un certain nombre d'acteurs de l'UFA sont dotés d'une caractéristique individuelle particulière. Qu'ils soient enseignants, responsables d'établissement, chefs d'entreprise ou représentants de la profession, plusieurs acteurs rencontrés ont suivi une trajectoire professionnelle qui les a amené, souvent depuis plusieurs années, à consacrer une part de leur activité à la gestion des interfaces entre l'Education nationale et les entreprises. Ainsi, tel chef d'établissement a une longue expérience des collaborations avec les milieux professionnels à travers son implication dans la gestion des GRETA, tel enseignant a été amené à dialoguer avec des représentants nationaux d'une profession au sein d'une Commission Professionnelle Consultative, tel chef d'entreprise est conseiller de l'enseignement

²⁶ cf. annexe 1

technologique et à ce titre participe activement aux jurys chargés de délivrer les diplômes professionnels... Pour ces individus, l'UFA est loin de constituer la première occasion de développer des coopérations entre le monde de l'Ecole et celui de l'Entreprise.

Elle constitue au contraire un moyen de mettre à profit leur expérience passée d'acteur d'interface ⁽²⁷⁾ pour améliorer un processus de rapprochement entre ces deux pôles auxquels ils ont déjà activement contribué. La présence de tels acteurs dans une UFA constitue indéniablement un facteur très favorable à l'instauration rapide d'un climat de confiance entre partenaires, qui constitue le gage indispensable d'une bonne gestion de ce dispositif.

En outre, le cas du Bac Pro Aménagement et Finition de Villeurbanne montre que la réunion dans une même UFA de plusieurs acteurs dotés de ce profil multiplie les effets de synergie, ce qui permet ainsi de convaincre beaucoup plus facilement de nouveaux acteurs a priori réticents à intégrer cette dynamique coopérative (cf. annexe 1)

*** Des configurations spatiales et temporelles favorables à la création de l'UFA**

Souvent lié au précédent, un autre élément apparaît également très favorable au développement de formes de coopération élargies au sein des UFA. Il concerne le fait que plusieurs d'entre elles viennent s'inscrire dans une histoire déjà longue des relations entre un établissement et son environnement professionnel. Sous des formes diverses (conventions de jumelage, organisations de séquences en entreprise, visites d'entreprises,...), des contacts se sont noués, des collaborations ont vu le jour. Ces relations ont permis aux institutions en présence d'apprendre à se connaître, et surtout de mieux évaluer les facteurs permissifs d'une collaboration plus efficace. Dans un tel contexte, le projet de création d'une UFA ne marque donc pas l'entrée dans une dynamique de coopération, mais plutôt une étape supplémentaire dans un processus en cours.

En conclusion de cette deuxième partie, il convient de souligner que la diversité des formes d'engagement des acteurs dans la genèse, la création et le développement des UFA amène à être particulièrement prudent dans l'appréciation qui peut être portée sur le sens et la portée de ce dispositif.

En matière d'évaluation, il n'apparaît pas opportun de formuler une analyse ou de proposer un diagnostic qui se fonderait sur la classification des UFA dans une échelle de valeur unique, élaborée à l'aune d'un montage-type qui ferait office de référent pour l'ensemble des partenaires.

Il est par contre beaucoup plus pertinent de considérer cet engagement d'un nombre important d'acteurs locaux et régionaux de la relation formation-emploi autour des UFA comme une opportunité pour saisir les potentialités et les limites de l'action régionale en matière de développement des formations en alternance. C'est précisément dans cet esprit qu'est construite la troisième partie de cette étude.

²⁷ BROCHIER Damien, *"Entre formation et production : le rôle-clé des acteurs d'interface"*, revue Education Permanente : L'organisation qualifiante, n° 112, octobre 1992, pp. 61-67

TROISIEME PARTIE

**Enjeux et leçons
de
l'apprentissage coopératif**

INTRODUCTION

L'analyse des UFA que nous avons menée à travers différents niveaux d'observation nous amène à centrer notre démarche d'évaluation sur deux enjeux-clés d'une politique de développement de l'apprentissage coopératif conçue et mise en oeuvre dans un cadre régional.

Un premier enjeu concerne les moyens dont une Région doit se doter pour assurer le pilotage d'une politique éducative (chapitre I). Le cas des UFA permet de mettre l'accent sur les choix à faire en matière d'organisation et d'animation de ce pilotage. Il met en valeur également l'importance des enjeux financiers qui se rattachent à ce type de politique. Il invite finalement à se poser la question du niveau de règles pertinent qui laisserait à la fois des marges de manoeuvre suffisantes aux acteurs décentralisés (entreprises, établissements scolaires) et de réelles possibilités d'impulsion et de contrôle des actions menées par le conseil régional.

Le deuxième enjeu autour duquel se construit notre raisonnement porte sur l'ingénierie des formations en alternance (chapitre II). Les investigations approfondies qui ont été conduites dans quatre UFA (et plus sommairement dans une trentaine d'autres) mettent en évidence le fait qu'une gestion de la formation "partagée" entre un pôle scolaire et un pôle professionnel ne conduit que sous certaines conditions à une amélioration des stratégies d'apprentissage. La coexistence de types très différenciés d'organisation des montages pédagogiques au sein des UFA interroge fortement sur les leviers à utiliser pour transformer de manière globale et coordonnée les pratiques et les représentations des acteurs sur l'alternance.

Enfin, sera abordée la question du rapport qu'entretiennent les formations en alternance avec les stratégies des entreprises en matière d'emploi (chapitre III). L'analyse des UFA montre que le meilleur placement en emploi des jeunes diplômés par la voie de l'apprentissage ne saurait constituer le seul indice de l'efficacité de cette formule en terme d'insertion professionnelle. On note en effet que, dans certaines UFA, le développement de la qualité de l'insertion résulte d'abord de l'émergence d'un processus de copilotage de la période d'accès du jeune à un niveau d'autonomie professionnelle suffisant. Il apparaît finalement nécessaire de resituer le problème de la relation entre formation et emploi dans le cadre plus global des représentations qu'ont les entreprises et les branches professionnelles du marché du travail.

I - L'APPRENTISSAGE COOPERATIF OU LA REVELATION DES ENJEUX DU PILOTAGE D'UNE POLITIQUE EDUCATIVE AU NIVEAU REGIONAL

Le constat des résultats de la politique régionale -faiblesse quantitative et diversité des réalisations au regard du projet initial (cf. première partie)- d'une part, la complexité de l'engagement des acteurs dans la voie de l'apprentissage coopératif -convergence ambiguë, inégal engagement des organisations et diversité des logiques d'adhésion au projet (cf. deuxième partie)- d'autre part, renvoient à la question du mode de pilotage d'une politique éducative au niveau régional et à celle des moyens dont s'est dotée la Région pour mettre en oeuvre un dispositif novateur ; l'évaluation des UFA est en ce sens un bon révélateur.

Nous aborderons ici deux questions : la première est relative au mode d'organisation et d'animation mis en oeuvre par la Région pour promouvoir sa politique de développement de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale ; la seconde concerne le financement régional de l'apprentissage et son poids relatif comme levier d'action de la politique régionale.

I - 1 / UNE IDEE FORCE, UN PILOTAGE ECLATE

Le caractère innovant de la politique régionale (rappelons qu'elle naît dans le contexte des années 1987 - 1988 où l'apprentissage dans les lycées n'était pas à l'ordre du jour au niveau national) est bien la construction d'un partenariat entre les professions et les établissements d'enseignement pour réaliser des opérations de formation qualifiantes et diplômantes par la voie de l'apprentissage.

Pour sa mise en oeuvre, deux modèles opposés d'animation et d'organisation pouvaient être imaginés :

- **l'un de type centralisé et programmatique**, conçu sur le mode d'instances régionales regroupant systématiquement autour du Conseil régional (les deux directions de l'Education et de la Formation Professionnelle), les services rectoraux compétents (en particulier les services de l'enseignement technique et de l'apprentissage), les branches professionnelles et les organisations consulaires, afin de définir sur un mode contractuel les objectifs, les moyens et les procédures concernant la mise en place des UFA, les principes et les règles de fonctionnement, enfin les modalités de suivi des réalisations et des résultats.

- **l'autre de type éclaté et non programmatique**, appuyé principalement sur les organisations professionnelles et interprofessionnelles, laissant libre cours, dans la logique propre de chacune d'elles, aux forces d'impulsion ou de résistance en faveur du montage de formations professionnelles par la voie de l'apprentissage avec des lycées ou des établissements de l'enseignement supérieur.

Dans la réalité, alors que la paternité de l'idée des UFA est parfaitement identifiée au sein du Conseil régional par l'ensemble des acteurs régionaux et locaux, il apparaît aux yeux de tous qu'il n'existe pas une instance partenariale établie comme lieu de construction progressive du "modèle

UFA", ni de programmation de son développement et de sa place relative dans l'ensemble du système régional de formation professionnelle.

Par ailleurs, pour l'ensemble des partenaires, il est clairement perçu qu'il n'existe que des éléments très généraux concernant les règles de constitution des coopérations entre profession et éducation, y compris au plan administratif et financier. Enfin est également ressentie l'absence d'un dispositif de capitalisation des résultats, d'ordre quantitatif et qualitatif, en appui de la mise en oeuvre de la nouvelle politique (²⁸).

Le Conseil régional a clairement fait le choix du modèle d'animation et d'organisation éclaté : il a transféré aux organisations professionnelles et interprofessionnelles la responsabilité d'impulser la mise en place des UFA et 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, en terme de moyens.

Dans le même temps, il revenait bien au Conseil régional la décision d'agréer et de contribuer au financement des projets qui lui étaient soumis, dont on a vu qu'ils étaient, dans la réalité, très divers dans leur nature par rapport à la conception initiale. Se pose alors la question des critères et des concertations préalables à la prise de décision.

Concernant le mode de pilotage de la politique régionale, les entretiens avec les responsables régionaux de l'éducation, des organisations professionnelles et des directions de la formation professionnelle et de l'éducation du Conseil régional, renforcent les résultats de l'analyse du mode de développement des UFA ; ils nous conduisent à deux observations.

*** L'existence d'un pilotage partiel et éclaté**, construit sur des relations privilégiées avec L'Union patronale et certaines organisations professionnelles, plaçant au second rang l'un des deux partenaires essentiels de l'apprentissage coopératif que représente l'Education nationale. Les Rectorats, au delà d'une adhésion de principe à l'ouverture de leurs établissements sur le monde de l'entreprise et des professions, n'ont pas été réellement partie prenante dans la définition de objectifs quantitatifs en 1988, alors qu'ils étaient en mesure de contribuer à préciser l'état des ressources éducatives existantes, ainsi que les conditions de leur mobilisation progressive en faveur de l'apprentissage. Par la suite, ce n'est qu'au coup par coup qu'ils semblent être intervenus en accompagnement de tel ou tel projet.

L'existence, dès le départ, d'une instance partenariale régulière, s'appuyant sur les trois pôles -UPRA, Chambres Consulaires, Conseil régional et Rectorats (élargie à des commissions représentatives des professions et des services académiques de l'apprentissage et de l'enseignement technique)- aurait pu contribuer à la construction progressive de règles et d'un langage commun autour des objectifs de l'apprentissage coopératif. Trois problèmes majeurs sont ressortis régulièrement de l'ensemble de nos entretiens :

²⁸

A l'exception d'une étude réalisée en décembre 1991, à l'initiative de l'Académie de Grenoble, sur le fonctionnement des huit UFA de l'Académie. Cette étude ne semble pas avoir été réellement "appropriée" par l'ensemble des acteurs régionaux, alors qu'elle pointait déjà certains des problèmes essentiels qui se posent aujourd'hui.

- L'absolue nécessité d'un engagement négocié avec l'Education nationale visant à mettre à disposition des postes d'enseignants pour le dispositif des UFA, afin de constituer des noyaux pédagogiques stables susceptibles de produire les outils et de capitaliser les acquis de l'expérience de partenariat avec les entreprises, et d'avoir ainsi un impact réel sur la réflexion et les pratiques pédagogiques au sein des établissements.

A ce jour, les situations inégales entre académies et établissements du fait d'un fonctionnement "hors normes" des UFA, tend à les marginaliser au sein de l'appareil éducatif et à placer en arrière plan les aspects positifs de l'expérience.

- En lien avec la même question du statut des enseignants intervenant dans les UFA, est posé le problème d'une "moralisation" du marché des UFA. Le fonctionnement sur la base exclusive des heures supplémentaires, outre ses conséquences au plan pédagogique, se répercute au niveau des coûts de l'heure/apprenti. Selon une étude faite par l'IFBTP portant sur 9 baccalauréats professionnels, le coût de l'heure apprenti est de 30 % inférieur au coût moyen dans une UFA comportant 2 postes de professeurs mis à disposition par le Rectorat. Les conditions inégales d'établissement du prix de la prestation de formation sont sources de problèmes dans les négociations concernant les budgets des UFA entre professions et chefs d'établissement ; elles sont aussi à l'origine de divisions au sein du corps enseignant et entre établissements. Les partenaires professionnels, les responsables des Rectorats et les représentants d'une organisation syndicale ont manifesté, au cours de nos entretiens, le souci que soient établies des règles de référence commune en ce domaine, tout en préservant la libre initiative des partenaires pour le montage de projets.

- Plus généralement, une très forte demande s'exprime sur la nécessité de renforcer ce qui a été amorcé, depuis 1991, sous forme d'une **conférence régionale de concertation**, réunissant à l'initiative du Conseil régional les deux Rectorats, l'UPRA, la Chambre régionale de métiers et la Chambre régionale de commerce et de l'industrie. Pendant les deux premières années les échanges ont permis à chacun de prendre connaissance des objectifs, des moyens, des réseaux et des publics traités par chaque institution ; toutefois, selon nos interlocuteurs, une réelle difficulté à définir une méthodologie de travail en vue de l'établissement de la carte scolaire a donné l'impression à certains de "tourner en rond". Très récemment en novembre 1993, un document de base définissant la méthodologie de la concertation a permis d'engager un travail par filière sur la carte scolaire pour la rentrée de 1994.

Cinq années après le lancement de la politique de promotion de l'apprentissage en coopération avec l'éducation, les conditions semblent réunies pour que celle-ci prenne place dans un cadre plus global de pilotage où pourront être définis de façon concertée, notamment le partage entre le "temps plein" et "l'alternance", l'implantation spatiale des UFA en fonction de l'inventaire des ressources éducatives existantes au niveau des bassins de formation, enfin l'allocation des moyens pédagogiques.

*** L'inexistence d'outils de suivi d'animation et de valorisation du dispositif des UFA**

Il a été déjà relevé qu'au delà des données administratives et financières ordonnées au seul impératif de gestion des conventions, il n'existe, au niveau régional, aucun outil de suivi du mode de développement du nouveau dispositif lancé en 1988.

Au Conseil régional, la commission des élus ne semble pas avoir disposé d'un état régulier sur l'avancement du dispositif, ni d'une présentation, des difficultés et des acquis des expériences conduites en matière d'apprentissage coopératif ; le plus souvent l'instruction de dossiers ponctuels d'UFA était "noyée" dans un ordre du jour plus large. A notre connaissance, en deux occasions seulement, les élus ont eu à débattre des enjeux du dispositif : une fois en mai 1992, à l'occasion du renouvellement de la commission de la formation professionnelle (la direction de la formation a présenté à nouveau l'esprit du dispositif et son mode d'organisation et un débat s'est engagé soulevant déjà la nécessité d'une évaluation) ; la seconde fois, en juillet 1993, sur présentation d'un rapport du président de la commission en assemblée plénière.

De leur côté, les organisations professionnelles de branche et les groupements interprofessionnels nous ont fait état de l'existence de réflexions sur le dispositif des UFA et des débats au sein de l'UPRA. Mais ceux-ci n'ont pas donné lieu à des productions formalisées transmissibles aux partenaires de l'Education.

Au sein de l'Education nationale, l'isolement des établissements engagés dans le montage des UFA n'a pas été compensé par l'organisation d'échanges et de confrontations sur les enjeux institutionnels et pédagogiques des UFA à partir des expériences concrètes⁽²⁹⁾.

Ainsi, aucun des trois partenaires n'a disposé de moyens d'information périodique, du type "bulletin des UFA", lui permettant d'enrichir sa propre réflexion sur le mode de production de l'innovation, en intégrant les critères et les référents des deux autres. La diversité des initiatives et des réalisations que l'étude a mise en évidence n'a pas eu de support à partir duquel pouvait être envisagée une confrontation entre les options d'une politique régionale et les productions effectives réalisées au niveau local.

Il n'est donc pas étonnant qu'au delà du circuit des opérateurs directs et des responsables institutionnels concernés, l'apprentissage coopératif, en tant que dispositif particulier, soit resté "clandestin" : ni document d'information, ni plaquette de communication, ni signalisation dans les documents régionaux de l'ONISEP. Seules les plaquettes des fédérations du BTP, présentant l'IFBTP, soulignent que les formations par l'apprentissage sont réalisées au sein des lycées professionnels. Les documents d'information et de publicité des établissements de formation, notamment privés, ne font nullement état de la spécificité des UFA. Les études monographiques montrent également que les jeunes, en faisant acte de candidature pour des formations sous forme d'UFA, n'ont pas conscience qu'il s'agit d'un système nouveau.

La force de l'idée qui a présidé à la mise en place des UFA - elle constitue la dimension politique du pilotage - exige aujourd'hui d'être renforcée par des moyens d'appropriation collective s'appuyant sur divers lieux de confrontation entre les parties prenantes, touchant au moins à trois dimensions : les aspects institutionnels et financiers de la coopération, l'alternance comme point d'appui pour un nouveau rapport entre formation et emploi, enfin l'alternance constitutive d'un rapport au savoir renouvelé.

²⁹

Les inspections d'apprentissage n'ont pas eu de missions particulières sur cette fonction, alors qu'elles ont fréquemment joué un rôle d'interface important entre les professions et les établissements d'enseignement dans le montage et le suivi des UFA.

I - 2 / FINANCEMENT DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF : **CONSTAT ET ENJEUX**

Après un bref rappel sur le mode de financement de l'apprentissage et la place qu'y occupent les régions depuis la décentralisation, sera présentée l'évolution des engagements financiers et des dépenses réalisées pour l'apprentissage en Rhône-Alpes, sur la période 1988-1993 ; on situera alors la part qu'y occupent les dépenses réalisées pour les unités de formation par alternance.

Dans un second temps seront présentées quelques questions qui sont aujourd'hui soulevées à propos du financement de l'apprentissage coopératif et du coût de formation de l'apprenti.

*** Rappel sur le mode de financement de l'apprentissage et la place qu'y occupent les régions**

a) Trois sources principales interviennent dans le financement de l'apprentissage :

- L'Etat : il assure principalement le remboursement aux régimes sociaux des cotisations dont sont exonérés les employeurs ; il participe également au fonctionnement et à l'équipement de quelques CFA nationaux, ainsi qu'aux actions de rénovation de l'apprentissage en apportant son concours aux régions. En moyenne sur la période 1984-1990, l'intervention de l'Etat représente 33,8 % du financement de l'apprentissage (³⁰).

- Les régions : elles interviennent principalement pour le fonctionnement et l'équipement des CFA, en complément de la taxe d'apprentissage versée par les entreprises et des ressources propres engagées par les organismes gestionnaires. Sur la même période 1984-1990, leur contribution au financement de l'apprentissage représente 39 %.

- Les entreprises : elles participent au financement de l'apprentissage par le versement de la taxe d'apprentissage (0,5 % de la masse salariale) dont 20 %, "le quota", sont obligatoirement versés pour le fonctionnement des CFA (³¹). Leur contribution au financement de l'apprentissage représente 27,2 %.

b) Le financement des CFA est assuré principalement par 3 types de ressources :

- le quota sur la taxe d'apprentissage ;
- les subventions versées par les régions ;
- les ressources propres des organismes gestionnaires, auxquelles s'ajoutent accessoirement des subventions diverses et la participation des apprentis à des dépenses de restauration et d'apprentissage.

³⁰ Les pourcentages sont calculés à partir d'un bilan global du financement de l'apprentissage établi sur la base des annexes aux projets de loi de finances.

³¹ Notons ici qu'une fraction du salaire brut aux apprentis peut être déduite du quota.

Au titre du fonctionnement, les subventions des régions interviennent pour plus de 50%, comme l'indique le tableau ci-dessous.

**Répartition de ressources financières des CFA (millions de Francs)
Exercice 1991**

	Montant	%
Participation des régions	1 790	50,3
Taxe d'apprentissage	1 103	31
Participation diverses	627	18,7
Total	3 560	100

Source : Actualité de la formation permanente. Sept. oct. 1993

Depuis la décentralisation, sur les fonds régionaux de la formation professionnelle et de l'apprentissage, la part consacrée par les régions aux dépenses d'apprentissage est en constante augmentation : elle passe de 26,6 % en 1984 à 32,4 % en 1988 et 38,2 % en 1992 ⁽³²⁾. En Rhône-Alpes, elle représente 40 %.

*** Le budget de l'apprentissage en Rhône-Alpes et la part consacrée aux UFA (1988/1993)**

Les deux tableaux ci-après présentent l'un, l'évolution du budget de l'apprentissage, l'autre, l'évolution des dépenses réalisées (au sens du compte administratif) sur la période 1988-93.

Deux constats s'en dégagent : une croissance de 14 % /an, en moyenne annuelle sur la période considérée, et un taux de réalisation moyen de 90 % sur la même période.

³² cf. Revue Actualité de la formation permanente, sept-oct 1993, p.45.

BUDGET DE L'APPRENTISSAGE 1988 - 1993 (EN MILLIONS DE FRANCS)

Année	Fonctionnement Fonds Régional	Fonctionnement Fonds de concours de l'Etat	Equipement (dont UFA)	cycle préparatoire à l'alternance	Total
1988	95	1,267	10,782	-	115,474
1989	115	0,450	6,272	(0,621)	130,585
1990	149,405	-	16,465	(1,438)	174,335
1991	149	11,142	26,162	(0,923)	202,304
1992	150	14,564	37,121	(1,305)	215,685
1993	150,162	14,366	28,351	(0,475)	212,879

Source : Région Rhône-Alpes D.G.S. Janvier 1994

DEPENSES RÉALISÉES EN APPRENTISSAGE 1988 - 1993 (EN MILLIONS DE FRANCS)

Année	Fonctionnement	Equipement	Cycle préparation à l'alternance	Total
1988	93,960	6,960	4,472	105,392
1989	109,725	5,135	5,604	120,365
1990	152,042	8,153	5,414	165,610
1991	135,306	21,725	8,713	165,744
1992	125,893	34,200	12,247	172,339
1993	177,501	31,595	13,562	222,658

Source : Région Rhône-Alpes D.G.S. Janvier 1994

Pour le dispositif des UFA, les dépenses de fonctionnement ne sont pas identifiables dans le compte administratif. Toutefois il a été possible de reconstituer, avec le concours de la direction de la formation du Conseil régional, les dépenses de fonctionnement pour les 3 derniers cycles annuels. Dès lors, on peut évaluer la part que représentent les UFA dans le budget de l'apprentissage.

**DEPENSES ENGAGEES DANS LE DISPOSITIF DES UFA
PART DANS LE BUDGET TOTAL DE L'APPRENTISSAGE (EN MILLIONS DE FRANCS)**

ANNEE	Fonctionnement		Equipement	
	UFA	% Budget Total	UFA	% Budget Total
1990/91	4,055	2,6	1,438	8,7
1991/92	7,449	4,6	0,923	3,5
1992/93	9,896	6	1,305	3,5

Source : Région Rhône-Alpes D.G.S. Janvier 1994

Le % est établi en rapportant les dépenses en UFA à la moyenne des dépenses de fonctionnement pour les deux années civiles de référence.

La part des UFA dans les dépenses du Conseil régional en matière d'apprentissage peut être résumée ainsi :

- En 5 ans, les dépenses, en fonctionnement et équipement, peuvent être estimées à 28 millions de francs.

- Au terme de la période quinquennale, elles interviennent pour environ 6 % des dépenses annuelles pour le fonctionnement des CFA.

- En dépenses d'équipement, le montant réalisé pour les UFA sur la période considérée représente environ 4 % du total.

*** Les enjeux autour du financement de l'apprentissage coopératif**

Nous constatons que les montants engagés dans le dispositif des UFA ne sont pas en soi un enjeu, compte tenu de ce qu'ils représentent dans l'ensemble des fonds consacrés par la région à l'apprentissage.

Cependant plusieurs questions sont posées, par de nombreux partenaires régionaux, qu'il convient de rappeler ici. Certaines dépassent le cas particulier de l'apprentissage coopératif, d'autres y sont plus spécifiquement rattachées.

a) Une demande de clarification du mode d'établissement des forfaits annuels par apprenti, servant de base au calcul des subventions.

Rappelons que depuis 1988, la région a progressivement généralisé un mode de conventionnement (convention B) distinct de la convention type héritée de l'Etat ; ce mode de conventionnement lui permet d'intervenir à la fois sur la régulation des flux d'apprentis, en concertation avec les partenaires professionnels et les CFA, à la fois sur le montant des forfaits annuels établis par métier et diplôme, et réévalué périodiquement par le Conseil régional. L'interrogation porte sur les fondements et les critères qui permettent d'établir et de réévaluer les montants forfaitaires ; à cette question posée au cours de l'évaluation la réponse a été la suivante : la fixation du montant des forfaits "résulte de la prise en compte de plusieurs éléments dont notamment le coût des formations, mais aussi le potentiel de taxe d'apprentissage collectée dans chaque profession" ⁽³³⁾.

b) La baisse des ressources des CFA, en provenance de la taxe d'apprentissage

Le développement de l'apprentissage dans les entreprises industrielles et commerciales depuis 1988 contribue à une diminution progressive du financement des CFA par la taxe d'apprentissage, dans la mesure où, en accueillant des apprentis, elles se libèrent d'une partie du versement du quota pour le fonctionnement des CFA notamment. Ce problème, largement débattu au Sénat lors de la préparation de la loi de 1987 sur le développement de l'apprentissage, renvoie à la question générale du mode de financement de l'apprentissage.

Mais, en Rhône-Alpes, le problème est d'autant plus fortement ressenti que la politique engagée en 1988 de développement de l'apprentissage en coopération avec l'Education nationale entraîne un transfert de ressources (subvention régionale et taxe d'apprentissage) au détriment des CFA "classiques". Ces derniers, connaissant de fortes difficultés dues à la baisse des effectifs d'apprentis dans le niveau V, et n'ayant pas la possibilité de se redéployer sur des formations de niveau IV et III, sont aujourd'hui en situation de crise financière grave.

³³ Conseil régional D.G.S. 15 février 1994.

c) De fortes disparités dans la structure du financement des UFA

Des données recueillies au cours de nos entretiens et de l'exploitation des questionnaires adressés aux CFA gestionnaires des UFA, il ressort les indications suivantes :

- La part du Conseil régional dans le financement des UFA se situe dans une fourchette allant de 17 % à 35 %.

- La taxe d'apprentissage intervient dans la grande majorité des cas pour plus de la moitié du financement.

- Compte tenu du faible nombre des jeunes en contrat d'apprentissage dans certaines UFA, certains organismes de formation complètent la section avec des jeunes en contrat de qualification, l'heure de formation étant financée à un taux sensiblement plus élevé que l'heure de formation/apprenti.

- Dans de rares situations, le budget des UFA fait apparaître la contribution de l'Education nationale sous forme de mise à disposition de postes d'enseignant. Ainsi dans une UFA préparant au BTS Travaux Publics, dans l'Académie de Grenoble, cette contribution intervient pour 37 % des ressources.

- En prenant comme base, le budget prévisionnel pour l'exercice 1993 de l'ensemble des UFA du BTP, la répartition des ressources s'établit comme suit :

- Taxe d'apprentissage	:	55,8 %
- Subvention Conseil régional	:	26,5 %
- Produits des contrats de qualification	:	16,5 %
- Produits divers	:	1,2 %

d) L'apprentissage coopératif : difficulté d'évaluation du coût de l'apprenti

- *D'abord quelques points de repères :*

- Le coût moyen d'un apprenti est établi en divisant la dépense totale de fonctionnement, hors frais de restauration et d'hébergement, par le nombre total des apprentis. Le ministère de l'Education nationale (Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Repères et Références Statistiques) publie chaque année l'évaluation du coût moyen calculé pour l'ensemble de la France métropolitaine.

Le dernier chiffre obtenu concerne l'année 1988 : le coût moyen annuel est estimé à 10.077 francs.

- Dans l'article de Guy Beaufils sur le financement des centres de formation d'apprentis⁽³⁴⁾, le coût de formation moyen par apprenti pour l'année 1991 est estimé à 15.450 francs.

³⁴ Revue Actualité de la formation permanente, ibid p.45.

- *Quelques résultats sur les coûts de formation d'un apprenti en UFA*

• Une étude réalisée par l'IFBTP pour l'exercice 1993, donne les résultats suivants :

- Le coût moyen annuel d'un apprenti en bac pro se monte à 30.650 francs. Notons qu'il est calculé pour 9 UFA et un nombre total de 178 apprentis, et qu'il se situe dans une fourchette allant de 20.000 à 50.365 francs.

- Le coût moyen annuel d'un apprenti en BTS se monte à 31.650 francs, coût établi pour 4 UFA et 102 apprentis.

Ces coûts sont calculés hors frais de gestion de l'IFBTP

• Selon des indications transmises par l'AFPM, le coût moyen annuel d'un apprenti en BTS C.P.I. s'établit à 66.500 francs ; il est calculé pour une moyenne de 12 apprentis par an, et inclut les frais de gestion, de promotion et de placement.

• Des informations transmises pour des UFA dans le secteur tertiaire, il ressort les résultats suivants :

- Le coût annuel d'un apprenti en BTS comptabilité gestion se monte à 18.500 francs pour l'exercice 1992/93, non compris les frais de gestion.

- Le coût annuel d'un apprenti en BTS action commerciale, établi à partir du compte de résultats sur 2 années, et concernant 26 jeunes, est évalué à 35.000 francs y compris les frais de gestion de l'organisme gestionnaire.

Cette grande disparité des coûts, illustrée par les quelques indications qui précèdent, appellent les observations suivantes :

- De même qu'il n'existe pas d'outils de suivi du mode de développement des UFA, aucun instrument analytique des coûts de l'UFA n'ont été établis à des fins de comparaison avec l'apprentissage classique et la formation professionnelle en temps plein.

- Le coût moyen par apprenti est d'autant plus élevé que les effectifs des sections en UFA sont limités.

- La coopération avec l'Education nationale n'a probablement pas d'effet à la baisse du coût de fonctionnement, dans la mesure où les heures d'enseignement sont, dans la majorité des cas, facturées sur la base du tarif des heures supplémentaires. Par contre, l'économie de moyens porte sur les dépenses d'équipement.

II - VERS UNE INGENIERIE DES FORMATIONS ALTERNEES

Le dispositif des UFA constitue un champ d'analyse tout à fait approprié pour aborder les enjeux que soulève la mise en oeuvre de l'alternance. Cependant l'hétérogénéité des constructions de l'alternance générée par ce dispositif rend inopérante toute tentative de dégager un modèle d'alternance propre à l'apprentissage coopératif. Par contre, du fait même du principe fondateur de l'UFA reposant sur une nouvelle coopération entre professions et Education nationale dans la conduite des formations, l'organisation de l'alternance révèle ici, plus encore que dans l'apprentissage autonome ou dans l'alternance sous statut scolaire, les tensions inhérentes au montage de toute formation alternée. Trois d'entre elles sont particulièrement évidentes : celles qui résultent de l'articulation entre exigences de la production et exigences de la formation ; celles qui se nouent entre savoir faire en situation de travail et connaissances formelles liées au référentiel du diplôme ; enfin celles qui sont issues de la confrontation de représentations différentes des finalités de l'alternance relatives à l'autonomie professionnelle des jeunes.

Les observations faites dans une trentaine d'UFA, mais surtout les enquêtes approfondies conduites sur quatre sites amènent à focaliser l'analyse sur deux dimensions. La première porte sur les transformations organisationnelles et identitaires que suscite la mise en oeuvre de l'alternance (chapitre II-1), c'est-à-dire les facteurs qui contribuent à accélérer, ou au contraire à freiner l'émergence et le développement du partenariat entre les acteurs du système éducatif et des entreprises ; la seconde est centrée sur la différenciation des formes prises par l'alternance au plan des montages pédagogiques qu'elle suscite (chapitre II-2), à travers la mise en évidence de quatre modalités d'organisation de l'alternance.

Il ne s'agit pas cependant de tirer de cette analyse des enseignements trop systématiques. Les études monographiques font apparaître en effet la singularité des configurations propres à chacune des UFA. Leur lecture est donc un complément nécessaire aux propos qui vont suivre.

II-1 / LA MISE EN ACTE DU PARTENARIAT : DES TRANSFORMATIONS ORGANISATIONNELLES ET IDENTITAIRES

L'analyse des modalités de positionnement de l'UFA, en tant que formation en alternance, au sein des établissements de formation, conduit à aborder la question des modes d'organisation et de construction d'un partenariat entre les acteurs parties prenantes de l'UFA. En partant du principe que "l'apprenant" doit être le centre de gravité de l'alternance, nous analyserons en quoi, et sous quelles conditions, l'ingénierie de la formation permet la mise en oeuvre de ce principe.

Le partenariat est une donnée de base de tout dispositif de formation alternée dans la mesure où l'alternance repose sur l'intervention conjointe d'une pluralité d'acteurs et suppose leur concertation (dans le cas des UFA, le partenariat fondateur de l'alternance entre l'établissement de formation et l'entreprise est le plus souvent élargi à une troisième entité médiatrice constituée par le CFA gestionnaire de l'UFA). Ce partenariat n'est pas allé de soi dans les UFA, et il a souvent été nécessaire que chacun des partenaires accepte de parier au départ sur ce type de formation, avant de reconnaître que certaines de ses représentations ne correspondaient pas forcément aux réalités

observées. Nous avons vu précédemment que cette difficulté tenait à la diversité des motivations des acteurs locaux dans leurs engagements initiaux. Cette diversité peut être une source de brouillage ou une source de créativité dans le montage et l'organisation d'une UFA

L'alternance vue sous l'angle partenarial oblige les différents acteurs à une remise en cause des modes de fonctionnement et de représentation antérieurs. Que se soit dans les établissements d'enseignement (qui dans certains cas avaient peu d'expérience en matière d'alternance), dans les CFA (qui se sont créés avec la mise en place des UFA), ou au sein des branches professionnelles (qui n'avaient pas toujours l'habitude de collaborer avec des établissements d'enseignement de l'Éducation nationale), il a fallu apprendre à travailler ensemble, reconnaître les compétences et les savoir faire de chacun. Les sources de conflits qui ont pu naître se sont souvent développées sur des bases identitaires et il a fallu redéfinir la place et le rôle de chacun au fur et à mesure du montage et de la mise en oeuvre des formations.

Dans les UFA, où l'objectif est de préparer à une qualification professionnelle certifiée par un diplôme de l'Éducation nationale, la partition des rôles nous a souvent été présentée en ces termes : les enseignants assurent la gestion de la progression pédagogique, sur la base du respect du référentiel de diplôme et les entreprises assurent la formation en milieu de travail. Dans quelques UFA, les référentiels de métier et de formation ont été retravaillés par les deux parties. Au delà de cette première partition, des questions se posent sur le rôle et la répartition des responsabilités à tous les moments de la mise en oeuvre d'une UFA :

- Qui fait le recrutement des jeunes, à partir de quels critères ?
Va-t-on sélectionner à l'entrée de la formation ?
- Qui décide de l'interruption ou de la reconduction d'une UFA ? Selon quels critères?
- Qui anime la formation ?
- Qui pilote les rencontres entre les différents acteurs impliqués (entreprises, enseignants, jeunes) ?
- Qui organise les éventuelles formations des tuteurs et/ou des formateurs ?
- Qui décide du rythme de l'alternance ?
- Qui s'implique dans les différentes modalités d'évaluation ?
- Qui assure le suivi pédagogique des jeunes ?
- [...]

C'est dans les réponses apportées à chacune de ces questions que se bâtit la réalité du partenariat. Nous avons pu constater des diversités de pratiques sans pouvoir dégager de caractéristiques communes. Les UFA ont été l'occasion de tester des modes de fonctionnement différents, d'acquérir pour un certain nombre d'acteurs de nouveaux savoir-faire, qu'il importe aujourd'hui de capitaliser. Sans occulter les difficultés rencontrées, nous avons porté attention aux nouvelles formes d'organisation et aux transformations identitaires au sein des deux pôles de l'alternance que constituent l'établissement de formation d'une part et l'entreprise de l'autre.

*** Les enseignants-formateurs : une place à construire**

Dans les établissements scolaires, le choix des enseignants s'est fait généralement sur la base du volontariat, les chefs d'établissements pariant sur l'engagement de quelques enseignants. Ces derniers ont joué un rôle d'impulsion et d'entraînement auprès de certains de leurs collègues parfois sceptiques voire opposés au principe de l'apprentissage coopératif, pour des raisons idéologiques ou par crainte de la nouveauté. D'autres chefs d'établissement ont souhaité s'appuyer sur des personnels qui avaient déjà une expérience dans le domaine de l'apprentissage et/ou de la formation continue, comme au lycée professionnel de Sassenage: *"l'UFA a démarré avec des volontaires permanents et des intervenants enseignant déjà dans l'établissement qui portaient une réflexion sur l'alternance."* Cela a permis de favoriser dans un certain nombre de cas un réel travail d'équipe.

L'alternance conduit à des modifications dans l'organisation de l'activité des enseignants. Ainsi, pour ce qui est de l'organisation des cours et de la gestion de l'emploi du temps, le rythme de l'alternance et le fait que les jeunes soient des salariés avec cinq semaines de congé annuel bouleverse l'organisation et l'aménagement des emplois du temps et parfois les moments de présence des enseignants dans l'établissement.

Dans les relations enseignants-jeunes en UFA, s'observent également des changements. Nous avons pu constater que les jeunes développent une certaine autonomie dans le cadre de l'alternance ; ils sont plutôt actifs, voire revendicatifs sur la formation qui leur est dispensée, et ils entendent qu'on ne les traite pas comme des sujets passifs. Ils sont salariés d'une entreprise, ils vivent des expériences de travail, ce qui les amène à avoir un autre regard sur leur formation et sur les modes de construction des connaissances. Ces attitudes traduisent aussi des transformations identitaires qui s'opèrent chez ces jeunes au cours de l'alternance. Cette nouvelle situation peut amener les enseignants (surtout ceux qui n'ont que l'expérience des élèves en temps plein scolaire) à reconsidérer la représentation qu'ils ont des jeunes, et à se réinterroger sur leurs comportements et pratiques ⁽³⁵⁾.

Dans le cadre de l'alternance va également se poser la question du rôle des enseignants vis-à-vis de leur environnement. Pour un certain nombre d'UFA, nous avons pu constater des relations très étroites et de fortes implications avec les milieux professionnels au travers de rencontres, visites en entreprise et parfois le travail en commun sur le référentiel de formation et d'examen. Certains enseignants deviennent des "médiateurs de l'apprentissage", ce qui implique qu'ils sortent de leur discipline et qu'ils appréhendent les contextes professionnels des entreprises dans lesquelles vivent les jeunes, afin de les aider dans leur démarche formatrice. Ainsi un professeur de mathématiques de l'UFA de Villeurbanne engagé dans cet type de démarche nous dira : *"Je fais des visites sur les chantiers pour satisfaire ma curiosité d'enseignant et voir comment l'élève réagit dans son milieu "naturel" de travail..."*

³⁵ Ces observations auraient pu s'appliquer à des situations au sein des CFA classiques ; leur importance ici est liée au fait que ces transformations se produisent au sein des établissements de l'Education nationale. Leur impact dépend alors de la plus ou moins grande intégration de l'UFA au fonctionnement de l'établissement.

* L'entreprise : entre logique productive et logique éducative

Au niveau des entreprises, la mise en place des UFA a souvent fait émerger au départ des représentations du système éducatif peu à même de favoriser le développement du partenariat. A titre d'exemple, lors de la présentation initiale des modalités de fonctionnement de l'UFA "Bac Pro Aménagement et Finition" devant une assemblée de professionnels du secteur, l'enseignant responsable de cette formation va enregistrer des réactions a priori défavorables, traduisant une crainte de certains entrepreneurs face à une formation perçue comme une future fabrique de "cols blancs" (cf. annexe 1). Cette réaction de départ contraste fortement avec le vif intérêt que suscite désormais cette formation auprès des professionnels. L'évolution constatée s'explique ici par le contact direct établi entre certains chefs d'entreprises et les jeunes embauchés en contrat d'apprentissage, contact qui a permis de faire tomber les idées reçues sur le profil des jeunes et la nature de leur formation.

La question du rôle que va pouvoir jouer l'entreprise dans les formations en alternance est centrale. *"Une situation de travail n'est pas formatrice en elle-même"* ⁽³⁶⁾ et une entreprise ne se décrète pas formatrice. Il faut qu'elle mette en oeuvre des modes d'organisation qualifiants qui vont aboutir au fait que les temps d'apprentissage ne soient pas vécus comme des temps concurrents des temps de production. Cela nécessite entre autre une transformation des perceptions sociales et culturelles des dirigeants et des salariés des entreprises. En effet, les UFA se sont développées pour partie dans des entreprises et des secteurs d'activité qui n'étaient traditionnellement pas les plus impliqués dans l'apprentissage. Dans d'autres cas, notamment pour les UFA du BTP, l'apprentissage coopératif concerne des jeunes de niveau de formation supérieur à ceux de l'apprentissage traditionnel, ce qui amène les professionnels à reconsidérer les pratiques d'alternance existantes au sein de la branche.

Comme au sein de l'établissement scolaire, on constate dans certaines entreprises, lorsqu'elles s'impliquent dans l'organisation de l'alternance, des transformations identitaires et organisationnelles. La qualité de l'alternance repose en effet sur deux exigences minimales :

- l'entreprise doit donner du sens à la fonction tutorale. Ceci renvoie à la question du choix des tuteurs. Nous avons rencontré des UFA où ils sont désignés d'office ; dans d'autres cas, la logique de volontariat prévaut. La question de la reconnaissance de cette fonction par l'entreprise reste encore souvent à conquérir ; ainsi il est très rare que soit reconnu et formalisé un temps spécifique affecté à l'exercice de la fonction de tuteur par un salarié.
- l'entreprise doit considérer les jeunes qu'elle reçoit comme de véritables apprentis, et non comme des auxiliaires ou des salariés à part entière.

L'investissement que nécessite pour l'entreprise le respect de ces deux exigences ne se concilie pas toujours avec une logique de productivité à court terme, comme nous avons pu le constater dans plusieurs UFA. Une illustration peut en être donnée à travers la place et le statut de "l'erreur" dans les situations de travail vécues par les jeunes. Dans un cas, elle peut être considérée

³⁶ V. Merle, Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance, communication au séminaire OCDE-CEREQ : Apprentissage, alternance, système dual : impasses ou voies d'avenir ?, Marseille, 12-14 avril 1994.

comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Dans un autre cas, elle est vécue comme pénalisante. Ainsi au Crédit Agricole dans le cadre d'une UFA préparant à un DUT "techniques de commercialisation", les apprentis qui sont affectés à des postes de travail de "guichetier" (appelé aujourd'hui assistant de clientèle) "n'ont pas plus le droit à l'erreur qu'un salarié normal". Ils doivent être immédiatement opérationnels. A contrario, dans le cadre de l'UFA préparant au bac pro "aménagement et finition" à Villeurbanne, c'est le critère du "savoir bien faire" qui est privilégié sur le chantier. Si la rentabilité apparaît comme un des critères explicites dont le jeune doit être conscient, elle n'intervient pas comme critère d'évaluation de la formation. L'erreur fait partie de l'apprentissage. Un temps spécifique est ainsi consacré au constat et à la rectification des malfaçons (cf. annexes 1 et 2).

Selon les finalités que l'entreprise confère à l'apprentissage, les situations de travail vont recouvrir des enjeux différents. En rapport avec les illustrations précédentes, on distinguera les UFA où l'enjeu de l'alternance est prioritairement celui de la pré-embauche dans l'entreprise où le jeune effectue son apprentissage (cf. annexe 2) de celles où l'enjeu est plus l'apprentissage d'un métier ou d'une qualification que se soit pour une entreprise, une profession, ou le marché du travail de manière plus large (cf. annexe 1). Dans certaines UFA, nous avons observé un couplage de ces deux finalités. Ainsi, dans celle qui prépare au bac pro "industries chimiques et de procédés", sont organisés des stages d'observation thématiques dans différents services de l'entreprise où les jeunes sont en situation d'observation active avec des comptes-rendus à fournir ; par contre, durant l'été, les apprentis sont mis à des postes de travail pour remplacer des salariés absents (cf. annexe 4).

II - 2 / LA DIVERSITE DES MONTAGES PEDAGOGIQUES

L'examen de la mise en oeuvre de l'alternance en UFA, centré sur les pratiques de formation, montre que ce dispositif n'a pas suscité, loin s'en faut, des montages pédagogiques proches dans leur conception et leur réalisation. On peut au contraire faire le constat que l'absence de cadre normalisé relatif au contenu de l'alternance en UFA conduit à retrouver dans cette opération la trace des quatre principaux types d'alternance mis en évidence par les chercheurs spécialisés dans ce domaine (³⁷).

*** L'alternance juxtapositive ou aléatoire**

L'alternance est organisée autour de deux lieux et de deux temps : l'établissement de formation, l'entreprise. Il n'y a pas de liaisons entre ces deux acteurs, ni sur un plan organisationnel, ni sur un plan opérationnel. Philippe Meirieu parle dans ce cas d'alternance aléatoire. L'apprenant est amené à conduire sa gestion de l'alternance, sans qu'il existe de régulation extérieure.

"C'est un hasard lorsque je m'aperçois que ce que j'avais fait au lycée m'a servi en entreprise!", nous dit un jeune.

³⁷

On se réfère en particulier aux textes suivants : Ardouin Thierry : "L'alternance, de quoi parle-t-on ?" Université de Rouen, Scuriff, 1991 / Malglaive Gérard : "Enseigner à des adultes", Paris, PUF, 1989 / Meirieu Philippe : in actes du colloque "Ecole-Entreprise", MAFPEN, Lyon, 1991.

Le seul lien existant est le lien institutionnel entre le centre de formation et les milieux professionnels. Nous avons rencontré quelques sites qui fonctionnent dans ce contexte. L'alternance est essentiellement construite pour favoriser une meilleure osmose entre les différents partenaires institutionnels de l'UFA, sans qu'aucun argument notamment pédagogique soit énoncé explicitement. Citons à titre d'exemple les propos tenus par un représentant d'une organisation interprofessionnelle :

"L'intérêt du partenariat avec l'Education Nationale, c'est d'abord un intérêt économique, une rationalisation des choix d'investissement, un non saupoudrage, une utilisation des ressources et des compétences existantes. C'est aussi un intérêt stratégique pour faire évoluer l'Education nationale."

Les sites où existe cette alternance juxtapositive sont souvent ceux où les représentations des acteurs sont un peu figées. Il convient donc pour les responsables institutionnels de l'UFA de travailler en amont sur la transformation des représentations, ce qui les conduit souvent à concentrer tous leurs efforts sur un partenariat institutionnel actif. Une fois cet objectif atteint, nous constatons très souvent un glissement vers le niveau organisationnel de l'alternance, sans que celui-ci soit guidé par des contingences d'ordre didactique et pédagogique. Nous avons d'ailleurs pu observer que dans certains sites, plus le discours institutionnel était dense, plus il convenait d'explorer avec attention et rigueur la qualité du niveau opérationnel. Or, c'est bien ce niveau opérationnel qui doit justifier l'axe didactique et pédagogique constitutif de l'UFA.

Cette alternance juxtapositive peut se déployer dans le cadre du dispositif des UFA, et ceci pour plusieurs raisons :

- La première raison renvoie au retard pris en France dans le partenariat Ecole-Entreprise. L'histoire du système éducatif montre combien la place aujourd'hui valorisée des formations alternées était, jusqu'aux années récentes, peu importante et peu prise en compte. Les relations entre professionnels et établissements scolaires étaient rares ou très occasionnelles (journées portes ouvertes de l'établissement, forum-métiers...). Construire une alternance "simple" sur un mode juxtapositif constitue donc déjà une avancée significative et n'a pas été au départ sans soulever d'importants obstacles : ces difficultés sont apparues tout autant à partir des représentations des enseignants sur le monde du travail (et celles des professionnels sur les enseignants ou plus globalement sur l'Education Nationale) qu'autour des réticences des élèves et de leurs familles à l'égard de l'alternance. Citons les propos du chef d'établissement du LP St Joseph :

"Les principales difficultés au démarrage ont été l'information aux élèves et aux familles sur l'intérêt d'une formation en alternance par rapport au temps plein, ainsi que la volonté de mettre en oeuvre un travail de réflexion et de construction avec les enseignants sur l'alternance en UFA."

- La seconde raison est liée au niveau des pré-requis des formés. Les UFA, en effet, recrutent essentiellement des jeunes qui disposent a priori des compétences leur permettant de "composer" individuellement leur alternance. Nos observations ont souvent révélé une dynamique de conduite de l'alternance fondée sur la mise en oeuvre de capacités d'analyse et de mise en relation des situations de travail et des situations de formation, comme en témoignent ces remarques de jeunes apprentis :

"je ne peux pas toujours appliquer sur le terrain ce que j'apprends en cours sauf les techniques de vente" / "Le prof est intéressé par la formation en entreprise, ça permet d'aller plus loin dans la réflexion et puis on lui apprend aussi quelque chose".

Les jeunes en UFA se sont pour la plupart construits "leur alternance", dans le sens où ils ont réussi pour un grand nombre d'entre eux à se servir des deux espaces-temps (le lycée et l'entreprise) pour développer de nouvelles compétences. Cette quasi réussite de l'alternance n'a pu se réaliser que parce qu'il s'agissait de publics qui disposaient déjà de compétences leur permettant de gérer au mieux cette formation particulière. Les jeunes font l'apprentissage de leur autonomie ; ils réussissent à donner du sens à leur formation par rapport à leur projet personnel (³⁸).

- La troisième raison tient au décalage qui existe entre l'engagement de principe des institutions professionnelles et éducatives d'une part et les conditions réelles de gestion de l'alternance d'autre part. Ainsi, il existe parfois une différence marquée entre l'implication d'une branche professionnelle et l'implication "locale" des entreprises adhérentes. Celles-ci sont en effet souvent soumises aux contraintes de production, qui limitent fortement la disponibilité des salariés chargés d'encadrer les jeunes. De même, on a pu recueillir des observations sur la difficulté d'impulser une dynamique de réflexion pédagogique au sein des équipes enseignantes. Cette difficulté serait en partie liée à l'absence d'autorité pédagogique reconnue chez le chef d'établissement ou chez le responsable du CFA, comme l'évoque les propos d'un responsable de la CCI de Grenoble :

"Le chef d'établissement n'a pas autorité au plan pédagogique sur ses enseignants qui dépendent directement de l'inspection de l'Education Nationale, d'où une difficulté dans la recherche d'une coopération pédagogique réelle avec les intervenants du CFA."

*** L'alternance associative**

C'est l'alternance la plus fréquemment rencontrée dans le dispositif UFA. Elle est construite sur une recherche de mise en cohérence entre les rapports institutionnels qui lient une profession et un établissement et les modalités d'organisation pédagogique de l'alternance. Cette recherche de cohérence se manifeste particulièrement à travers deux procédures.

a) La mise à plat des objectifs de formation

La réflexion est sur ce point facilitée depuis quelques années par la logique qui préside à la définition des référentiels, le référentiel professionnel déterminant le référentiel de formation. Dans un certain nombre de cas (le lycée Grésivaudan à Meylan ou le LP St Joseph à Lyon par exemple), ce travail est allé plus loin qu'une simple "dérivation" du référentiel de formation : un travail a été mené sur les contenus d'intervention et de formation de l'établissement et de l'entreprise. Il existe des documents formulant les tâches à accomplir et les acquisitions à développer par les jeunes en entreprise.

Cette réflexion sur les référentiels conduit souvent les équipes pédagogiques à se confronter à une série de difficultés. Certaines sont liées directement au décalage existant entre le référentiel de formation et le référentiel professionnel. Chaque acteur de l'UFA réagit ici souvent en fonction de sa propre histoire, de sa propre culture aussi. Il défend en quelque sorte "son" référentiel, selon son propre rapport au savoir. Souvent le lycée est perçu comme le lieu des savoirs professionnels théoriques et de l'enseignement général. L'entreprise est présentée comme le lieu des savoirs professionnels pratiques.

³⁸

La démarche serait probablement différente s'il s'agissait de formations préparant à des niveaux V.

b) Une répartition des objectifs de formation entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise

Cette répartition s'organise le plus souvent selon une logique de partage des rôles entre les savoirs théoriques dévolus généralement à l'établissement d'enseignement et les savoir-faire pratiques confiés à l'entreprise. Cette démarche s'appuie sur un double postulat : d'une part que la formation et ses contenus peuvent être "découpés" en savoirs théoriques et savoir-faire pratiques ; d'autre part que seul l'établissement peut avoir en charge des savoirs théoriques, l'entreprise assurant pour sa part la responsabilité des savoir faire pratiques. Citons sur ce point le responsable du lycée agricole de Dardilly : *"A chaque période, il est mentionné les tâches que font les apprentis dans l'entreprise et celles qu'ils font au centre. Le maître d'apprentissage sait de fait ce qu'ils ont réalisé. Si les jeunes, ont vu tel enseignement au centre, le maître d'apprentissage le met directement au boulot."*

Ce double postulat appelle quelques commentaires. Il semble tout d'abord que ce partage entre différents types de savoirs relève davantage d'une idée reçue que d'un réel argumentaire pédagogique. En outre, une telle partition risque de maintenir l'apprenant en situation d'apprentissage aléatoire, dans la mesure où certains types de savoirs vont se trouver non liés les uns aux autres. Le jeune n'est ainsi que rarement en mesure de maîtriser sa propre stratégie d'apprentissage. Enfin, dans une perspective d'obtention du diplôme, les situations de travail risquent d'être moins valorisées par les jeunes, compte tenu du fait que les apprentissages formels sont souvent les seuls qui donnent lieu à une validation des acquis en vue de la certification.

L'alternance associative, comme nous avons pu l'observer dans certains sites (cf. annexe 4) peut être considérée le plus souvent comme une mise en "conformité organisationnelle" d'une alternance juxtapositive. Celle-ci s'appuie sur un ensemble d'outils (carnets de liaison, fiches-navettes, "tableaux éclatés", ...) qui constituent les supports de l'organisation didactique et pédagogique de l'alternance. Ces outils semblent surtout être des outils de gestion organisationnelle comme le montre cet extrait d'entretien : *"L'alternance est formalisée par l'utilisation d'un livret de liaison rempli par les formateurs du CFA et les maîtres d'apprentissage. Le jeune est amené à occuper différents postes de travail et le travail réalisé est noté dans le livret. De même apparaît le programme, la progression et les informations sur le cursus."*

*** L'alternance intégrative**

Il existe cette fois une coopération active entre les deux partenaires, coopération qui prend appui sur les activités effectuées dans l'entreprise. Cette coopération permet au lycée d'atteindre en quelque sorte le niveau opérationnel de l'alternance. L'organisation de cette alternance part d'une mise à plat des différentes activités réalisées dans l'entreprise.

Ce point de départ est facilité par l'utilisation du référentiel professionnel, mais nécessite souvent une relecture de ce référentiel au regard de la spécificité des situations locales (le niveau "branche professionnelle" ou le niveau "entreprise" pouvant ici ou là servir de référent). La conduite de cette démarche est très souvent assumée par une personne qui exerce une double compétence : une bonne connaissance du poste de travail et des spécificités de chacune des entreprises d'une part, et une bonne maîtrise des contraintes de l'acte formatif et de l'organisation de l'établissement d'autre part. La mission du chef de travaux semble répondre à ces exigences dans certaines UFA.

Cette alternance intégrative, nous avons pu la constater notamment au LP de Villeurbanne (cf. annexe 1) et au lycée agricole de Montbrison. Dans ce dernier cas, elle se traduit par un travail sur le référentiel de formation, notamment au niveau didactique : les contenus de formation sont organisés par thèmes (8 thèmes répartis par exemple sur les deux années), et chaque thème renvoie à un groupe de tâches constitutives du poste de travail. La limite de ce type de démarche est que soit maintenue une "coupure" entre les interventions de l'enseignant et celle du tuteur, le "domaine réservé" de l'enseignant restant celui des apports théoriques, et plus globalement celui des connaissances générales. Or, dans cette hypothèse, certains contenus de formation continueront à ne pas avoir de sens pour certains élèves. Si l'on souhaite qu'une telle démarche ait des incidences sur les modalités d'apprentissage des formés, notamment dans une perspective de les aider à davantage "profiter" de l'alternance comme outil d'apprentissage, il conviendra de passer d'une problématique de didactique de l'alternance à une problématique de pédagogie de l'alternance. Il s'agit de savoir comment construire des interventions cohérentes et complémentaires de l'enseignant et du tuteur, sur un contenu de formation donné. Cette étude nous a permis de mettre en évidence des composants partiels de ce type de pédagogie de l'alternance. Ainsi, dans certains sites, des temps de concertation et de régulation sont formalisés pour construire la mise en cohérence des interventions de l'ensemble des formateurs .

On peut enfin mentionner que cette alternance intégrative a posé parfois quelques difficultés comme au lycée professionnel Saint Joseph à Lyon :

"Au début, l'alternance pratiquée correspondait à l'articulation de séquences pédagogiques établissement/entreprise permettant une véritable interaction entre système éducatif et entreprises. Cette pratique n'a pu durer étant donné les contraintes d'organisation des entreprises : chantiers, commandes. Un travail a cependant été conduit sur les contenus de formation et d'intervention de l'établissement et de l'entreprise. Il existe un document de trois pages formulant les tâches à accomplir et les acquisitions à développer chez les jeunes en entreprise."

Une telle démarche suppose à la fois la capacité des acteurs à se plier aux impératifs de l'organisation qui elle-même doit s'adapter à la logique d'ensemble de l'alternance. Mais elle suppose aussi un autre regard sur les savoirs. Ceux-ci apparaissent dès lors comme des éléments constitutifs de compétences à construire. L'alternance intégrative se démarque ainsi de l'organisation des savoirs scolaires et notamment du découpage disciplinaire de la formation.

*** L'alternance interactive**

Ce type d'alternance est très rarement construit de manière systématique dans les sites que nous avons pu observer. Un certain nombre d'éléments développés sur le site de Villeurbanne (cf. annexe 1) semblent cependant s'en approcher. Analysons les principaux postulats sur lesquels repose ce dernier mode d'organisation de l'alternance.

L'alternance interactive est une alternance qui est réellement au service des apprentissages des formés. Il convient pour cela qu'elle soit élaborée autour d'une logique de situations-problèmes. Cela signifie que les contenus de formation sont déclinés en situations qui renvoient à autant de tâches réalisées dans le lycée et/ou dans l'entreprise. L'établissement d'enseignement et l'entreprise analysent ensemble ces situations-problèmes et anticipent conjointement sur les ressources à transmettre auprès des formés. Ici, le lycée pourra proposer sa méthode de résolution, là l'entreprise la sienne. Dans l'hypothèse où plusieurs démarches de résolution sont présentées, nous avons là toute la richesse de l'alternance. Face à un problème à résoudre, le formé peut et pourra s'appuyer sur plusieurs ressources.

La mise en oeuvre de cette alternance implique un travail de coopération extrêmement exigeant, car les tuteurs et les enseignants sont conduits à engager ensemble un travail didactique et pédagogique. De quelle manière aborder telle ou telle notion avec le jeune, comment transmettre tel ou tel savoir et savoir-faire ? Dans un tel contexte, les contenus de formation ne sont plus pensés en termes de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques. Il n'y a pas non plus de domaine réservé à l'entreprise et à l'établissement d'enseignement. Les savoir-faire peuvent être acquis en chacun des deux lieux et les situations-problèmes sont puisées dans les deux espaces-temps de formation. Comme le montre André Geay, l'enjeu et la *"difficulté sont ici de transmettre des savoirs scientifiques (techniques ou généraux) sans que leur apprentissage soit coupé de toute pratique de référence"* pour le jeune ⁽³⁹⁾.

Sur le site de Villeurbanne, la conception et la réalisation des dossiers de formation qui jalonnent le progression pédagogique de chaque jeune durant les deux années semble relever en partie de cette problématique. En effet, ces dossiers sont conçus comme de véritables dossiers de chantier. Le jeune est amené à choisir dans l'entreprise une situation professionnelle à laquelle il participe (par exemple un chantier de rénovation d'appartement). Il lui est demandé ensuite de collecter un certain nombre de documents précis relatifs à l'organisation et à la gestion de ce chantier (plans, cahiers de clauses techniques particulières...). Enfin, en se fondant sur ces données, et sur la réalité du déroulement du chantier, il doit réaliser par lui-même un certain nombre de documents (établissements des quantitatifs de main d'oeuvre ou de matières, planning du chantier, description du mode opératoire, ...), en fonction des connaissances acquises au lycée avec l'enseignant responsable du domaine professionnel.

Sans prétendre établir un bilan précis des différents types d'alternance présents dans les différentes UFA actuellement en cours de fonctionnement, il est néanmoins possible de donner un aperçu du paysage de l'alternance : alors qu'un petit groupe de sites pratiquent une alternance juxtapositive, la majorité d'entre eux mettent en oeuvre une alternance associative. Seuls quelques sites semblent construire une réelle alternance intégrative, avec dans un ou deux cas les prémisses d'élaboration d'une alternance interactive.

L'analyse fine des pratiques de formation, telle qu'elle a pu être esquissée dans le cadre de cette étude et au niveau des études monographiques, semble constituer un bon point d'appui pour repérer des pratiques innovantes, en vue d'élaborer des modélisations transférables à de nouveaux acteurs qui souhaiteraient s'engager dans ce type de démarche.

³⁹ A. Geay, *Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée, Actualité de la Formation Permanente*, N° 106, 1993.

III - L'APPRENTISSAGE COOPERATIF ET LE RAPPORT A L'EMPLOI

Aborder la question du rapport à l'emploi dans les UFA amène à réfléchir sur les relations qui existent et se construisent entre le système éducatif (via les établissements scolaires et universitaires), et le système économique (via les entreprises, les organisations professionnelles...). Les UFA sont d'abord et avant tout un dispositif de formation. En y introduisant la dimension insertion dans l'emploi, elles vont se trouver confrontées avec le fonctionnement du marché du travail. Pourtant les UFA, en tant que système de formation initial, ne peuvent obéir aux seules lois de fonctionnement d'un marché de la formation. Nous verrons que les temporalités de la formation et celles du marché du travail ne peuvent pas être confondues. Ainsi peut-il y avoir dissociation entre l'entreprise où s'effectue l'apprentissage et celle où va se réaliser l'embauche.

Le jeune ne va-t-il pas vouloir par ailleurs être mobile et acquérir un savoir-faire et une professionnalité qu'il pourra adapter et transférer dans différents postes de travail et dans différentes entreprises ? Dans la situation actuelle du marché de l'emploi, l'acquisition d'une spécialité, dont la spécificité et la reconnaissance ne sont liées qu'à une seule entreprise ne représente-t-elle pas un pari dangereux pour un jeune dans la construction d'un projet professionnel à moyen terme ?

III - 1 / DES VISIONS DIFFERENTES DU ROLE DES UFA DANS LE RAPPORT A L'EMPLOI

Les UFA ont été pensées à leur origine par le Conseil régional Rhône-Alpes comme une réponse aux désajustements entre l'offre d'emploi des entreprises et l'offre de formation de l'appareil éducatif français. Cette réponse est recherchée dans le cadre plus global du développement de la formation professionnelle par alternance. Nous avons vu dans la deuxième partie du présent rapport, que l'alternance avait été pensée comme un atout pour *coller aux besoins des entreprises créatrices d'emplois* (C. Millon, G. Emerard 1987). Lors du débat d'orientation de l'apprentissage du Conseil régional le 25 juin 1993 il a été rappelé que l'enjeu était *de passer d'une logique d'offre de formation à une logique d'emploi*. Par la création des UFA, il est visé une adoption *du juste à temps* des besoins fluctuants d'emploi des entreprises.

*** Une conception de la relation formation - emploi de type adéquationniste**

Cette conception qui tourne autour d'une *logique de flux tendus* (G. Emerard) est reprise par le syndicat du BTP régional et de son CFA "IFBTP". Dans un article paru dans la revue "Actualité de la formation permanente" en octobre 1993, Monsieur Putz, Directeur du CFA de l'IFBTP, évoquant le nécessaire développement de l'apprentissage parlait de l'adaptabilité et de la souplesse des UFA comme réponse aux besoins du monde professionnel. Cette souplesse se traduit d'une part par l'existence de *CFA sans mur* qui ne nécessitent pas d'investissements lourds pour leur création et fonctionnement ; et d'autre part par *la capacité d'ouvertures et de fermetures* à tout moment des UFA selon la conjoncture.

L'IFIR va également dans ce sens en affirmant que la conséquence d'un fonctionnement en flux tendus se traduit par *des créations et fermetures d'UFA à tout moment*.

Le thème de "la vie et de la mort" des UFA est revenu souvent lors des entretiens.

Cette prise de position renvoie à une analyse de type adéquationniste de la relation formation-emploi dans le court terme. Elle sous-entend une série de conditions et de présupposés que nous allons rappeler.

a) L'énonciation des besoins d'emploi par le monde professionnel

Elle renvoie d'abord à la délicate question de la détermination des besoins. Qui les collecte, qui les énonce ? Une entreprise ? un groupe d'entreprises ? un syndicat régional de branche ? un organisme de formation ? Nous avons rencontré tous ces cas de figure dans les UFA.

Sauf pour les grosses entreprises qui sont impliquées dans des démarches de gestion prévisionnelle d'emplois et pour les organisations professionnelles qui ont engagé des investigations de type "Contrats d'Etudes Prospectives", la détermination des besoins est difficile à construire et à établir. Des entreprises peuvent déclarer, via un syndicat professionnel ou interprofessionnel, avoir un besoin de main d'oeuvre à un moment "t" et bien vouloir s'engager dans l'apprentissage. Lorsqu'il leur est demandé quelques mois après de s'engager réellement, bon nombre d'entre elles peuvent décliner leur offre, la conjoncture économique n'étant plus favorable. Ainsi certaines UFA n'ont fonctionné que le temps d'une seule promotion avec des effectifs réduits ; d'autres n'ont jamais vu le jour : le besoin s'était évaporé avant la mise en place d'une formation. Reprenant l'idée de la difficulté à déterminer les besoins de l'entreprise, la responsable de l'IFIR nous dira que le bien fondé des diplômés préparés se vérifie parfois au moment de l'insertion.

b) La traduction des besoins en offre de formation

La traduction de besoins en offre de formation ne relève pas du hasard. Il est nécessaire, une fois bien identifiée la nature du besoin à un niveau qualitatif, de repérer une formation adaptée et de penser ou repenser les contenus de formation. C'est ce que fait en partie l'institut de formation national du Crédit Agricole, lorsqu'il met en place une formation en DUT "Technique de Commercialisation". Il l'a fait après avoir explicité pourquoi un BTS "force de vente" ou "action commerciale" ne lui convenait pas (cf. annexe 2). C'est également ce que font, dans certaines UFA, enseignants et professionnels de l'entreprise lorsqu'ils retravaillent le référentiel de formation. A titre d'illustration nous pouvons citer la création dans une UFA d'une option OPPAVI (opérateurs sur produits panifiés et viennoiseries fraîches) dans le cadre du CAP "d'ouvrier polyvalent de fabrication en produits alimentaires" déjà existant.

Même si est mise en avant, dans la conception des UFA, leur grande souplesse et leur capacité d'adaptation rapide à une demande, les opérateurs de terrain sont bien conscients des conditions organisationnelles à prendre en compte lors du montage. Parmi celles-ci figurent principalement les contraintes concernant la gestion des ressources d'un organisme de formation et les impératifs de viabilité financière. Nous avons rencontré des cas où un trop faible effectif pèse lourdement dans des établissements de formation. Un certain nombre d'entre eux trouvent des réponses en faisant coexister des jeunes sous plusieurs statuts dans une même section.

c) L'embauche, une conséquence d'un bon ajustement de l'offre et de la demande

Dans le modèle adéquationniste on peut affirmer schématiquement, que du bon ajustement de la formation aux besoins de l'entreprise, découle l'embauche du jeune dans l'entreprise.

Pour les quatre sites qui ont fait l'objet d'une monographie (⁴⁰), le taux de placement des jeunes à l'issue de la formation (service national non compté) est élevé et ce d'autant plus que peu de jeunes poursuivent leur études après la formation. Pour le site de Bourg en Bresse, le taux avoisine les 80 % pour les jeunes ayant terminé leur formation en 1991; il en est de même pour le site de Grenoble dans le secteur de la chimie. Dans d'autres UFA, comme celle effectuée au Lycée Les Charmilles préparant au bac professionnel bureautique, 60 % des sortants, encouragés par leurs formateurs souhaitent poursuivre en BTS, le plus souvent en contrat d'apprentissage.

Il convient d'être prudent quand à l'exploitation de ces résultats qui sont ponctuels. Il faudrait observer dans le temps la trajectoire professionnelle des jeunes. Nous n'avons pas aujourd'hui, compte tenu du caractère récent du dispositif, le recul nécessaire pour une étude sur l'insertion dans le contexte des UFA.

D'un point de vue plus qualitatif, il est frappant de constater que sauf pour quelques grosses entreprises, l'ensemble des entreprises ne s'engage pas en terme d'embauche au moment du recrutement d'un apprenti. Même les grosses entreprises telles que Elf ou Atochem ont du mal à assurer cette garantie au fur et à mesure des promotions (cf. annexe 3).

Il semblerait donc que la viabilité des UFA s'effectuerait plus sur la base d'engagement des entreprises en offres de formation en apprentissage que sur la base d'offre d'emplois à pourvoir. Dans une majorité des sites, il n'existe pas de données formalisées sur le suivi et le devenir des jeunes à l'issue des UFA (⁴¹). Cela traduit-il une absence de pilotage d'ensemble ou le fait que l'insertion à court terme n'est pas la première priorité recherchée ?

*** La mise en évidence d'autres enjeux dans le rapport à l'emploi**

Au delà de l'adaptation des besoins en temps réel, d'autres enjeux émergent dans la mise en place des UFA ainsi que d'autres conceptions que la seule logique adéquationniste. Pour certaines professions, les UFA se sont inscrites dans une politique de revalorisation de leur image de marque auprès des jeunes. C'est le cas du bâtiment par exemple qui vise au travers de formations de niveau IV et III à se doter d'un encadrement intermédiaire de bon niveau. Le raisonnement est le suivant : c'est par une plus grande professionnalisation, à construire en partenariat avec les établissements de formation au moment de l'apprentissage, que les jeunes seront motivés. Ils ne verront plus la formation dans le bâtiment de manière négative. Cette visée n'entre pas ici forcément en contradiction avec le premier enjeu d'ajustement à court terme des besoins, elle la complète.

⁴⁰ L'UFA pilotée par le Crédit Agricole, de création récente, doit être considérée à part car aucun promotion n'est sortie (cf. **annexe 2**). Notons toutefois que la même expérience a été réalisée en région Parisienne, elle s'est soldée par un taux de placement de 50 %.

⁴¹ Il faut cependant noter l'effort récemment entrepris dans ce sens pour quelques UFA ; par exemple, en 1993, le lycée Grésivaudan de Meylan, le lycée Les Charmilles à Grenoble, et le CFA de l'IFBTP.

D'autres organisations professionnelles remettent en cause ce principe d'adéquation à court terme et s'inscrivent dans une stratégie de constitution d'un marché professionnel rénové.

L'analyse développée consiste à situer les besoins en main d'oeuvre qualifiée dans le cadre de l'évolution de la technologie et des systèmes d'organisation du travail. Dès lors, la régulation entre davantage dans le cadre d'une politique structurelle que dans celle d'ajustements conjoncturels.

On a à faire ici à un niveau d'organisation de branche et à des politiques de gestion de ressources humaines qui inscrivent les objectifs de la formation sur le moyen terme, refusant de se laisser porter par la conjoncture du court terme. L'association pour la formation et la promotion de la métallurgie (AFPM) va dans ce sens. Son directeur affirme que *"le seul régulateur des flux par rapport aux besoins, c'est la profession qui doit l'assurer sur le moyen terme. L'apprentissage en formation initiale doit rester à un niveau structurel. (...) La profession doit maintenir son engagement quel que soit l'état de la conjoncture et c'est son rôle de mobiliser les entreprises pour accueillir des jeunes en apprentissage"*.

D'autres professions comme le syndicat de la chimie, par la voix de sa Secrétaire Générale, affirment qu'il est très difficile de se positionner en tant que syndicat professionnel sur une gestion prévisionnelle des besoins des entreprises dans un territoire donné, les entreprises étant trop dépendantes de la conjoncture. La formation par alternance sera plutôt vue ici comme un moyen d'ajustement qualitatif par rapport à l'évolution du contenu des qualifications.

III - 2 / L'INTRODUCTION D'UNE ANALYSE DES MARCHES DU TRAVAIL POUR ANALYSER LES LOGIQUES D'INSERTION QUI PREVALENT DANS LES UFA

Ces différentes visions de la relation formation-emploi renvoient à des conceptions très différentes de l'insertion. Plutôt que de rester sur une analyse en terme de besoin à satisfaire à court ou moyen terme, il nous semble plus central de nous poser la question de la finalité des formations préparées et du niveau d'engagement des acteurs de l'UFA, pour caractériser les espaces d'insertion qui sont proposés aux formés.

Forme t-on pour des marchés d'entreprise ?

Forme t-on pour le marché du travail plus globalement ?

Forme t-on pour des marchés professionnels ou sectoriels ?

Nous allons appréhender ces différents cas de figure en resituant des logiques de fonctionnement d'UFA au travers d'une brève évocation des différents segments du marché du travail ⁽⁴²⁾.

⁴²

Cette typologie est issue des nombreux travaux relatifs à la segmentation des marchés du travail, initialisés par l'approche de Doeringer et Piore.

*** Le marché interne de l'entreprise**

Il s'agit ici d'entreprises qui maîtrisent leur marché de l'emploi. Elles effectuent des recrutements à des niveaux précis de la hiérarchie des postes mais, en général, les vacances de postes sont pourvues par voie de promotion interne. Dans ces entreprises, l'ancienneté est plus payante que la mobilité externe. Les UFA mis en oeuvre par les entreprises comme Elf ou Atochem dans le secteur de la chimie ou par le Crédit Agricole dans le domaine bancaire, illustrent cette première catégorie.

Ces entreprises conçoivent la formation par alternance comme un moyen de présélection de jeunes à un poste de travail (cas du Crédit Agricole - cf. annexe 2) où à un niveau d'emploi, ceux-ci étant dotés d'une bonne connaissance de l'entreprise et d'un bon niveau technique (cas d'Elf et d'Atochem - cf. annexe 3).

L'objectif affirmé de la part de ces entreprises est de former de futurs salariés opérationnels et compétents pourvus d'un diplôme reconnu. Nous sommes ici dans une logique d'adaptabilité du comportement des formés à une culture et à un type de savoir-faire propre à une entreprise.

La question du devenir des jeunes qui ne seront pas sélectionnés par l'entreprise peut se poser. Lorsque nous interrogerons le Crédit Agricole sur cette question, il nous est répondu que les jeunes passent un diplôme reconnu nationalement qu'ils pourront faire valider sur le marché du travail notamment dans le domaine bancaire. *Ils doivent avoir plus de chance de s'insérer du fait d'une expérience de travail accumulée pendant la formation.* Il revient donc au système éducatif, dans ce cas le milieu universitaire, d'assurer une adaptabilité des jeunes au marché du travail, via un diplôme qui est pensé ici comme une sorte de passeport pour l'insertion. Ce mode d'articulation et de partition des responsabilités dans le passage de la formation à l'emploi renvoie à un mode d'organisation et de conception de l'alternance qui a été nommée dans le chapitre précédent alternance aléatoire ou juxtaposée.

*** Le marché concurrentiel**

On retrouve ici des entreprises qui se caractérisent par une absence de marché interne. Les barrières de l'emploi à l'entrée sont faibles ; il existe une concurrence entre les salariés et le marché de l'emploi à tous les niveaux hiérarchiques. Cela peut se traduire par une précarité ou une instabilité dans l'emploi.

Certaines de ces entreprises ou secteurs d'activité sont organisés depuis longtemps pour accueillir des jeunes en apprentissage le plus souvent au niveau V. On pense traditionnellement aux modes d'apprentissage dans les secteurs du bâtiment, de la réparation automobile, de l'hôtellerie. Les lieux d'apprentissage des jeunes ne sont généralement pas les lieux où s'effectuent l'insertion. Mais le passage en apprentissage permettra aux formés de rebondir dans de plus grosses entreprises que celles où ils ont été apprentis, ou dans d'autres secteurs d'activité.

Il est frappant de voir que les montages de formation en UFA, lorsqu'ils concernent ces secteurs d'activité, ne rentrent pas dans cette catégorie de marché concurrentiel. Deux facteurs explicatifs semblent pouvoir être mis en avant : au sein du même secteur, les entreprises impliquées dans l'apprentissage coopératif et dans l'apprentissage traditionnel ne sont pas les mêmes et les

niveaux de formation sont différents. Nous pouvons retrouver ici des enjeux que nous avons déjà évoqués par ailleurs, comme le désir d'une profession de se démarquer de l'apprentissage artisanal ou de se doter de futurs salariés à un niveau d'encadrement intermédiaire.

Un petit nombre d'UFA se situent dans l'environnement d'un marché concurrentiel. On peut les trouver dans des qualifications touchant aux domaines du secrétariat, de la comptabilité, du commerce et de la grande distribution. Dans ce cas de figure, l'entreprise utilise l'apprenti à un poste de travail précis où il sera rapidement rentable, sans avoir l'intention de le garder à l'issue de sa formation. Dans de telles situations, on peut ici s'interroger sur l'implication et les moyens dont disposent les groupements interprofessionnels pour favoriser l'insertion professionnelle future des apprentis.

*** Le marché professionnel**

Ce qui caractérise le marché professionnel tient au fait qu'il existe une barrière à l'entrée caractérisée par une qualification précise qu'objective un titre ou un diplôme. La profession est ici un espace de circulation de la main d'oeuvre entre les entreprises et les salariés. Contrairement au marché d'entreprise, la qualification s'attache plus à l'individu qu'au poste de travail, la mobilité inter-entreprise est plus "payante" pour le salarié que l'ancienneté sur un poste.

Des démarches de formation en UFA initiées par le groupe ACCOR dans le domaine de l'hôtellerie-restauration, par le syndicat de la boulangerie industrielle, ou par ceux du BTP, peuvent renvoyer à cette catégorie de marché professionnel. Ce qui est avant tout recherché dans le cadre de la formation, c'est l'acquisition d'une compétence et d'une professionnalité qui soit reconnue au sein de l'organisation professionnelle. Ainsi dans le bassin d'emploi de Villeurbanne les entreprises relevant des syndicats de plâtriers - peintres ressentent le fait de former un jeune en UFA comme un véritable investissement pour réhabiliter l'image de marque de la profession⁽⁴³⁾. L'apprentissage est conçu selon une logique de progression bien définie ; les jeunes sont amenés à fréquenter plusieurs entreprises (en règle générale trois ou quatre) durant les deux années de formation.

Cette volonté de formation pour une profession ou un secteur peut impliquer, lorsqu'elle est envisagée en partenariat avec l'établissement scolaire, des réflexions conjointes autour de la conception de la formation, du contenu du "programme" et des modes de transmission du savoir. Selon les degrés de coopération nous tendrons vers des formes d'alternance pouvant être proches de l'alternance "interactive".

A l'opposé, en l'absence d'une coopération construite avec l'établissement, l'entreprise peut envisager que le seul terrain de formation pour l'apprentissage d'un métier se fasse en son sein. Il appartiendra dans ce cas au jeune de faire la synthèse et de construire une articulation entre les différents lieux d'apprentissage. Nous serons plus proche dans ce cas d'une alternance aléatoire⁽⁴⁴⁾. Quelle que soit la manière dont la formation par alternance est conçue, la volonté est ici d'avoir des jeunes capables d'être mobiles au sein d'un espace professionnel ou sectoriel. On peut penser que le niveau d'engagement des entreprises dans la formation va de pair avec un fort engagement en matière d'insertion.

⁴³ cf. **annexe 1.**

⁴⁴ cf. **annexe 4.**

La présentation que nous venons de faire ne doit pas laisser supposer que les UFA sont figées et que les prises de conscience et les niveaux d'engagement des entreprises n'évoluent pas. Ainsi les entreprises Elf et Atochem devant des difficultés à pouvoir embaucher les apprentis qu'elles forment, s'engagent à accompagner et aider l'insertion des jeunes, forts de la professionnalité qu'ils auront acquise pendant leur formation. La formation qui était envisagée dans une logique de marché interne d'entreprise, s'inscrit ici dans une logique de marché professionnel.

Pour les entreprises d'un secteur professionnel, c'est en recherchant des qualifications transférables et en travaillant sur la professionnalisation des formés qu'elles deviendront formatrices et qu'elles maîtriseront mieux leur marché de travail à moyen terme. Dans cette voie, la qualité de la formation sera étroitement conditionnée par la qualité du partenariat et la convergence de vue sur les objectifs de la formation entre enseignants et professionnels. Par ailleurs pour les jeunes dotés d'une qualification reconnue et transférable, ils seront mieux armés pour affronter le marché du travail.

III - 3 / LE RAPPORT A L'EMPLOI ET LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Il nous faut maintenant appréhender le rapport à l'emploi du point de vue du jeune fort de son histoire, de ses représentations et de sa stratégie de formation professionnelle. La prise en compte de cette dimension est nécessaire pour une approche globale des processus d'insertion qui se construisent autour des UFA. Sans remonter aux processus de socialisation primaire renvoyant aux éléments biographiques antérieurs des individus qui conditionnent en grande partie leur stratégie sociale et professionnelle (⁴⁵), notre question est plutôt de savoir en quoi et comment le passage en UFA dans un mode de socialisation secondaire, peut jouer sur la trajectoire professionnelle individuelle. Trois points nous paraissent devoir être abordés.

Le premier est celui de **la mise en acte des compétences et du développement d'une professionnalité**, que l'on peut appréhender à partir d'un exemple.

Une jeune apprentie au Crédit Agricole en 2ème année de formation de DUT "techniques de commercialisation", à qui nous demandions ce qu'elle valoriserait prioritairement si elle avait un entretien d'embauche aujourd'hui, nous a apporté la réponse suivante :

- la capacité à travailler en équipe,
- la capacité à faire face aux situations problèmes qui peuvent surgir dans le travail,
- la volonté de travailler à un poste de commercial.

Il est frappant de constater que les compétences techniques et savoir-faire ne sont pas prioritairement mis en avant. C'est l'intégration à un collectif de travail, la confrontation avec des situations concrètes, la découverte de capacités d'autonomie qui semblent être déterminantes.

Quels que soient les secteurs d'activité, la qualification des jeunes ne se réduit pas à la spécialité diplômante, ni aux savoirs qu'ils ont pu acquérir à tel ou tel moment de la formation. Ce qui est en jeu dans le processus d'apprentissage, dans le cadre de l'alternance c'est la capacité de

⁴⁵ C. DUBAR "La socialisation" ed. Armand Colin, 1991

développer des compétences relationnelles et la capacité de "recontextualiser" ce qui a été appris dans les différentes situations de travail où les jeunes vont se trouver. Une pratique pédagogique, construite à cette fin entre enseignants et tuteurs, est de nature à favoriser la préparation des apprentis à leur vie professionnelle.

Le deuxième point est celui de la **transformation identitaire** qui est en oeuvre dans la formation en alternance. Elle peut être vécue positivement par les jeunes (*"on nous considère comme des adultes et plus comme des élèves pendant les temps de formation"*), ou négativement (*"nous avons du mal à vivre la double identité d'étudiant et de salariés successivement"*). En s'inscrivant dans un processus de formation en UFA, des jeunes ont parfois l'impression de *"sacrifier leur jeunesse"*.

L'enjeu de la future identité sociale et professionnelle des jeunes est au coeur de ces ressentis. Dans le premier cas, lorsque la formation est bien vécue, ils pourront investir facilement une identité autour du travail. Dans le cas contraire, le fait d'avoir mal vécu la formation et les situations de travail pourra peser négativement pour eux au moment d'une insertion professionnelle. Le passage à la recherche d'emploi pourra être ressenti de manière d'autant plus angoissante que les jeunes auront vécu difficilement leur passage en UFA. Ici aussi, les tuteurs enseignants et autres acteurs intervenants ont un rôle important à avoir pour faciliter les transformations identitaires qui se jouent pendant la formation, en veillant à ce qu'elles s'effectuent dans de bonnes conditions.

Le troisième point est celui du **réseau localisé d'acteurs** dont parlent Didier Demazière et Claude Dubar⁽⁴⁶⁾. On appréhende mal les réseaux institutionnels que les jeunes mobilisent au moment de l'insertion. Or dans le passage en UFA, les jeunes côtoient de nouvelles personnes et de nouvelles institutions qui selon leur niveau d'engagement peuvent les aider dans leur insertion future. Les jeunes se saisissent-ils de ces nouveaux modes de relations professionnelles ? Nous avons pu constater qu'il avait été peu pensé au sein des UFA à la mise en place d'espaces de rencontres pour aider à l'insertion des sortants de l'apprentissage. Nous n'avons pas rencontré d'association des anciens des UFA par exemple, ni d'autres supports formalisés de ce type.

Evaluer le dispositif des UFA dans le rapport des jeunes à l'emploi ne peut être réduit au recensement de leur taux de placement à l'issue de la formation. Il s'agit aussi d'appréhender les "chaînes d'interaction sociales" qui s'opèrent et qui vont structurer l'insertion professionnelle des jeunes dans un contexte économique fluctuant.

La qualité du rapport à l'emploi est liée dans les UFA aux modes de présélection qui sont opérés à l'entrée de la formation. Elle dépend aussi des conditions de réalisation de l'alternance et des modes de partenariat qui peuvent s'établir entre tous les protagonistes de formation. C'est en fonction du niveau d'engagement de chacun, autour d'une notion de **co-responsabilité partagée vis à vis de l'insertion**, que les UFA peuvent contribuer à enrichir une réflexion et des pratiques renouvelées sur la relation formation-emploi.

⁴⁶ L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveaux scolaires, CEREQ, Collection Documents, série synthèse, n°91, Janvier 1994.

CONCLUSION

Six ans après sa formulation dans un "complément au schéma prévisionnel des formations", la politique de développement de l'alternance en Rhône Alpes donne lieu, au terme de cette évaluation, à des conclusions paradoxales.

De plusieurs points de vue, cette politique impulsée par le Conseil régional Rhône Alpes est caractérisée par le "sous-équipement" de son pilotage, eu égard à son ambition et à sa complexité. Mais dans le même temps, à l'issue des enquêtes de terrain, on peut avancer que les innovations et plus largement les potentialités dont cette politique est porteuse, n'auraient probablement pas toutes vu le jour si un strict dispositif d'instruction et de suivi des projets avaient été mis en oeuvre. Ce double constat conduit à s'interroger sur la portée et les limites d'une politique régionale.

I - COMPLEXITE DE LA POLITIQUE, SOUS-DIMENSIONNEMENT DE SON PILOTAGE

Ce déphasage entre l'ambition de cette politique et la manière dont elle a été menée apparaissent à trois niveaux : la démarche adoptée (un montage coopératif), l'objet à construire (une alternance entre deux processus), les conditions concrètes d'application (dissociation entre la conception et l'implication des acteurs décentralisés).

I - 1 / DECRETER OU CONSTRUIRE LA COOPERATION ?

Classiquement, une politique publique, quelle qu'elle soit, s'inscrit dans une dynamique d'acteurs qu'elle vise à transformer pour atteindre ses objectifs propres. Dans le cas présent, la complexité spécifique tenait à la nécessité de constituer une dynamique nouvelle.

En effet, le montage reposait sur la constitution d'un apprentissage "coopératif" par distinction d'un apprentissage "autonome", tel qu'il est construit de longue date par des branches professionnelles grâce à des institutions de formation, des CFA, qui leur sont propres. Avec les UFA, il s'agit d'organiser la rencontre entre ces mêmes branches et l'Education Nationale dans une construction commune : des sections d'apprentis dans les lycées professionnels. Le projet se démarquait nettement d'une alternance sous statut scolaire telle qu'elle s'est diffusée depuis 7 à 8 ans avec l'implantation dans les lycées professionnels de sections préparant aux baccalauréats professionnels.

Il s'agissait d'aller bien au-delà des formes de concertations existantes (surtout au niveau national avec les CPC) et 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, 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). Il ne pouvait donc qu'être porteur d'ambiguïtés liés à des objectifs pour partie forcément implicites. En quelque sorte, la clarté totale aurait signifié que la coopération était sans objet parce que les apprentissages communs qu'elle supposait, auraient été préalablement réalisés. 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. 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 de D. Chicot, réalisée en 1991 sur les UFA de l'académie de Grenoble, n'a pas été utilisée pour nourrir la réflexion partenariale.

En outre, du côté du Conseil régional, la dissociation entre la politique des lycées et celle de la formation professionnelle et de l'apprentissage rendait délicat l'exercice d'une véritable fonction de pilotage et introduisait une dissymétrie totale des enjeux financiers respectifs.

I- 2 / COMPLEXITE DE L'ALTERNANCE, **FAIBLESSE DE LA CAPITALISATION DES EXPERIENCES**

En soi, l'alternance, l'objet central de la politique régionale est d'une rare complexité, et ce pour deux raisons :

- 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.

- le contenu de l'alternance est protéiforme. Le spécifier nécessite de lui appliquer des qualificatifs. D'ailleurs, la présente étude montre qu'à des degrés divers, les UFA recouvrent pas moins de quatre formes d'alternance : l'alternance "juxtapositive" (la coordination est en quelque sorte à la charge du jeune), l'alternance "associative" (répartition des objectifs de formation sur la base d'une opposition entre savoirs pratiques et savoirs théoriques), l'alternance "intégrative" (sur la base d'un référentiel commun, l'enseignant comme le tuteur concourent à la constitution des

différents savoirs mais séparément), l'alternance "interactive" (les apprentissages reposent sur des "situations problèmes" traitées conjointement par l'entreprise et l'établissement d'enseignement).

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 lourd. Ces très fortes exigences conduisaient à renforcer la sélectivité de l'accès 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 était d'autant plus dommageable que l'un des enjeux de l'alternance est de favoriser 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" dans le 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, 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. Là encore, des discussions outillées, techniquement argumentées n'ont fait que s'esquisser au sein par exemple de la commission 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 UFA ?

I - 3 / DE LA DECISION DE PRINCIPE A L'EFFECTIVITE

La complexité de l'opération UFA tenait aussi à l'écart fatal entre ses protagonistes centraux et 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. Pour que l'implication des uns et des autres soient 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. En outre, 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.

II - EVALUATION ET PORTEE DE LA POLITIQUE REGIONALE

Ces premiers constats dessinent le sens de l'évaluation et de l'action publique sur laquelle elle porte.

II - 1 / LA CONSTITUTION D'UN POTENTIEL D'INNOVATIONS

La politique des UFA, c'est d'abord et avant tout une idée qui visait à une refondation des relations entre la formation et l'emploi qui prédominent en France. On peut dire qu'elle définissait des objectifs sociétaux qui dépassaient donc largement le cadre régional. Le fait que ce dispositif ait inspiré certaines dispositions centrales de la loi quinquennale explicite cette orientation. En outre, comme toute idée (intuition ?) générale, elle ne pouvait que donner lieu à des interprétations sinon contradictoires, du moins diversifiées.

Cette politique s'est attachée avant tout à définir un cadre d'action, avec des ressources non négligeables mais somme toute limitées, à charge aux branches professionnelles et aux acteurs et parties prenantes décentralisées de donner corps à cette politique. Au bout du compte, l'absence de pilotage serré et d'évaluation concomitante a présenté cet avantage considérable de laisser se développer des initiatives qui sans cela n'auraient probablement pas pu se développer.

En particulier la diversité des types d'UFA éloigne sensiblement les réalisations du modèle original fondé sur des UFA rattachés à des CFA "sans murs" pilotés par les branches professionnelles.

Il est particulièrement intéressant d'avoir vu émerger des UFA résultant d'initiatives localisées, inscrites dans des milieux économiques et sociaux spécifiques. Ce cas-type met l'accent sur la dimension territoriale des politiques de développement de l'alternance et plus largement de formation professionnelle. En outre, certaines UFA semblent avoir été créées en réponse à des initiatives prises par des établissements de formation ; elles ont concerné en général des qualifications tertiaires transversales aux diverses branches professionnelles. Là encore, cette construction est symptomatique d'un problème plus général qui tient au fait qu'en France, les discussions autour des emplois et des formations des grandes fonctions tertiaires sont moins outillées que dans le champ industriel, faute notamment de partenaires institués dans cette optique.

L'intérêt premier de cette enquête évaluative aura été de révéler plusieurs types d'apprentissage coopératif par delà le 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 elles dépassent le cas d'expériences isolées : la démonstration de leur intérêt est faite sur les plans financier, institutionnel et pédagogique ; elle est d'autant plus probante qu'il n'y a pas, pour chacune des quatre figures-types d'UFA, une "one best way" mais un ensemble de réalisations dont chacune, au moins sur l'une des dimensions évoquées, est riche d'enseignements.

Pour autant, peut-on dire que l'objectif exprimé dans le schéma prévisionnel de 1988 ("*il s'agit 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 ...*") ait été atteint ?

A ce stade, la réponse est négative puisqu'il s'agit d'une collection d'expériences locales dont n'ont pas été dégagées des leçons générales qui puissent les convertir en innovations à proprement parler.

II - 2 / FAIRE DE L'EVALUATION LE LEVIER DE L'INNOVATION

La capacité à cristalliser les acquis dépendra notamment de la suite qui sera donnée à cette 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 décentralisés (responsables d'établissements scolaires et universitaires, enseignants, jeunes apprentis, entreprises ...) s'y sont impliqués. 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? Participera-t-il de l'élaboration 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'Education nationale dans le montage d'une alternance en coopération avec les professions 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.

Mais à ce stade, la possibilité d'étendre les acquis de l'innovation 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" (complément de juin 1988 au schéma prévisionnel des formations : "apprentissage et autres formes d'alternance")

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 mur 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 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. La dimension territoriale s'affirme explicitement avec le poids des réseaux localisés d'acteurs.

II - 3 / LA POLITIQUE REGIONALE : LA CONSTITUTION D'UN POUVOIR D'INFLUENCE

La pertinence d'une politique régionale tient 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'étude 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 **insti-tue** véritablement ce pouvoir d'influence.

Pour être efficace, le pouvoir d'influence ne pourra jouer que si l'espace de discussion et de proposition s'appuie sur le prise en compte du réel, en l'occurrence la reconnaissance de plusieurs voies d'alternance : sous statut scolaire, sous forme d'apprentissage autonome, et depuis peu sous forme d'apprentissage coopératif.

III - BALISES POUR L'ACTION REGIONALE

Bien qu'elles soient contenues en filigrane dans nombre de réflexions développées dans les différentes parties de ce rapport et plus particulièrement dans cette conclusion, les préconisations qui peuvent être faites aux commanditaires de l'évaluation nécessitent une brève synthèse à l'issue de ce vaste tour d'horizon.

III - 1 / LA STRUCTURATION D'UN ESPACE REGIONAL DE DISCUSSION ET DE CAPITALISATION SUR LES FORMATIONS EN ALTERNANCE

Le premier type de préconisation porte sur le principe de la structuration d'un véritable espace de discussion sur les formations en alternance et plus globalement sur l'insertion des jeunes dans la Région Rhône-Alpes. Cet espace se positionnerait sur deux registres complémentaires mais distincts :

- **le registre de la décision** et des circuits d'aide à la décision en matière de constitution d'une politique régionale.
- **le registre de l'expertise et de la capitalisation**, qui permettrait d'étayer les logiques décisionnelles par des informations pertinentes.

La structuration de cet espace se ferait à trois niveaux différenciés de l'action régionale :

*** Le niveau des acteurs institutionnels**

L'objectif est ici de parvenir à organiser la concertation entre les principaux décideurs régionaux, sur la base d'une procédure régulière, entérinée par l'ensemble des partenaires. L'évaluation du fonctionnement de la conférence régionale de concertation pour l'établissement de la carte scolaire mise en oeuvre depuis 1991 semble constituer un bon support pour réfléchir sur le type de démarche à instituer dans ce domaine.

Pour garantir la qualité de ce processus inter-institutionnel, devrait être engagée de manière complémentaire au sein de chacune des institutions engagées (Conseil régional, Rectorats, Union patronale régionale) une action visant à ce que chacune d'elle se dote du point de vue le plus homogène possible dans le domaine des formations en alternance.

*** Les niveaux intermédiaires de l'action régionale**

Cet espace de concertation entre "grands acteurs" régionaux n'aura de sens que pensé en étroite articulation avec des niveaux infra-régionaux. Deux niveaux devraient faire l'objet d'une attention particulière en vue de construire un circuit efficace de production des décisions régionales :

- *le niveau des branches professionnelles* : il est indispensable de considérer chaque branche professionnelle comme un interlocuteur potentiel, en prêtant une attention particulière à la construction de ses modes de représentation internes, pour tenir compte des fortes différences existants entre des milieux professionnels très organisés (comme le BTP), des secteurs beaucoup moins structurés (dans le tertiaire en particulier) et des secteurs marqués par la présence d'entités structurantes (agro-alimentaire, chimie, ...). Pour indispensable qu'elle soit, une approche sectorielle impose donc nécessairement de procéder à du cas par cas.

- *le niveau des bassins de formation* : la nature spécifique de nombreuses configurations locales pousse à chercher pour elles une forme d'expression autonome dans le processus de concertation régional. Elle incite cependant à ne pas imposer une définition trop stricte de cette notion de bassin de formation au plan de l'entité géographique prise en compte et des acteurs qui en seraient considérés comme les représentants légitimes. Il convient là encore de développer une approche pragmatique, en se fondant essentiellement sur la qualité et surtout la durabilité des formes de coopération établies entre partenaires locaux.

*** Les réseaux de capitalisation transversaux**

Un dernier niveau à créer concerne de manière privilégiée les acteurs chargés de la mise en acte opérationnelle de l'alternance. L'objectif est de susciter la création de réseaux d'échange et de débats entre des acteurs chargés d'assurer des missions similaires dans des environnements professionnels et éducatifs très différents. Ce type de réseaux pourrait concerner aussi bien les responsables d'établissement de formation, les enseignants engagés dans le pilotage de dispositifs de formation alternée, les chefs d'entreprise ayant embauché des apprentis, des tuteurs et des jeunes. Il serait bien sûr tout à fait souhaitable de créer également des échanges impliquant plusieurs de ces acteurs. La finalité de telles rencontres serait double: d'une part, elles seraient appelées à contribuer de manière explicite à la capitalisation des acquis organisationnels et pédagogiques en matière de construction des politiques de formation en alternance, sous forme de réalisation de documents de synthèse formalisant l'état des convergences et des désaccords issus de la discussion. D'autre part, elles contribueraient à alimenter les processus décisionnels en jouant en particulier un rôle de veille sur les problèmes majeurs posés au niveau du terrain par la mise en application de tel ou tel dispositif ou mesure.

III - 2 / LA CONSTRUCTION D'UN SYSTEME D'INFORMATION ADAPTE

La deuxième préconisation est tout à fait complémentaire de la première, dans la mesure où elle part de la nécessité impérative pour les acteurs d'outiller leurs décisions en s'appuyant sur des informations fiables et cohérentes. Compte tenu de la faiblesse et de la dispersion des informations disponibles, cette préoccupation doit se traduire très rapidement par la construction d'un véritable système d'information, comportant deux volets complémentaires.

*** Un système de suivi des données quantitatives**

La gestion systématique du suivi des jeunes engagés dans des systèmes de formation en alternance doit être réalisée de manière impérative. A l'instar de ce qu'a ébauché le Céreq à l'occasion de la présente étude, il s'agit ici de se doter d'un instrument permettant d'opérer des analyses fines sur les différentes composantes des dispositifs évalués (par exemple en prenant en compte les différents types de statuts des jeunes intégrés dans une même section ou en intégrant les abandons en cours de formation) afin de porter une appréciation fiable et objective sur l'état de mise en oeuvre d'une politique donnée. On veillera à ce qu'il puisse être établie une cohérence entre le système de production de données régionales et les bases de données nationales relatives aux évolutions du système de formation initiale et de l'insertion des jeunes, afin de pouvoir établir un étalonnage des tendances observées. La Région pourra s'appuyer sur l'observatoire régional de l'emploi et de la formation (OREFRA) pour le montage d'un dispositif de suivi, en relation avec les services compétents des deux Rectorats.

*** Une analyse qualitative des dispositifs**

Tout en étant indispensable, la production d'informations quantitatives ne peut se concevoir qu'en articulation étroite avec l'élaboration d'un recueil d'informations de nature plus qualitative. Celui-ci viserait à se saisir de la réalité des modes de fonctionnement pédagogiques et organisationnels des dispositifs composant la politique régionale. La forme que pourrait prendre une telle démarche d'analyse serait de deux ordres. D'une part, elle pourrait être constituée par l'ordonnement des informations issues des rencontres transversales entre praticiens de l'alternance proposées précédemment. D'autre part, elle pourrait consister, à l'image de la démarche monographique utilisée par le Céreq à l'occasion de la présente étude, à réaliser périodiquement, un certain nombre d'investigations approfondies dans des institutions ou des espaces locaux concernés à un titre ou à un autre par la politique régionale. Cet ensemble de démarches donnerait lieu à des valorisations sous formes de publications ou de colloques, ce qui permettrait d'accélérer la diffusion des expériences innovantes dans l'espace régional de discussion décrit au point précédent.

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

[Les annexes 1 à 4 ont chacune leur propre pagination.
Chaque annexe est identifiable par une page de garde de couleur]

Annexe 1

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Aménagement - Finition
Lycée professionnel Alfred de Musset - Villeurbanne
et Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes
(monographie rédigée par Damien BROCHIER et Philippe MOUY)

Annexe 2

Monographie de l'UFA Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)
Techniques de Commercialisation
Institut Universitaire de Technologie de Grenoble et Valence
et CFA du Crédit Agricole Mutuel Rhône-Alpes
(monographie rédigée par Annie AMAR et Lise CAUSSE)

Annexe 3

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Industries Chimiques et de Procédés
Lycée A. Argouges - Grenoble
et Interfora
(monographie rédigée par Thierry ARDOUIN, Philippe MAUBANT et Nathalie PISANT)

Annexe 4

Monographie de l'UFA Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Force de Vente
Lycée Professionnel J.M. Carriat - Bourg-en-Bresse
et Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Ain
(monographie rédigée par Isabelle LE STUM-MEYER, Philippe MAUBANT et Nathalie PISANT)

Annexe 5

Liste des 59 UFA fonctionnant au 1er janvier 1994

Annexe 6

Graphiques sur la croissance du dispositif des UFA (1988-1993)

Annexe 7

Repères bibliographiques

Annexe 8

Liste des sigles utilisés dans le rapport et nomenclature des niveaux de formation

ANNEXE 1

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Aménagement - Finition

**Lycée professionnel Alfred de Musset - Villeurbanne
et**

Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes

**Damien BROCHIER (Céreq)
Philippe MOUY (IREPD)**

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	2
1 - <u>LES ACTEURS DE L'UFA</u>.....	4
1.1 - LES PARTENAIRES EDUCATIFS	4
* Un lycée professionnel marqué par son histoire	4
* Les enseignants	5
1 / les deux enseignants chargés de la formation professionnelle.....	5
2 / Un groupe de quatre professeurs intervenant simultanément dans les deux années du Bac Pro	6
3 / Les autres enseignants	6
* L'environnement institutionnel.....	7
1.2 - LES PARTENAIRES PROFESSIONNELS	7
* Un milieu professionnel homogène et structuré.....	7
* Les entreprises	8
* L'organisation du tutorat en entreprise.....	9
1.3 - LES JEUNES EN FORMATION	10
* Présentation des flux.....	10
* L'origine scolaire et géographique des jeunes	10
1.4 - L'ETAT DES LIEUX INITIAL.....	11
* le paysage économique : un secteur économique en mutation ... qui redécouvre sa tradition formatrice.....	11
* le paysage éducatif : un établissement en quête de nouvelles missions ... qui peut s'appuyer sur des acteurs innovants.....	11
2 - <u>LE MONTAGE DU SYSTEME</u>.....	12
2.1 - LA GENESE ET L'EVOLUTION DE L'UFA.....	12
* Le compromis initial	12
* Le démarrage : une mobilisation réussie des réseaux.....	13
* Les "passages du témoin" : une étape essentielle	14
2.2 - LA REPARTITION DES RESPONSABILITES ET DES PRISES DE DECISION AU SEIN DE L'UFA	14
* les modalités de sélection des jeunes à l'entrée dans l'UFA.....	15
* la gestion de la relation entreprises-jeunes : un système d'insertion progressive dans le milieu professionnel	15
* la construction et la régulation de l'alternance.....	17
* l'organisation des moyens et la gestion financière	17
* La reconduction de l'opération	19
2.3 - UN PILOTAGE COOPERATIF A LA BASE DE LA DYNAMIQUE DE L'UFA	21
* Une osmose entre le noyau des acteurs porteurs du projet	21
1 / Un accord sur les finalités du dispositif.....	21
2 / Des profils communs d'acteurs d'interface.....	22

3 / Un accord originel, qui se diffuse	22
* La création d'un pilotage interactif et permanent.....	23
1 / La continuité des interactions entre le lycée et la profession.....	23
2 / Des lieux de transformation des représentations des acteurs	24
3 - <u>DES CONCEPTIONS AUX MISES EN OEUVRE DE</u>	
 <u>L'ALTERNANCE</u>	26
3.1 - LE FONCTIONNEMENT DE L'ALTERNANCE	26
* Les principes-clés de la démarche	26
1 / La construction d'une phase d'initiation du jeune à la réalité du milieu	
professionnel.....	26
2 / Une démarche reposant sur la continuité de la progression didactique	27
* Les outils et les méthodes développés par les enseignants	30
1 / Le dossier de chantier, pivot de l'alternance.....	30
2 / Les modalités contrastées "d'accrochage" de la formation scolaire sur	
les situations professionnelles.....	31
3 / L'auto-formation du jeune : un gage d'accès à l'autonomie.....	32
* La formation du jeune en situation de travail	33
1 / Les situations de travail : une découverte progressive.....	33
du champ d'activité.....	33
2 / les chantiers-école : des situations professionnelles collectives	
supervisées par les enseignants.....	35
* Les procédures d'évaluation : un rôle de guidance du dispositif	35
3.2 - L'ALTERNANCE INDUCTRICE DE CHANGEMENTS DES PRATIQUES ET	
DES REPRESENTATIONS	36
* les jeunes : une réponse active aux exigences de l'alternance.....	36
* les enseignants au coeur de la confrontation entre savoirs et savoir-	
faire	38
* Des problèmes de gestion des apprentis pour les acteurs de	
l'entreprise	39
3.3 - L'ALTERNANCE : UN PROCESSUS QUI TEND VERS L'INTERACTIVITE	39
4 - <u>L'UFA ET LA RELATION FORMATION-EMPLOI</u>	41
4.1 - LE PASSAGE PAR L'UFA, UN FACTEUR FAVORABLE A	
L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE	41
4.2 - L'ENJEU DE L'ARRIVEE DE JEUNES FORMES PAR L'APPRENTISSAGE	
"DE HAUT NIVEAU" SUR LE MARCHE DU TRAVAIL DE LA PROFESSION	42
5 - <u>QUEL AVENIR POUR L'UFA ?</u>	43
5.1 - LA FRAGILITE INSTITUTIONNELLE D'UN DISPOSITIF INNOVANT	43
5.2 - LE DEVELOPPEMENT MAITRISE DE L'UFA, GAGE DU MAINTIEN DE	
SA DYNAMIQUE	43

INTRODUCTION

L'Unité de Formation en Alternance (UFA) créée en 1991 au Lycée Alfred de Musset à Villeurbanne se caractérise par une organisation originale du point de vue de la gestion de l'apprentissage, que ses promoteurs ont qualifié de "**formule 1 + 1**". Cette labellisation signifie que les jeunes accueillis dans cette formation vont avoir deux statuts successifs : la première année, chaque jeune commence sa formation sous statut scolaire, et à ce titre dépend administrativement de l'établissement scolaire au sein duquel sont organisés les enseignements. La deuxième année, après avoir signé un contrat d'apprentissage avec une entreprise, il devient apprenti et acquiert par conséquent le statut de salarié. Le premier enjeu de la présente monographie est précisément de montrer pourquoi une telle solution organisationnelle a pu voir le jour, et selon quelles modalités elle s'est développée.

Une deuxième préoccupation majeure traverse ce travail. Elle concerne la volonté d'expliquer les fondements de **l'accord particulièrement fort qui semble exister entre les milieux professionnels et les acteurs du système éducatif chargés de la conduite de cette UFA**. Cette homogénéité des réponses apportées à nos interrogations complexifie notre démarche de restitution. Elle nous amène en effet, tout au long de notre exposé, à intégrer en permanence deux formes d'explication sur les facteurs moteurs de ce projet, qui sont a priori difficilement compatibles.

D'une part, nous identifions la personnalité exceptionnelle du "noyau dur" des acteurs porteurs de ce projet comme un premier élément majeur de la qualité de leur coopération dans la gestion de l'UFA. Celle-ci sera prise en compte à travers l'analyse des trajectoires individuelles et des pratiques de partenariat de ces acteurs.

D'autre part, nous soulignerons l'importance et la diversité des procédures mises en place pour rendre possible et organiser cette coopération. Loin de s'opposer à la première explication, ce deuxième volet en constitue le prolongement logique. Il permettra de montrer que c'est en se donnant les moyens d'apprendre à piloter collectivement cette UFA que les acteurs ont contribué à renforcer le socle de confiance mutuelle qui avait scellé leur accord à l'origine du projet.

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

(entre novembre 1993 et février 1994)

Membres de la profession

- * Le directeur du CFA de l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes (deux entretiens)
- * Le représentant de la Chambre Syndicale de plâtrerie-peinture, qui fait partie du Syndicat Général des Entreprises du BTP du Rhône.
- * Le représentant du syndicat des "plâtriers-peintres, soliers, moquettistes et professions annexes" membre de la fédération départementale de la CAPEB (structure confédérale des artisans et des petites entreprises du bâtiment).
- * Trois responsables d'entreprises ayant recruté des jeunes en contrat d'apprentissage
- * Deux tuteurs (dont l'un interviewé en situation professionnelle)

Membres de l'Education Nationale

- * Le Proviseur du Lycée Professionnel
- * Le Chef de travaux
- * L'intendante du Lycée
- * Les deux enseignants responsables du domaine professionnel (+ leur prédécesseur dans cette fonction, qui n'est plus en poste dans l'établissement)
- * Le professeur de mathématiques-Sciences
- * Le professeur de français
- * Le professeur de gestion

Jeunes en formation

- * Entretien collectif avec les jeunes de 1ere année (promotion 93/95)
- * Entretien collectif avec les jeunes de 2eme année (promotion 92/94)
- * Entretien approfondi avec trois jeunes de 1ere année
- * Entretien approfondi avec trois jeunes de 2eme année
- * Rencontre avec un jeune en situation de travail (en présence de son tuteur)

1 - LES ACTEURS DE L'UFA

Cette première partie est destinée à "camper le décor", afin de repérer d'emblée dans quel espace et avec quels protagonistes l'UFA naît et se développe. Elle se présentera autour des trois pôles du dispositif que sont les partenaires du système éducatif (§ 1.1), les partenaires issus du monde professionnel (§ 1.2) et les jeunes (§1.3). Enfin, on dressera en dernier lieu un bref état des lieux du contexte socio-économique et éducatif spécifique dans lequel a émergé l'UFA (§ 1.4).

1.1 - LES PARTENAIRES EDUCATIFS

*** Un lycée professionnel marqué par son histoire**

Le lycée professionnel Alfred de Musset est un établissement public situé à Villeurbanne, dans la banlieue est de Lyon. Il compte 414 élèves (chiffres de novembre 1993) intégrés dans des filières de formation professionnelles et technologiques finalisées sur 4 secteurs professionnels : l'électrotechnique, la mécanique, le tertiaire et le bâtiment.

Ce lycée a une histoire particulière. En effet, jusqu'en 1987, il possédait le statut de lycée d'application d'un centre de l'Ecole Normale Nationale d'Apprentissage (ENNA) avec lequel il partageait les locaux. Cette situation avait une conséquence majeure, dont le lycée porte encore la trace : le personnel enseignant était composé exclusivement de maîtres d'application, choisis pour leur capacité à former des futurs professeurs, et de ce fait spécialisés dans la réflexion sur les pratiques pédagogiques. La finalité particulière de leur mission a conduit à valoriser fortement les échanges entre eux et avec les professeurs stagiaires, et plus généralement à intégrer le travail en équipe comme une part normale et quotidienne de leur activité professionnelle. Ils ont acquis de ce fait une capacité à remettre en cause leurs propres pratiques pédagogiques à partir d'une écoute des jugements portés par leurs pairs.

Bien que le lycée ne soit plus centre d'application depuis 6 ans, ce qui a eu des conséquences sur la composition du corps enseignant (les anciens maîtres d'application de l'ENNA ne représentent désormais qu'un tiers des effectifs enseignants), cette caractéristique apparaît encore largement prégnante dans le fonctionnement de l'établissement, en particulier au niveau du Bac Pro Aménagement-Finition, comme nous le verrons.

L'administration de l'établissement est assurée par le binôme traditionnel proviseur-chef de travaux. Ces deux acteurs jouent un rôle important pour donner au lycée une nouvelle identité qui s'appuie à la fois sur sa dynamique passée de structure spécialisée dans l'innovation pédagogique, et sur l'élargissement de ses missions de service public. C'est dans cette perspective qu'ont été prises au cours des années récentes plusieurs initiatives :

- * la création d'un module de réinsertion de jeunes sortis du système scolaire sans formation, rattaché au Dispositif Insertion Jeunes de l'Education Nationale (DIJEN)
- * la mise en place d'un Baccalauréat Professionnel Equipement et Installations Electriques (Bac Pro EIE)
- * la mise en place d'un Baccalauréat Professionnel Construction Bâtiment Gros Oeuvre (Bac Pro CBGO) préparé en formation continue ou en contrat de qualification (pour les 18-25 ans), par l'intermédiaire d'un GRETA auquel le lycée s'est affilié.
- * la mise en place d'un Baccalauréat Professionnel Aménagement-Finition (Bac Pro AF) réalisé dans le cadre d'un partenariat Ecole-Entreprise particulier, qui fait l'objet de la présente monographie.
- * le développement systématique de séquences de formation en entreprise pour l'ensemble des BEP

Un élément-clé à relever dans cette dynamique concerne le développement de relations avec les entreprises qu'elles vont induire pour l'établissement (en particulier en matière de placement des jeunes en entreprise pour des périodes de stage). Précisons cette progression : c'est en 1988, avec la mise en place de la filière Baccalauréat Professionnel CBGO, dans le cadre de la formation continue, que le lycée amorce un travail de relation avec les entreprises. L'ouverture de la filière Bac Pro EIE constitue pour l'établissement scolaire une seconde expérience allant dans le même sens. La formation s'appuie également sur une collaboration avec les entreprises, bien qu'au départ la recherche de contacts ait été difficile. Cette multiplication des échanges va conduire progressivement les responsables et certains enseignants du Lycée Professionnel à prendre conscience de l'intérêt de construire une relation structurée avec les milieux professionnels, en particulier pour trouver des entreprises acceptant de s'impliquer dans un réel partenariat avec le lycée.

*** Les enseignants**

Les intervenants dans le Bac Pro AF sont tous des enseignants de l'Education Nationale. Leur nombre est relativement restreint, puisqu'ils sont seulement douze à intervenir sur les deux promotions. Ces intervenants peuvent être répartis très clairement en trois catégories :

1 / les deux enseignants chargés de la formation professionnelle

ces deux enseignants constituent le "noyau dur" de la formation, puisque leur horaire d'enseignement représente plus d'un tiers du total des heures d'enseignement. Chacun d'entre eux intervient exclusivement dans une année de formation, et à ce titre constitue de fait le principal interlocuteur des jeunes au sein de l'établissement. Cette fonction est renforcée par le fait que ces professeurs sont officiellement "*chargés de la liaison Ecole-Entreprise*" : ils assurent la responsabilité de nouer des relations avec les entreprises dans lesquelles les jeunes sont intégrés durant leur cursus, selon des modalités qui seront amplement développées dans la suite de cette présentation. Sans rentrer dans les détails à ce stade, notons simplement que cette activité spécifique les conduit à intégrer dans leur fonction une forte dose de "relationnel". Dans cette perspective, ils ont par exemple obtenu de disposer d'une ligne téléphonique directe, située à proximité des salles d'enseignement des Bac Pro AF. Cela leur permet d'être joignables en permanence (de 8 heures à 19 heures), en particulier par les entrepreneurs, qui connaissent pour la plupart d'entre eux ce numéro de téléphone.

2 / Un groupe de quatre professeurs intervenant simultanément dans les deux années du Bac Pro

ces enseignants représentent les principales matières rentrant en compte dans la formation, à côté du bloc de la formation professionnelle (mathématiques et sciences physiques, économie et gestion des entreprises, français, connaissance du monde contemporain). Leur implication continue depuis le démarrage de la formation en 1991 témoigne d'un intérêt fort pour cette démarche pédagogique originale.

3 / Les autres enseignants

ils interviennent pour des horaires moindres que les professeurs précédents (une ou deux heures d'enseignement), et sont apparemment moins directement impliqués dans la conduite de l'UFA .

Malgré cette différence d'implication, l'impression qui se dégage est celle d'une réelle mobilisation d'un "collectif enseignant" autour du Bac Pro. Les enseignants sont organisés comme une véritable équipe, qui fonctionne sur la base d'une densité importante d'échanges formels et informels (cf. Encadré 1).

Encadré 1

Les échanges entre les membres de l'équipe pédagogique

* **La réunion de rentrée**, organisée par le chef de travaux, rassemble les différents enseignants pour définir notamment les masses horaires et les emplois du temps en fonction de leurs critères

* **Une réunion des enseignants est organisée avant chaque conseil de classe.** C'est elle qui permet de constituer véritablement "l'équipe pédagogique". Ce type de concertation représente une force que les élèves et les entreprises ont bien perçue, comme le note le chef de travaux : *"quand les jeunes trouvent en face d'eux non un individu isolé, mais un membre de l'équipe pédagogique, il ne peuvent jouer le jeu de la dispersion des enseignants"*.

* **Le conseil de classe** a lieu une fois par trimestre.

- pour les "première année", il se déroule de façon classique sous la direction du chef d'établissement. Il rassemble les enseignants et les représentants des élèves et des parents d'élèves.

- pour les "deuxième année", il est dirigé par le chef de travaux, et il rassemble les apprentis, les enseignants et les tuteurs. Il est l'occasion de recueillir les avis des tuteurs sur les stages et de confronter les évaluations établies par les différents partenaires.

* **Les rencontres informelles entre enseignants** sont fréquentes à l'occasion des interours et des repas. Elles permettent de nombreux échanges sur l'activité des élèves. En outre, elles rendent possible dans des délais très brefs des aménagements d'horaires entre enseignants en vue de favoriser certaines activités spécifiques. Par exemple, la professeur de gestion a pu s'arranger avec ses collègues pour libérer une après-midi en vue d'organiser une visite des jeunes chez une personne travaillant dans le domaine de la mosaïque.

la formule organisationnelle du "1 + 1" qui caractérise cette UFA trouve l'une de ses traductions concrètes dans le mode de rémunération des enseignants. En effet, le fait que la première année du Bac Pro soit placée sous la responsabilité de l'établissement implique pour tous les enseignants intervenant devant les "première année" l'inclusion de la charge horaire dans leur service normal. Les heures réalisées en deuxième année relèvent par contre d'une autre procédure. Elles sont en effet considérées comme des heures supplémentaires qui vont être payées par la structure gestionnaire de l'UFA, dans le cadre de la convention passée avec le LP (cf. § 2.2). Il faut cependant noter que ce stock d'heures supplémentaires est diminué par le fait que l'enseignant du domaine professionnel intervenant en deuxième année est sur un "poste gagé" pour la moitié de son service. Cela se traduit par le fait que sa rémunération dans la cadre de l'UFA est prise en compte en partie par l'Education Nationale.

*** L'environnement institutionnel**

L'environnement institutionnel du LP Alfred de Musset est marqué par une position ambiguë du Rectorat vis-à-vis de la dynamique de développement de cet établissement. D'un côté, le Rectorat apparaît favorable aux initiatives prises par le lycée en matière de construction des relations avec les entreprises au cours de ces dernières années. D'un autre côté, les perspectives qu'il esquisse au sujet de l'avenir de l'établissement (fermeture de plusieurs sections de BEP à la rentrée prochaine, hypothèse de fermeture de l'établissement d'ici deux ans) semblent aller dans le sens d'une absence de reconnaissance du travail accompli. Ces ambiguïtés placent actuellement l'ensemble du personnel de l'établissement, et plus spécialement les acteurs mobilisés autour de l'UFA dans une situation difficile, porteuse de risques majeurs de démobilité.

1.2 - LES PARTENAIRES PROFESSIONNELS

*** Un milieu professionnel homogène et structuré**

Le Bac Pro AF est marqué au plan de l'implication des entreprises par la participation active des représentants des deux syndicats professionnels qui structurent localement les professions pour lesquelles ce diplôme a été créé (activités de plâtrerie, peinture, vitrerie, miroiterie, pose de revêtements, carrelage) :

- la Chambre Syndicale de plâtrerie-peinture, qui fait partie du Syndicat Général des Entreprises du BTP du Rhône. Elle regroupe une soixantaine d'entreprises dont les effectifs varient entre 20 et 100 salariés.
- le syndicat des "plâtriers-peintres, soliers, moquettistes et professions annexes" membre de la fédération départementale de la CAPEB (structure confédérale des artisans et des petites entreprises du bâtiment). Il compte 450 adhérents.

Du fait de leur taille et de leur zone d'action relativement restreintes, ces deux structures fonctionnent comme des "réseaux de proximité" pour un certain nombre d'entrepreneurs. Au delà des activités classiques de diffusion de l'information et de promotion de la profession, elles constituent en effet un moyen pour un noyau de responsables de nouer des contacts réguliers et de s'aider mutuellement à monter des dispositifs, en particulier dans le domaine de la formation.

Au sein de chacune de ces structures, une personne apparaît comme étant plus directement porteuse du projet initial et de la "montée en charge" de l'UFA. Deux acteurs ont ainsi depuis l'origine assuré l'essentiel de la relation entre la profession et l'établissement scolaire, en faisant partie des différentes instances de gestion et de concertation spécifiques mises en place à l'occasion du montage du Bac Pro AF. Ce dialogue avec des représentants du système éducatif n'est cependant pas nouveau pour eux. En effet, ils possèdent la caractéristique commune d'être depuis de nombreuses années conseillers de l'enseignement technologique. Cette expérience antérieure de collaborations avec l'Education Nationale explique en partie leur accord pour s'engager dans la construction de ce nouveau diplôme. Un deuxième élément de motivation apparaît de manière particulièrement sensible, en particulier chez le représentant des artisans : celui de miser sur la formation des jeunes pour "tirer vers le haut" une profession dotée d'une mauvaise image de marque au sein des métiers du Bâtiment et dans le grand public.

Concernant plus directement la dimension gestionnaire de l'UFA, il est indispensable de présenter ici la structure dont s'est dotée la Fédération Régionale du Bâtiment et des Travaux Publics pour assurer la gestion de ce type de formation. Celle-ci est constituée par l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes (IFBTP) ⁽¹⁾, qui gère depuis 1988 un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) composé actuellement de 14 sections. L'ensemble de ces sections est organisée sous forme d'UFA, ce qui induit la forme très particulière de ce CFA, que certains résument par le formule de "CFA sans mur". Ce label signifie que le CFA est composé d'une organisation réduite (formée par un directeur et une secrétaire) qui assure la gestion administrative et financière de chaque section, en déléguant par convention la gestion pédagogique de l'apprentissage à un établissement d'enseignement public ou privé sous contrat.

*** Les entreprises**

Une évaluation du nombre d'entreprises impliquées dans l'UFA fait apparaître que 15 entreprises ont pris un jeune en contrat d'apprentissage depuis le début de la formation (6 d'entre elles en ont accueilli deux, soit un à chaque promotion). Ce nombre ne recouvre pas l'ensemble des entreprises ayant apporté leur contribution au fonctionnement de l'UFA, dans la mesure où les jeunes sont amenés au cours de leur première année à réaliser des périodes de stage en entreprise. Sans qu'il soit possible de fournir un chiffre exact, on peut estimer qu'environ 25 entreprises ont jusqu'à présent participé au Bac Pro AF, en acceptant de recevoir des jeunes.

Le contour de l'activité de chacune de ces entreprises est très varié, bien que toutes se rattachent aux domaines d'activité déjà cités (plâtrerie, peinture, vitrerie, miroiterie, pose de revêtements, carrelage). Leur taille varie entre 5 et 150 salariés. Mais on peut en fait distinguer trois types d'entreprises :

- * les entreprises artisanales (moins de 10 salariés)
- * les petites entreprises (entre 15 et 50 salariés)
- * une "grosse" entreprise (150 salariés)

¹ Dans la suite du texte, on emploiera indifféremment les termes IFBTP ou Institut pour qualifier cette structure.

Plus que le nombre de salariés, c'est essentiellement la structuration interne qui différencie ces trois types d'entreprises : le facteur principal de différenciation réside dans la plus ou moins grande proximité du responsable de l'entreprise avec la gestion directe de l'activité. Un artisan participe le plus souvent aux chantiers en cours dans son entreprise, voire les supervise régulièrement. Par contre, un responsable d'une entreprise de taille supérieure devra déléguer cette fonction, pour se consacrer essentiellement aux tâches de gestion et de négociation de nouveaux marchés. L'organisation comportera donc un certain nombre d'encadrants (chefs d'équipe, conducteurs de travaux) qui seront chargés d'organiser et de contrôler le travail.

Au delà de ces différences d'organisation de la structure, la nature des travaux réalisés reste sensiblement la même quelle que soit l'entreprise, à savoir que l'unité de travail de base est le chantier d'aménagement ou de rénovation d'un espace réalisé par des individus seuls ou en équipes réduites de deux à trois personnes. Le lieu dans lequel se déroule le chantier est très variable (façade d'immeuble, commerce, locaux administratifs, villa, appartement, etc.). Il implique parfois une part de contact direct avec la clientèle, surtout dans les cas de travaux réalisés chez des particuliers. Cette donnée est importante dans la mesure où elle implique de la part des ouvriers des capacités de communication, qui sont d'une nature très différente que les compétences manuelles développées sur le chantier.

*** L'organisation du tutorat en entreprise**

La manière dont est organisé le tutorat varie fortement suivant le type d'entreprises. Cependant, on retrouve globalement trois niveaux de suivi des jeunes, auxquels correspondent des types de tutorat différents :

- le niveau de l'entreprise : le jeune est suivi par le responsable de l'entreprise qui détermine le type de chantier sur lequel il sera affecté en fonction des lacunes qui restent à combler. C'est également lui qui supervise l'apprentissage par le jeune des activités de préparation du chantier (quantification des produits, etc.). Cela implique de sa part une maîtrise des outils de suivi des activités professionnelles mis en place par les enseignants, et donc une participation aux réunions du conseil de classe. C'est également à ce niveau que se réalise l'évaluation du jeune à travers la formulation écrite d'observations dans le livret de formation qui sert de lien entre le lycée et l'entreprise (cf. chapitre 3).

- le niveau de la supervision du chantier : à ce niveau, le tutorat passe généralement par l'intermédiaire d'un chef d'équipe qui va faire régulièrement le point avec le jeune (plusieurs fois par semaine), afin d'apprécier sa progression, de contrôler la qualité de son travail, et de recueillir son avis sur le déroulement de l'alternance.

- le niveau des gestes professionnels : il est généralement le fait d'ouvriers expérimentés auxquels est confiée la charge de suivre le jeune sur le chantier. Dans la mesure où les jeunes possèdent dans leur grande majorité de bons acquis professionnels de base, appris lors de leurs années de BEP, le tutorat consiste surtout à expliquer les "combines" de chantier aux jeunes et à les initier lors de travaux particuliers (patine, tissu tendu, ...).

Dans quelques entreprises (les plus importantes en taille), ce suivi est assuré par trois acteurs différents. Mais le plus souvent, le jeune est pris en charge par un binôme patron-salarié expérimenté (chef d'équipe, maître-ouvrier, etc.), chacun assurant une part des responsabilités du tutorat. Tout en permettant au jeune un encadrement constant dans l'entreprise, cette partition des rôles peut poser des problèmes en cas de faible coordination entre les tuteurs. En effet, elle comporte le risque de biaiser le dialogue avec les enseignants, qui ne savent pas toujours, en fonction du thème abordé, si leur interlocuteur est réellement le bon.

1.3 - LES JEUNES EN FORMATION

*** Présentation des flux**

le Bac Pro AF a jusqu'à présent concerné trois promotions de jeunes, dont deux sont en cours. Le tableau ci-dessous synthétise les principales données quantitatives relatives à chacune de ces promotions.

	1ere promotion (1991-93)	2eme promotion (1992-94)	3eme promotion (1993-95)
nombre d'inscrits	11	14	14
Abandons (et motifs)	3 (décès, abandon, changement d'orientation)	1 (départ au bout d'un trimestre)	1 (départ au bout d'un trimestre)
élèves restants	8	13	13
diplômes obtenus (% de réussite)	6 (75 %)	10 (77 %)	-

*** L'origine scolaire et géographique des jeunes**

Les jeunes sont tous titulaires de diplômes de BEP et/ou de CAP relatifs au domaine des Finitions (CAP Peinture Vitrerie Revêtements, BEP Finitions, CAP Peinture-Plâtrerie, ...). Ils ont suivi les formations correspondantes dans des établissements situés soit dans la Région Rhône-Alpes (Lyon, Roanne) soit dans des régions limitrophes (Dijon). Leur orientation vers le Bac Pro AF est étroitement liée à l'information fournie par leurs professeurs d'enseignement professionnel. C'est en général grâce à eux qu'ils ont pris connaissance de l'existence et des enjeux de cette formation.

1.4 - L'ETAT DES LIEUX INITIAL

Pour finir de "camper le décor" de l'UFA, il est intéressant d'insister sur quelques éléments du contexte économique et éducatif qui caractérisent l'espace dans lequel il a émergé.

* le paysage économique : un secteur économique en mutation ... qui redécouvre sa tradition formatrice

Le contexte économique des petites entreprises du bâtiment apparaît doublement structurant sur le lancement du Bac Pro :

- il est structurant dans le sens où les contraintes fortes auxquelles est soumis ce secteur (en terme de qualité et de concurrence) conduisent la plupart de ses responsables à chercher une sortie "par le haut", à travers une élévation du niveau de formation de leur encadrement intermédiaire. Le Bac Pro correspondant tout à fait à ce profil apparaît donc comme une filière vitale pour l'avenir de la profession (2).

- la tradition du parrainage dans le bâtiment (3) constitue un deuxième élément fort sur lequel peut s'appuyer le montage du Bac Pro en apprentissage. Les responsables d'entreprise semblent en effet renouer, à travers l'intégration de ces apprentis, avec une mission de formation qu'ils considèrent comme faisant intrinsèquement partie de leur activité professionnelle. Ils sont souvent relayés par des chefs d'équipe qui réagissent positivement à la volonté forte de ces jeunes de s'investir véritablement dans l'apprentissage d'un métier dans lequel ils entendent faire carrière.

* le paysage éducatif : un établissement en quête de nouvelles missions ... qui peut s'appuyer sur des acteurs innovants

Comme on l'a déjà vu, l'établissement dans lequel naît le Bac Pro est marqué fortement par son histoire passée de centre d'expérimentation pédagogique. Le contexte de création du Bac Pro doit intégrer cette donnée dans le sens où le fait de se tourner vers les entreprises s'inscrit dans la logique de recherche de nouvelles missions pour l'établissement, qui s'est déjà concrétisée avec la mise en place du Bac Pro EIE. Celle-ci leur a permis de percevoir l'intérêt mais aussi les conditions pour s'engager dans une formation en alternance. C'est forts de cette expérience que les responsables du lycée vont s'engager dans le montage du Bac Pro AF. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, ils vont être fortement aidés en cela par la mobilisation conjointe de trois acteurs étant déjà largement engagés chacun à leur niveau dans une logique de dialogue entre les milieux professionnels et le système éducatif.

² P. Casella, C. Agulhon, "Baccalauréat professionnel et brevet professionnel : renouvellement ou continuité dans le procès de formation du BTP", in L'encadrement de Chantier - Renouvellement et enjeux, Cahier Thématique du Plan Construction et Architecture, Ministère du Logement, juillet 1993, pp. 19-33

³ P. Kalck, "L'identité socioprofessionnelle des chefs de chantier et chefs d'équipe", in L'encadrement de Chantier - Renouvellement et enjeux, opus cit., pp. 63-72

2 - LE MONTAGE DU SYSTEME

Cette deuxième partie est destinée à caractériser le montage du système, en essayant de dégager les éléments qui assurent sa cohérence de fonctionnement. Pour rendre compte de cette cohérence, l'UFA sera présentée dans un premier temps sous un angle "historique", en retraçant les modalités de constitution de ses règles de fonctionnement. Cette description est d'autant plus importante que le montage du Bac Pro AF va se caractériser par la création d'une variante inédite par rapport aux UFA créées dans les années précédentes, dite formule "1+1" (§ 2.1). Dans un second temps, seront présentées les modalités de répartition des responsabilités entre les différents protagonistes de l'UFA (§ 2.2). Ces éléments déboucheront dans un troisième temps sur une partie plus analytique dans laquelle on tentera de caractériser le mode de coopération entre les acteurs, ainsi que la nature du pilotage de l'UFA (§ 2.3).

2.1 - LA GENESE ET L'EVOLUTION DE L'UFA

*** Le compromis initial**

La mise en contact initiale entre le lycée et les professionnels au sujet du montage du Bac Pro AF ne peut se comprendre sans évoquer la contribution spécifique d'un enseignant de l'établissement ayant participé activement à la refonte des formations du domaine professionnel concerné au cours des années quatre-vingt. Cette activité l'a conduit à travailler au niveau national dans le cadre des commissions préparatoires aux commissions paritaires consultatives. Ayant perçu l'intérêt des représentants de la profession pour une formation professionnelle de niveau supérieur à celles existant jusque là, et étant lui-même convaincu de la nécessité de créer un diplôme de ce type dans la région lyonnaise, cet acteur va solliciter auprès des instances éducatives locales, par l'intermédiaire d'une demande faite par le lycée professionnel Alfred de Musset, la mise en place d'une section de Baccalauréat Professionnel Aménagement-Finition.

Tout en acceptant le principe de cette création, le Rectorat demande au préalable qu'un accord soit trouvé avec les représentants locaux de la profession concernée. Les contacts pris par les responsables du lycée avec les professionnels font apparaître que le projet de montage de ce type de diplôme suscite des réactions contrastées :

- Le représentant départemental du Syndicat Général des Entreprises du BTP refuse que la création d'une telle formation débouchant sur un diplôme professionnel de niveau IV se fasse sans un contrôle étroit des professionnels sur son contenu. Il propose comme alternative la création de ce diplôme par la voie de l'apprentissage.

- Parmi les artisans regroupés au sein de la CAPEB, on note un contraste assez net entre la position du représentant du syndicat de la profession, qui s'avère d'emblée favorable à ce projet, et l'attitude beaucoup plus réservée des adhérents de base. Ceux-ci voient dans cette formation un risque de "former des cols blancs" sans prendre en compte les critères habituellement utilisés pour atteindre les niveaux d'encadrement, parmi lesquels l'expérience professionnelle reconnue par les pairs tient une place centrale.

Au sein même de l'établissement, la proposition de création de l'UFA suscite également des réactions parmi les enseignants. Ceux-ci soulignent les limites d'une formation qui serait organisée seulement sur la base d'enseignements assurés en heures supplémentaires. Le projet de création de l'UFA n'est ainsi entériné que d'extrême justesse par le conseil d'administration du LP.

Ces différentes réactions amènent les responsables de l'établissement à devoir établir un compromis avec les représentants de la profession pour parvenir à lancer la formation. Celui-ci va être trouvé, dans le cadre d'une négociation placée sous l'égide du Rectorat. Ses deux dimensions principales sont les suivantes.

Il est convenu d'une part, que le Bac Pro AF se réalisera bien au sein du lycée professionnel Alfred de Musset, mais sous la forme d'une Unité de Formation en Alternance (UFA), c'est-à-dire en dépendant administrativement d'un CFA géré par la profession. Au plan des moyens, le Rectorat accepte d'allouer un demi-poste gagé pour cette formation.

Mais d'autre part, il est reconnu que cette maîtrise de la gestion de l'UFA par les professionnels ne sera pas totale. Les responsables du lycée professionnel conservent en effet la responsabilité autonome des jeunes lors de la première année de la formation :

"La première année, les jeunes sont sous statut scolaire. Ils poursuivront leurs études à temps plein au Lycée, sauf à respecter les périodes de stage en entreprises. La deuxième année, les jeunes bénéficieront du statut de salariés des entreprises qui leur auront signé un contrat d'apprentissage ou un contrat de qualification" (4).

Le compromis ainsi trouvé fonde une variante originale de mise en oeuvre des UFA, qui va être rapidement qualifiée de "**formule 1 + 1**" (ce terme est repris dans les documents de gestion du Conseil Régional). Il est important de noter ici l'ambiguïté majeure d'un tel label. Si celui-ci synthétise le principe du passage des jeunes par deux statuts successifs au cours de leur formation, il peut sous-entendre également l'instauration d'un cloisonnement entre les deux pôles du dispositif, chacun exerçant son pouvoir sans partage sur une moitié de la formation sans être tenu de se concerter avec l'autre partie. Or cette vision est largement contredite par plusieurs dispositions contenues dans la convention signée entre le lycée et l'IFBTP, qui prévoient une véritable co-responsabilité des partenaires dans de nombreux domaines, comme nous le verrons dans le point suivant. Il y a donc bien dès l'origine de cette UFA un réel souci de nouer des relations de partenariat effectives dans la conduite de la formation.

*** Le démarrage : une mobilisation réussie des réseaux**

Suite à l'entérinement de l'accord entre les partenaires, la formation va effectivement démarrer à la rentrée 1991 sur la base d'une double impulsion.

Au sein de l'établissement scolaire, l'enseignant à l'origine de la création du diplôme va assurer la mise en place de l'architecture pédagogique du Bac Pro, en s'appuyant sur la connaissance approfondie qu'il a du contenu et des modes d'utilisation du référentiel (rappelons qu'il est en partie responsable de son élaboration). Cet acteur va également influencer fortement sur le choix de plusieurs membres de l'équipe enseignante. C'est en effet en réponse à ses sollicitations que certains collègues de l'établissement, qui sont comme lui des anciens professeurs d'application de l'ENNA, vont accepter de s'engager dans cette formation, tout en exprimant parfois une certaine appréhension face au principe de l'alternance. Enfin, le rôle de cet acteur est également visible au niveau de l'orientation des jeunes vers cette formation. C'est là encore en mobilisant le réseau des professeurs de plâtrerie-peinture de l'académie et des académies proches, qu'il connaît

⁴ Extrait de l'article 1 de la Convention entre l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes et le Lycée Alfred de Musset à Villeurbanne (le texte complet est présenté à l'annexe 1)

bien pour en avoir formé la majorité à l'ENNA et dans le cadre de la MAFPEN ⁽⁵⁾, qu'il va parvenir à susciter rapidement de nombreuses candidatures pour cette formation.

Du côté des professionnels, les responsables départementaux des deux syndicats ayant accepté de s'engager dans le montage du Bac Pro AF vont quant à eux jouer un rôle décisif dans l'implication des entreprises. Outre leur propre participation au dispositif (à travers le recrutement d'un jeune en contrat d'apprentissage), ils vont organiser la diffusion de l'information au sein de leurs organisations professionnelles respectives, afin de trouver un nombre suffisant d'entreprises acceptant de prendre en charge les jeunes.

*** Les "passages du témoin" : une étape essentielle**

Après deux années de fonctionnement, une étape marquante va être constituée par le changement des trois personnes précitées, qui s'étaient chargées jusque là de l'essentiel de la conduite et de la régulation du dispositif. Le risque potentiel de déstabilisation de la dynamique de gestion de l'UFA va être évité, du fait de la forme particulière prise par les procédures de "passage du témoin".

Ainsi, l'enseignant chargé du domaine professionnel va être remplacé dans sa mission par un autre enseignant en qui il a confiance et dont il sait qu'il va pouvoir "repandre le flambeau". Les deux individus se connaissent en effet par l'intermédiaire du réseau de formation continue des professeurs de plâtrerie-peinture. En outre, ce nouvel intervenant a déjà été intégré depuis un an dans l'établissement pour s'occuper de la deuxième promotion du Bac Pro AF. Il a donc eu le temps de se familiariser avec ce dispositif.

Selon un principe similaire, les deux professionnels impliqués depuis le démarrage dans le pilotage de l'UFA vont "passer la main" à deux de leurs collègues, tout en continuant à participer au dispositif en intégrant des jeunes dans leurs entreprises. Là encore, les nouveaux arrivants ne sont pas des novices dans la mesure où ils ont eux-mêmes, dès le démarrage de l'opération, fait leurs preuves en acceptant de former des jeunes. Leur nomination en tant que représentants de la profession pour le Bac Pro constitue donc un moyen de les "mouiller" un peu plus dans la gestion de l'UFA.

Ces différentes situations de transfert de compétences présentent ainsi l'avantage de garantir la pérennité du dispositif, tout en permettant d'initier de nouveaux acteurs à l'exercice de responsabilités de conduite du partenariat. Leur réussite tient incontestablement au fait que ces "nouveaux entrants" exerçaient déjà depuis au moins un an une activité opérationnelle au sein de l'UFA. Cette activité leur a permis d'acquérir une expérience de terrain appréciable, qui va s'avérer utile dans l'exercice de leur nouveau rôle.

2.2 - LA REPARTITION DES RESPONSABILITES ET DES PRISES DE DECISION AU SEIN DE L'UFA

Après avoir décrit l'évolution chronologique de l'UFA, il convient de revenir de façon détaillée sur la manière dont se répartissent les responsabilités en son sein. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans les détails du fonctionnement pédagogique et organisationnel de l'alternance (ce qui sera fait dans le chapitre 3) mais surtout de rendre compte de façon précise des modalités à travers lesquelles se pensent et se prennent les décisions relatives à la gestion de l'UFA.

⁵ Mission Académique de Formation des Personnels de l'Éducation Nationale : cette structure est en particulier chargée de la formation continue des enseignants.

*** les modalités de sélection des jeunes à l'entrée dans l'UFA**

Le processus de sélection des jeunes à l'entrée dans l'UFA se déroule selon un processus précis défini dans le cadre de la convention passée entre l'IFBTP et le lycée professionnel. Il dénote un subtil équilibre entre les critères de jugement propres à chacun des partenaires.

- une première étape de **présélection sur dossier** est placée sous la responsabilité exclusive de l'établissement. Elle se fonde d'une part sur le critère classique du diplôme (seuls peuvent être candidats des jeunes titulaires d'un CAP ou d'un BEP), et d'autre part sur l'observation des résultats consignés dans le dossier scolaire (notes et appréciations des professeurs). Cette présélection aboutit à l'établissement d'une liste de candidats égale à deux fois la capacité d'accueil prévue (soit 28 pour 14). Dans la réalité, la sélection à ce stade est faible jusqu'à présent dans la mesure où le nombre total de dossiers reçus n'excède que très légèrement cette limite.

- La deuxième étape du processus est constituée par le **passage de chaque jeune retenu devant un jury** composé à parité d'un professionnel et d'un représentant de l'établissement. Au cours de cet entretien, le critère d'appréciation est essentiellement celui de la motivation du jeune à s'engager dans cette formation. Selon un professionnel interrogé, entrent ici en ligne de compte les explications fournies par le jeune quant au choix de la corporation des peintres-plâtriers (s'agit-il d'un choix fortuit ou volontaire ?). Un autre indice de cette motivation peut être trouvé dans l'analyse du parcours de certains jeunes qui choisissent de se présenter seulement après avoir complété leur formation de BEP par une formation complémentaire d'un an en CAP dans une spécialité nouvelle (par exemple, un BEP finition complété par un CAP plâtre et préfabriqué), afin d'être mieux armés pour réussir le Bac Pro.

Au bilan, un classement final est établi. Il sert de base à l'inscription définitive des jeunes dans la formation. On peut noter que les cas de désaccord sur le choix des jeunes sont très rares. La procédure semble ainsi constituer pour les professionnels et enseignants une forme d'engagement collectif dans le choix initial du public.

*** la gestion de la relation entreprises-jeunes : un système d'insertion progressive dans le milieu professionnel**

La gestion de la relation entre les entreprises et les jeunes constitue l'un des éléments centraux de toute formation en apprentissage. Dans le cas de la formule "1 +1", celle-ci est rendue plus complexe, du fait du statut particulier assigné à la première année, que résume parfaitement ces propos d'un enseignant :

"L'objectif de cette formation est d'insérer les jeunes dans un milieu professionnel. Si on fait juste une formation scolaire, ils seront toujours scolaires, et ils auront toujours autant de difficultés à s'insérer dans le milieu professionnel. Notre objectif, c'était bien de mettre en place un système progressif d'insertion dans un milieu professionnel : "1 +1" c'est pas mal parce que la première année, les élèves sont toujours en milieu scolaire, donc ils sont pas trop déphasés, avec une approche quand même importante de la vie professionnelle par le biais de stages (9 semaines en entreprise + des stages ponctuels). Il y a une bonne approche de la profession par cette voie-là."

Dans ce système, la relation entre les entreprises et les jeunes ne s'organise donc pas autour de la forme unique du contrat d'apprentissage. Au cours de la première année, les jeunes sont amenés à effectuer trois périodes de stage dans trois entreprises différentes. Ils peuvent également être amenés à participer collectivement et ponctuellement à des chantiers-école. Cette diversité des situations à gérer implique une forte activité de régulation de la part des représentants des professionnels et des responsables du lycée professionnel impliqués dans la conduite de l'UFA.

Ainsi, l'intégration des entreprises dans le système est menée sur la base d'une action directe des responsables des deux syndicats professionnels, qui agissent au sein de leurs structures respectives pour trouver des entreprises volontaires pour embaucher des jeunes (ou pour les prendre en stage lors de la première année). Ce rôle moteur des syndicats professionnels dans la phase de prospection s'articule, dans la suite du déroulement de la formation, avec l'action de suivi menée par les acteurs du Lycée Professionnel. Ceux-ci fonctionnent sur la base d'un "*travail en triangle*", c'est-à-dire d'un partage des responsabilités dans la relation avec leurs partenaires :

- **Le chef des travaux** assure les relations de type organisationnel avec les professionnels. Il contribue à faire respecter les règles de base de l'UFA établies dans le cadre de la convention liant le lycée à l'Institut, à travers un dialogue constant avec les représentants des organisations professionnelles et les entreprises.
- **Les enseignants du domaine professionnel** assurent le suivi de la progression pédagogique et la relation "de terrain". Dans ce cadre, ils sont les interlocuteurs directs des jeunes, des responsables d'entreprise et des tuteurs. C'est à leur niveau que se traitent les problèmes quotidiens liés à la gestion des séquences en entreprise dans le cadre de l'alternance.
- **Le proviseur** assure le "bouclage" du système en représentant l'autorité administrative. Il participe pour cela au conseil de gestion, qui est présidé par le directeur de l'IFBTP, mais n'intervient pas dans l'organisation concrète des relations avec les entreprises. Il constitue en quelque sorte le garant de l'implication officielle de l'Education Nationale dans la dynamique de l'UFA.

Enfin, le jeune lui-même se voit sollicité par les différents protagonistes pour intervenir dans la construction de sa relation à l'entreprise. Cette implication intervient en particulier à la fin de la première année, au moment du choix de l'entreprise dans laquelle il effectuera son apprentissage. Chaque jeune est ainsi amené à formuler des vœux, sur la base de son vécu des trois périodes de stage de la première année, comme le montrent les deux témoignages suivants.

"On nous a demandé nos préférences. Certains voulaient aller dans une plus grosse entreprise. Moi, je voulais être chez un artisan. Par la suite, le professeur est allé voir les entreprises qu'on a désignées, pour savoir si elles étaient d'accord".

"Les premières entreprises où je suis allé ne m'ont pas emballé. (...) Mon critère était de trouver une entreprise qui fait de la bonne finition, où l'on peut prendre le temps de travailler".

La position des jeunes est également prise en compte lorsqu'ils expriment auprès des enseignants du domaine professionnel le sentiment d'être affectés dans leurs entreprises d'accueil à des tâches qui ne contribuent pas suffisamment à l'acquisition de compétences professionnelles nouvelles. Ainsi, par exemple, un jeune s'est vu affecté plusieurs séquences de suite à des chantiers de peinture de façades, c'est-à-dire dans des situations professionnelles peu complexes ("*ce qu'il y a à faire, c'est pas compliqué, vous trempez votre rouleau dans la peinture, et vous barbouillez le mur, et puis c'est*

tout..."). Suite à sa réaction devant cette situation, qui a suscité une intervention de l'enseignant auprès de l'entreprise, cette dernière l'a affecté à un chantier d'aménagement intérieur dans lequel il a pu mettre en oeuvre des activités professionnelles plus diversifiées ("j'ai été faire de "l'intérieur". On a fait le bureau d'un directeur de société. Là d'accord, on a fait des trucs corrects : poser de la mousse PVC, de la moquette, etc.").

*** la construction et la régulation de l'alternance**

La construction de l'alternance se réalise depuis le démarrage de l'opération sur la base d'une répartition claire des responsabilités entre les différents protagonistes de l'UFA :

- les entreprises assurent la formation du jeune en situation de travail, en lui donnant les moyens de réaliser des activités différenciées, et en l'encadrant de manière appropriée.
- les enseignants du lycée professionnel assurent la gestion de la progression pédagogique des jeunes, sur la base de la maîtrise de la gestion du référentiel.

Si elle trace une délimitation claire des plages de responsabilité des uns et des autres, cette organisation de l'alternance ne signifie pas pour autant l'absence de toute construction conjointe.

Au contraire, l'établissement d'une véritable continuité relationnelle entre les enseignants du domaine professionnel et les principales entreprises impliquées permet l'établissement d'un dialogue effectif entre les deux pôles de l'alternance. De multiples rencontres formelles et informelles (cf. **Encadré 2**) sont l'occasion d'établir des diagnostics, de formuler des critiques et d'adopter en commun des solutions aux problèmes posés.

*** l'organisation des moyens et la gestion financière**

L'organisation des moyens de l'UFA est étroitement conditionnée par l'adoption de la formule "1+1". En effet, dans un tel cadre, les modalités de gestion de la première et la deuxième année de la formation sont totalement différentes, bien qu'elles s'appuient au sein de l'établissement sur les mêmes locaux, les mêmes équipements (à savoir deux salles d'enseignement, dont une salle d'informatique) et pour une part les mêmes enseignants.

* La première année de la formation est gérée comme une section "normale" de l'établissement. A ce titre, des moyens humains et matériels lui sont affectés par le proviseur au même titre que pour les autres sections. Les heures d'enseignement sont donc assurées dans le cadre des horaires de service normaux.

* La deuxième année, la formation dépend cette fois d'un financement externe, émanant de l'IFBTP, qui couvre les dépenses relatives à la gestion de cette UFA grâce à la subvention du Conseil Régional (pour 30 %) et au produit de la taxe d'apprentissage (pour 70 %).

- Encadré 2 -

**LES ESPACES DE CONCERTATION ENTRE LE LYCEE ET LES PROFESSIONNELS :
L'EXISTENCE D'UNE VERITABLE CONTINUITÉ RELATIONNELLE**

* **La sélection des jeunes** : elle se déroule chaque année au mois de juin, sous la forme de minis-jurys réunissant des chefs d'entreprises et des membres du lycée professionnel.

* **La réunion de rentrée** : elle a lieu au cours du dernier trimestre de l'année, et consiste pour l'établissement à réaliser une "information-formation" des responsables d'entreprise et des tuteurs nouveaux dans l'UFA, en expliquant les règles de fonctionnement de l'alternance et les modalités d'utilisation du livret de formation par les professionnels.

* **Les conseils de classe** : ils ont lieu à la fin de chaque trimestre (3 par an). En deuxième année, leur composition est particulière : outre l'équipe pédagogique et les représentants des parents d'élèves, ils réunissent également les tuteurs et les jeunes. Ils constituent un espace d'évaluation collective, au cours duquel les résultats et la progression de chaque jeune sont présentés et discutés par l'ensemble des partenaires.

* **La "présentation des apprentis"** : Au cours de cette réunion, qui se déroule au mois de juillet, les contrats d'apprentissage sont signés officiellement par les jeunes et les responsables d'entreprise, en présence de représentants du lycée professionnel, du Rectorat et de l'IFBTP.

* **L'évaluation de la pratique professionnelle en établissement de formation** : Au cours de la deuxième année, trois situations réalisées "en cabine" en temps limité sont évaluées conjointement par les enseignants du domaine professionnel et des professionnels. Leur résultat rentre en compte dans le résultat final du Bac Pro.

* **Les visites en entreprise** :

au cours de la première année, l'enseignant du domaine professionnel rend systématiquement visite à chaque jeune, lorsque celui-ci est en stage. Il y rencontre la ou les personnes chargées du suivi pédagogique du jeune. En deuxième année, des visites ont également lieu dans l'entreprise dans lequel le jeune est apprenti. Dans un certain nombre de cas, la visite se fait en binôme (l'enseignant du domaine professionnel est accompagné d'un professeur d'enseignement général).

* **Le conseil de gestion** :

Il réunit trois fois par an des représentants de la Profession, dont le directeur de l'IFBTP, et les responsables du lycée, pour assurer la gestion globale de l'UFA, conformément au texte de la convention. C'est en son sein que se prépare et se négocie le budget de fonctionnement de l'UFA.

* **Les contacts directs** :

En dehors des rencontres précédentes, la gestion quotidienne des relations entre les entreprises et le lycée passe par de multiples contacts téléphoniques entre les responsables d'entreprise et le chef de travaux ou les enseignants du domaine professionnel. Ces contacts permettent d'aborder différents problèmes liés à l'organisation concrète de l'alternance (nature des chantiers dans lesquels sont affectés les jeunes, comportement du jeune dans une équipe, etc.).

La procédure d'établissement du budget de l'UFA est fixée précisément dans le cadre de la convention qui lie les deux partenaires : suite à une discussion au sein du conseil de gestion d'un budget prévisionnel annuel préparé par le chef d'établissement (cf. **Encadré 3**), l'IFBTP arrête le budget de fonctionnement de l'UFA. Il réalise ensuite tout au long de l'année l'exécution de ce budget, sur la base de la transmission par la gestionnaire du lycée des états de service des différents personnels intervenants dans l'UFA, et des factures correspondant aux diverses dépenses de fonctionnement. Pour être viable, ce système nécessite une grande confiance entre les deux partenaires, dans la mesure où l'estimation d'un certain nombre de frais dépend d'états récapitulatifs fournis par l'établissement, sans qu'un contrôle direct puisse être établi par l'Institut. Cette confiance ne semble pas avoir été mise en défaut jusqu'à présent. Au contraire, on constate qu'elle a contribué à l'instauration d'un dialogue en matière de gestion financière. Ainsi, à plusieurs reprises, l'établissement a pu engager des dépenses exceptionnelles, après qu'un accord ait été trouvé avec l'Institut. Par exemple, un stage court de connaissance de matériaux, proposé gratuitement par une grande entreprise pour tous les apprentis, a pu se réaliser suite à l'acceptation de prise en charge par l'IFBTP des frais occasionnés par ce projet (location d'un car, etc.).

Il faut enfin noter que cette gestion externalisée de la deuxième année de l'UFA comporte également des effets pervers pour le lycée, perceptibles à deux niveaux. D'une part, les effectifs de la deuxième année ne sont pas comptabilisés comme rentrant en compte dans le calcul du total des personnes formées par le LP dans les fiches statistiques établies par le Rectorat, puisque les élèves relèvent du statut de l'apprentissage. Cela a des conséquences négatives sur le montant global des moyens humains et matériels affectés à l'établissement. Plus symboliquement, cette présentation conduit l'équipe de direction à éprouver parfois un sentiment de faible reconnaissance de l'action menée dans le cadre de l'UFA par sa tutelle. Un deuxième problème tient au fait que les enseignants ne peuvent intervenir que dans le cadre des heures supplémentaires, à l'exception du poste gagé mis à disposition par le Rectorat pour la formation professionnelle. Cette situation se traduit par la fragilité relative de l'engagement des enseignants, heureusement compensée jusqu'à présent par un fort volontarisme de la part de certains d'entre eux pour assurer la réussite de cette formation.

* La reconduction de l'opération

Depuis le démarrage de l'UFA, l'idée de ne pas reconduire l'UFA ne semble avoir été posée par aucun des acteurs. Cela tient sans doute au fait qu'existe un consensus de la part des protagonistes sur les objectifs assignés à cette formation. D'autre part, le réservoir qui semble exister sur le marché du travail pour ce type d'emploi paraît important, et en tout cas pas saturé par les jeunes issus de cette formation (seule une promotion de 8 jeunes s'est présentée sur le marché du travail).

ENCADRE 3

LE BUDGET PREVISIONNEL DE L'UFA ET LES ACHATS D'EQUIPEMENT

-> **Le budget prévisionnel** de l'UFA du LP Alfred de Musset s'est élevé pour l'année 1992-93 à un montant total de 368.832 francs (hors frais de déplacement) pour un effectif de 8 jeunes en contrat d'apprentissage. Il se compose de plusieurs postes :

* **La rémunération du personnel** (277 292 francs = 75 % du budget)

On distingue dans cette rubrique :

- les heures d'enseignement
- les heures de suivi et de coordination assurées par l'enseignant du domaine professionnel responsable des deuxième année. Elles comprennent notamment un temps consacré aux visites en entreprise, estimé sur la base d'une demi-journée par trimestre et par élève.
- la rémunération de l'équipe de direction (proviseur et chef de travaux)

le barème utilisé pour payer les heures supplémentaires est celui de l'Education Nationale (il est appelé aussi "barème Montpellier").

* **Les frais de structure** (33 540 francs = 10 % du budget)

Ils sont calculés forfaitairement par l'IFBTP, et sont relatifs aux frais d'entretien et de viabilisation des locaux de l'établissement utilisés pour l'UFA.

* **Les frais de déplacement des enseignants** (remboursés sur frais réels)

Le principe retenu est de rembourser les enseignants, sur la base de deux visites par an et par apprenti.

* **Les frais pédagogiques** (28 000 francs = 7 % du budget)

Ils comprennent les dépenses de matière d'oeuvre (peinture, revêtements, etc.) utilisés par les jeunes lors de leurs travaux pratiques au sein de l'établissement.

* **Les frais divers** (30 000 francs = 8 % du budget)

Sont ici intégrés essentiellement les frais de réception éventuels (remboursés sur frais réels) et les frais relatifs à l'assurance souscrite par l'IFBTP.

-> **Les achats d'équipements** font l'objet d'une procédure spécifique : l'établissement établit une liste de propositions d'acquisition de matériels nécessaires pour assurer la formation, qui est transmise pour avis au Rectorat. Le financement des achats est ensuite assuré à parts égales par l'Institut et le Conseil Régional. Le choix des matériels a été facilité par le fait que l'enseignant à l'origine de l'UFA avait lui-même rédigé le guide d'équipement du Bac Pro AF, dans le cadre de l'élaboration du référentiel.

2.3 - UN PILOTAGE COOPERATIF A LA BASE DE LA DYNAMIQUE DE L'UFA

La description dans les points précédents des modalités de constitution, de fonctionnement et de gestion de l'UFA n'a pas permis de faire ressortir de manière synthétique les fondements de la dynamique de coopération particulière qui caractérise cette UFA. Or, en procédant à une relecture transversale des éléments présentés, on peut mettre en évidence l'originalité d'un montage dans lequel un groupe restreint d'individus est parvenu, par des modes de pilotage appropriés, à susciter une dynamique collective de coopération autour du fonctionnement de l'UFA.

*** Une osmose entre le noyau des acteurs porteurs du projet**

Comme nous l'avons noté en introduction, la quasi-totalité des acteurs impliqués dans la gestion de l'UFA du Lycée Alfred de Musset ont souligné le lien étroit existant entre le caractère harmonieux de la coopération entre la profession et le lycée et la qualité des relations caractérisant les acteurs chargés du montage initial de ce dispositif, à savoir les deux responsables locaux de la profession, et un enseignant ayant trouvé l'appui de la direction de son établissement. Un terme fort a ainsi été utilisé à plusieurs reprises par nos interlocuteurs pour qualifier cet état : celui d'osmose ⁽⁶⁾. Les propos d'un responsable d'entreprise présent dès le démarrage du Bac Pro permettent d'en préciser le sens.

"Le Bac Pro a fonctionné, parce qu'il y a eu l'osmose entre tous les participants. On peut pas trouver un autre terme. (...) Les hommes qui sont à l'origine avaient beaucoup de choses pour s'entendre. On ramait tous dans le même sens. Ca a même pas été un problème de caractère : on a tous du caractère, parce qu'on a tous des responsabilités quelque part, donc on n'est pas facile. Mais, en fait, là, c'est rare quand on s'est engueulé"

Tout en reflétant une réalité incontestable, ce constat nécessite trois précisions complémentaires, pour mieux en apprécier la portée.

1 / Un accord sur les finalités du dispositif

Il est tout d'abord indispensable de relever que l'accord dont il est fait état entre les représentants de la profession et les responsables éducatifs renvoie pour une large part à leur profonde convergence de vue sur les lignes directrices de l'UFA, et ce dès l'origine du dispositif. Trois points font ainsi l'objet d'un fort consensus entre eux :

- Le Bac Pro AF constitue une formation professionnalisante, qui doit déboucher sur un métier. Il en découle logiquement le principe d'articuler le plus possible les situations de formation sur les situations concrètes de production.

- Le profil professionnel auquel sont formés les jeunes qui sortiront de cette UFA est celui d'un compagnon possédant les compétences pour devenir chef d'équipe après quelques années d'expérience (Cf. chapitre 4).

- L'alternance entre des séquences consistant à acquérir des connaissances d'ordre général et à prendre du recul sur une pratique professionnelle, et des périodes d'intégration dans un environnement professionnel où les qualités manuelles et relationnelles de l'individu sont valorisées, constitue un élément-clé de la construction de ces nouveaux profils.

⁶ osmose = interpénétration, influence réciproque, selon la définition du "Petit Robert"

2 / Des profils communs d'acteurs d'interface

Il ressort de l'examen des itinéraires professionnels des acteurs concepteurs de l'UFA l'existence d'un certain nombre de caractéristiques communes, qui transcendent les rôles ordinairement attribués aux enseignants de l'Education Nationale d'un côté et aux professionnels de l'autre. Leur analyse conduit à considérer ces individus comme de véritables "*acteurs d'interface*", c'est-à-dire des hommes possédant les capacités nécessaires pour assurer le rôle d'intermédiaire entre logique formative et logique productive (7) :

- ces acteurs se sont impliqués de longue date dans la gestion des relations entre le système éducatif et les milieux professionnels, en prenant des initiatives ou en assumant des responsabilités les amenant à avoir des contacts très fréquents avec "l'autre partie". Rappelons ici pour mémoire que les deux responsables locaux de la profession étaient conseillers de l'enseignement technologique préalablement au démarrage de l'UFA. Pour sa part, l'enseignant ayant suscité la création de cette formation était en contact régulier avec des professionnels au sein des réunions de la commission paritaire consultative (CPC) à laquelle il participait.

- cette expérience antérieure de la coopération a permis à ces acteurs de dépasser la logique de méfiance réciproque entre l'Ecole et l'Entreprise, pour se situer dans une perspective de création de compromis entre deux entités poursuivant à la fois des buts autonomes mais complémentaires. L'UFA constitue pour eux un cadre tout à fait adapté à cette conception renouvelée du dialogue qu'ils entendent promouvoir.

- Enfin, un dernier élément doit être ajouté pour bien comprendre la place de ces acteurs : ceux-ci se caractérisent par leur positionnement à différents niveaux de responsabilité au sein de leur milieu professionnel d'appartenance. Ainsi, le représentant local des artisans de plâtrerie-peinture est en même temps secrétaire général de la fédération départementale des artisans du bâtiment. A ce titre, il est amené à participer à des réunions syndicales au niveau national. Dans le même ordre d'idées, l'enseignant initiateur du processus de création de l'UFA a participé à une commission de réflexion au niveau du Ministère. Il est en outre impliqué au niveau académique dans l'animation du réseau de formation continue des enseignants. Cette maîtrise d'une zone d'intervention élargie par rapport aux autres acteurs est primordiale dans le sens où elle leur permet de diffuser à ces différents niveaux un discours cohérent sur l'UFA, en limitant les risques d'une altération du sens donné à leur démarche qui pourrait découler de réinterprétations partielles ou partiales faites par d'autres.

3 / Un accord originel, qui se diffuse

Tout en concernant au premier chef le noyau d'acteurs ayant noué un compromis pour lancer l'UFA, cette coopération étroite entre des personnels de l'Education Nationale et des professionnels d'entreprise se retrouve à des degrés divers dans l'ensemble du dispositif actuel. Elle concerne ainsi des individus qui ne possédaient pas à leur entrée dans cette formation tous les atouts des concepteurs initiaux pour s'engager dans ce type de partenariat. Comme on l'a déjà noté, cette diffusion de l'accord originel trouve sa source dans l'attention portée aux procédures de transmission des

⁷ Brochier D, "*Entre formation et production : le rôle-clé des acteurs d'interface*", revue Education Permanente, N°112, octobre 1992, pp. 61-67

responsabilités qui se sont opérées deux ans après le lancement du Bac Pro AF⁽⁸⁾. Mais elle s'explique aussi par la densité des procédures de mise en relation entre les différents protagonistes qui caractérise cette UFA, ce qui nous amène à approfondir l'analyse des modalités de pilotage de ce dispositif.

*** La création d'un pilotage interactif et permanent**

Les procédures de pilotage de l'UFA, c'est-à-dire les instances formelles ou informelles qui permettent d'assurer la conduite du dispositif, constituent un élément-moteur de la dynamique coopérative entre acteurs. En effet, au lieu de construire des procédures de gestion de l'UFA permettant simplement d'assurer une répartition équilibrée des responsabilités entre les différents acteurs qui la composent, les initiateurs de la démarche ont élaboré un système plus complexe fondé sur l'échange et le dialogue continu entre les protagonistes. En détaillant les composantes de son organisation, on peut en faire émerger les deux principes de base.

1 / La continuité des interactions entre le lycée et la profession

Le premier élément-clé du pilotage de l'UFA réside dans le fait que celui-ci ne reste pas cantonné à la seule instance formelle prévue dans le cadre de la convention, à savoir le conseil de gestion. On remarque en effet l'existence d'un ensemble quasi-continu d'occasions de rencontres (les conseils de classe, les évaluations en commun, les visites d'entreprise, les phases de sélection, les réunions de tuteurs, ...) entre les partenaires éducatifs et professionnels, qui constituent autant d'occasions d'interactions et de dialogue entre eux (cf. **Encadré 2**).

La multiplication de ces opportunités d'échange est d'autant plus intéressante qu'elle est relayée au sein de chacune des structures par des réseaux structurés de communication : plusieurs enseignants ont ainsi puisé dans les acquis de leurs pratiques antérieures de maîtres d'application pour se donner les moyens de fonctionner comme une véritable équipe pédagogique (cf. **Encadré 1**). Dans le même ordre d'idées, les représentants des professionnels ont largement utilisé les canaux d'information et les instances de discussion propres aux syndicats qu'ils animent pour parler de cette nouvelle formation, comme le rapporte le responsable de la CAPEB.

"On a des permanences tous les mercredi, on a une réunion mensuelle, on a une assemblée générale. On a organisé une première journée départementale de la plâtrerie-peinture. On a aussi une liaison par une circulaire. Donc là, on donne l'information, et chaque fois, j'ai vanté les mérites du Bac Pro."

Enfin, le discours tenu aux jeunes sur leur nécessaire responsabilisation dans le déroulement de cette formation amène ces derniers à être eux aussi l'une des composantes importante de ce système d'élaboration et de transmission d'informations utilisés pour gérer l'UFA.

L'énoncé de ces multiples vecteurs de communication, sur lesquels l'UFA va reposer pour s'inscrire progressivement dans les pratiques des acteurs, est intéressant à un double titre. D'une part, il montre que ce dispositif a les moyens de procéder dans des délais rapides aux ajustements indispensables que nécessite son fonctionnement. Tout acteur impliqué dans l'UFA dispose en effet d'une sorte de garantie que le problème ou la proposition qu'il serait amené à formuler trouvera rapidement un écho auprès des autres acteurs, et donnera lieu à une réponse appropriée. Le montage d'un "chantier-école" par

⁸ cf Supra : * Les passages de témoin : une étape essentielle (§ 2.1)

les enseignants du domaine professionnel, en lien avec une entreprise du bâtiment constitue une bonne illustration de cette capacité de réactivité du système ainsi créé (cf. chapitre 3).

L'existence d'une multiplicité de lieux de concertation indique d'autre part que les acteurs de l'UFA consacrent finalement un temps spécifique important au pilotage de l'opération. Certains d'entre eux, comme les deux enseignants du domaine professionnel ou les représentants des deux syndicats professionnels, constituent les moteurs de la coopération et à ce titre s'inscrivent dans pratiquement toutes les modalités de pilotage. La plupart des autres acteurs sont mobilisés de manière plus ponctuelle, mais ils participent activement aux instances auxquelles ils sont conviés, du fait de l'intérêt qu'ils semblent y trouver.

2 / Des lieux de transformation des représentations des acteurs

Un deuxième élément-clé du pilotage de l'UFA réside précisément dans le fait que les lieux de régulation du dispositif semblent souvent constituer de véritables espaces de transformation des représentations des acteurs sur la gestion de l'alternance. Plus précisément, ces échanges entre des personnes issues de milieux professionnels différents permettent aux uns et aux autres de constater progressivement qu'il peut y avoir remise en cause de leurs pratiques à travers l'apprentissage, sans pour autant que leurs objectifs propres soient vidés de leur sens. Cette citation d'un enseignant intervenant dans les deux années de l'UFA est particulièrement explicite.

"Il y a un moment très privilégié : ce sont les conseils de classe. Des conseils de classe d'une telle qualité, on n'en trouve pas partout (...) Il y a toute l'équipe pédagogique, alors que c'est souvent en dehors de notre temps de travail. Tout le monde est là, les entreprises, les apprentis, les tuteurs. Là, la guerre public-privé n'existe pas. Ca, c'est un truc artificiel créé par les médias. Là, on travaille avec l'entreprise. On n'a pas toujours les mêmes objectifs. Mais en fait, quand on "gratte", on les a. Et on arrive vraiment à communiquer. Et souvent l'opinion de l'équipe pédagogique est bien celle de l'employeur (...). Au conseil de classe, je trouve que c'est très sain, parce qu'il y en a pas un qui tire le drapeau à lui." Evoquant ensuite ses rapports avec un responsable d'entreprise, elle souligne qu'elle "le considère comme un collègue." Elle ajoute : "quand on a fait la sélection des jeunes, j'ai interviewé avec lui deux ou trois élèves pour voir leurs motivations. J'avais l'impression d'être comme à un examen de l'Education Nationale, lorsqu'on interroge un candidat à deux. On avait vraiment les mêmes objectifs."

Cet extrait d'entretien met en évidence le fait que les instances de mise en contact entre "l'école et l'entreprise" sont porteuses d'un effet de "renforcement" de l'engagement des acteurs qui se sont engagés dans le dispositif . En effet, elles contribuent à la découverte progressive de l'intérêt de développer une approche conjointe des problèmes liés à la formation des jeunes dans une perspective de professionnalisation :

- En échangeant avec des spécialistes de la pédagogie, en particulier au sein des conseils de classe, les professionnels sont amenés à se rendre compte que le "plus" que posséderont les jeunes en Bac Pro par rapport aux jeunes qu'ils accueillent d'ordinaire (qui sont souvent en CAP) tient pour une large part aux exigences formulées par les enseignants en terme d'acquisition de connaissances générales, et de maîtrise de la communication écrite et orale.

- Pour leur part, les enseignants soulignent les effets positifs que provoque la mise en contact des jeunes avec la réalité professionnelle sur leur maturité, dans la mesure où ceux-ci font preuve d'une détermination plus importante que dans les autres filières vis-à-vis de leur formation. Les contacts noués avec des professionnels, en particulier au cours des visites en entreprise, sont ainsi l'occasion pour les professeurs de mieux appréhender cette autre face de la socialisation des jeunes que constitue l'activité de travail.

Pour conclure, on peut résumer la dynamique particulière qui caractérise l'UFA du lycée Alfred de Musset en notant que l'on a ici affaire à **un système qui tout à la fois intègre une multiplicité de partenaires et assure la cohésion de leurs relations dans le temps**. Ce système a émergé à partir d'un noyau réduit de concepteurs du projet qui ont à la fois assuré sa cohérence initiale et agi dans leurs sphères d'influence respectives pour diffuser leur démarche. Il fonctionne actuellement sur la base d'un réseau de communications horizontales et verticales très dense, qui permet l'enrichissement progressif des procédures organisationnelles et pédagogiques liées à la mise en oeuvre de l'alternance, et l'évolution positive des représentations des acteurs sur le développement des relations école-entreprise au niveau local. Le processus d'élaboration du Bac Pro AF aurait ainsi contribué à forger les bases d'un "*espace local partagé*" (9), c'est-à-dire un espace au sein duquel les professionnels et les formateurs publics ont pris conscience de la communauté des enjeux qui les lient.

⁹ P. Casella, C. Agulhon, "*Baccalauréat professionnel et brevet professionnel : renouvellement ou continuité dans le procès de formation du BTP*", opus cit., pp. 29-30

3 - DES CONCEPTIONS AUX MISES EN OEUVRE DE L'ALTERNANCE

La question de la gestion de l'alternance est au coeur du dispositif que constitue l'UFA. Aussi nécessite-t-elle un approfondissement spécifique, que nous ordonnerons autour de trois axes. Après avoir décrit de manière détaillée comment les démarches, outils et méthodes mis en oeuvre permettent d'atteindre les objectifs visés (§ 3.1), nous nous intéresserons au problème des transformations identitaires provoquées par l'alternance chez les jeunes mais aussi chez les autres acteurs de l'alternance (§ 3.2). Nous pourrions pour finir proposer une caractérisation plus générale du type d'alternance pratiquée dans l'UFA (§ 3.3).

3.1 - LE FONCTIONNEMENT DE L'ALTERNANCE

* Les principes-clés de la démarche

La définition des objectifs et de l'organisation du système d'alternance, telle qu'elle se présente dans les documents élaborés par les enseignants du domaine professionnel, est tout à fait explicite et très structurée (cf. **Encadré 4**). Les commentaires qui nous en ont été faits permettent cependant de compléter cette présentation en soulignant les deux principes qui constituent les soubassements de toute la démarche.

1 / La construction d'une phase d'initiation du jeune à la réalité du milieu professionnel

Il nous faut d'abord revenir, du point de vue de l'alternance, sur ce qui constitue l'une des spécificités majeures de l'UFA, à savoir la première année réalisée sous statut scolaire. Comme nous l'avons déjà souligné, si la formation se déroule en grande partie au sein de l'établissement (pour plus de 70 % du temps de l'élève), elle inclut également un temps consacré à la formation en entreprise. Le système est organisé de telle manière que le jeune puisse découvrir, à travers trois périodes de trois semaines en entreprise (en novembre, février et juin), les différentes facettes de ce qui constituera à partir de l'année suivante son milieu professionnel de référence. La façon minutieuse dont sont établis les objectifs propres à chacune des périodes (cf. **Encadré 4**), et le soin apporté au suivi des jeunes par l'enseignant du domaine professionnel (un contact est systématiquement établi à chaque stage avec l'entreprise d'accueil) montrent que ces périodes en entreprise tiennent une place cruciale dans la dynamique de la formation. De manière plus précise, on peut identifier plusieurs types d'effets attendus par les enseignants :

- Un premier effet visé est celui de la prise de conscience de la diversité des entreprises qui composent le milieu professionnel de la plâtrerie-peinture, à travers le placement du jeune dans des environnements productifs différents à chaque stage. Par la comparaison qu'il est en mesure d'établir entre plusieurs formes d'organisation des entreprises, différents modes d'organisation des chantiers et diverses "manières de faire" des personnes avec lesquelles il fait équipe, le jeune peut se construire des premiers points de repère professionnels (cf. le témoignage d'un jeune présenté dans l'**Encadré 5**). Cette confrontation avec la diversité des pratiques professionnelles comporte en particulier un aspect intéressant : elle contribue à l'étalonnage des notions de "qualité de

travail" et de "finition", qui n'étaient référées jusque là qu'à une échelle de performance interne au système scolaire. Ainsi, un jeune remarque que "*chaque marché a son type de travail. On voit en première année différents types de marchés, différentes qualités de travail, différents types de finition.*"

- Une deuxième perspective est explicitement tracée à travers l'organisation de ces séquences : il s'agit d'offrir à chaque jeune les moyens de combler les lacunes en terme de savoir-faire qu'il avait à l'issue de ses formations antérieures. Ainsi, par exemple, un jeune ayant intégré la formation avec un BEP finition à dominante Peinture-vitrierie-revêtement sera orienté pour son premier stage vers une entreprise de plâtrerie, qui recevra de la part de l'enseignant de formation professionnelle la consigne de lui apporter les compétences de base dans ce domaine. L'objectif est ici celui de doter rapidement le jeune de bonnes capacités de réalisation dans les principaux domaines d'intervention couverts par le Bac Pro, afin de se focaliser sur les activités de préparation et de gestion des chantiers, qui constituent la "valeur ajoutée" de ce diplôme.

- Une troisième finalité est attachée à cette structuration des stages : celle de l'élaboration d'un véritable choix par le jeune de sa future entreprise d'accueil en deuxième année. Suite à sa confrontation à des environnements professionnels et relationnels différents, le jeune va exprimer à l'issue de la première année ses préférences, dans la perspective de prolonger, à travers le contrat d'apprentissage, une relation qu'il a jugée positive. Il faut noter que la réciproque peut être également vraie, lorsqu'une entreprise se déclare prête à établir un lien contractuel de longue durée avec un jeune stagiaire qui lui a donné satisfaction.

2 / Une démarche reposant sur la continuité de la progression didactique

Un deuxième principe de base structure l'organisation de l'alternance : celui d'une relation entre l'établissement de formation et les entreprises fondée sur des instruments spécifiques permettant d'assurer la maîtrise en continu de la progression du jeune. Deux outils très complémentaires, référés chacun à un objectif particulier, rendent effectif ce principe.

D'une part, en matière de suivi de l'alternance, **un livret de formation** individuel sert de support de communication entre les trois protagonistes directement impliqués dans la gestion quotidienne que sont l'enseignant responsable du domaine professionnel, le tuteur dans l'entreprise et le jeune. Tout en étant classiquement un **outil de consignation des activités du jeune en situation de travail**, ce document se caractérise également par d'autres usages, qui lui confèrent une place centrale dans la dynamique de gestion de l'alternance. Il fait d'abord office de **document d'information** sur le fonctionnement du Bac Pro, à travers le rappel de ses principales règles de fonctionnement (cf **Encadré 4**). Il sert également d'**outil de repérage des acquis du jeune**, par l'intermédiaire de fiches synthétisant les activités et les thèmes abordés depuis le début de la formation. Il assure aussi une fonction de **support de dialogue** entre les différents acteurs, à travers un espace réservé pour chacun d'eux à la formulation d'observations sur le déroulement de chaque période en entreprise. Il est enfin utilisé comme une **base pour l'évaluation** finale par le tuteur de l'activité du jeune en entreprise, à travers une appréciation portée à l'issue de chaque période sur l'activité du jeune.

A la pluralité des usages du livret de formation se couple le fait que ce document constitue un espace d'expression potentiel pour chacun des acteurs engagé dans la formation: le tuteur, l'enseignant mais également le jeune sont amenés à en consulter régulièrement le contenu, et à l'enrichir de leurs propres observations. Le livret devient ainsi une sorte de "point de passage" obligé pour chacun de ces protagonistes. Il constitue une source d'information objective qui peut servir de base aux échanges qui se nouent au sein des différentes instances chargées de la régulation de la formation (cf **Encadré 2**), ce dont rend bien compte cette expression formulée par un jeune : *"l'entrepreneur et le prof sont liés par le cahier noir"* (10).

D'autre part, en matière d'**exploitation des situations professionnelles à des fins pédagogiques**, le jeune est amené à produire au cours de ces deux années une série de **comptes rendus des séquences passées en entreprise**, qui possèdent la caractéristique d'être à la fois identiques dans leur forme et évolutifs dans leur contenu.

Sur la forme, l'idée consiste à demander au jeune de s'appuyer sur sa pratique professionnelle et/ou son observation d'un aspect de la vie de l'entreprise pour réaliser une étude de cas relative à un domaine particulier de l'activité professionnelle. Ce rapport s'appuie toujours sur un certain nombre de documents qui auront été collectés auprès des personnes ou des services appropriés.

Au plan du contenu, cet exercice connaît une évolution majeure. Alors que la première année consiste essentiellement à rédiger après chaque séquence un **rapport de stage**, en se fondant sur la présentation d'éléments partiels de l'organisation du travail (par exemple l'établissement d'un schéma de la structure de l'entreprise d'accueil lors du premier stage), on passe lors de la deuxième année à la réalisation successive de cinq **dossiers de chantiers** qui vont s'étoffer progressivement, au point de s'apparenter parfois à de véritables études de chantier.

A l'instar du livret de formation, un tel processus contribue lui aussi à favoriser la continuité de la progression du jeune. Tout en effectuant toujours une même démarche de "prise de distance" par rapport à son travail, celui-ci va être conduit à élargir étape par étape son domaine d'activité. On a ici une bonne illustration de la formule utilisée par l'un des deux enseignants de formation professionnelle pour qualifier cette démarche : *"à l'école, le jeune est toujours dans l'entreprise. Quand il se trouve en entreprise, il est encore à l'école"*.

¹⁰ Le livret se présente sous la forme d'un classeur de couleur noire.

ENCADRE 4

LES OBJECTIFS ET L'ORGANISATION DE L'ALTERNANCE

*** LE CHAMP D'ACTIVITE ET LES COMPETENCES ATTENDUES**

Les domaines d'intervention : la plâtrerie, la peinture, la vitrerie-miroiterie, les revêtements (sols et murs), le carrelage et autres revêtements de sols durs.

Les fonctions à assurer :

-> *la préparation du chantier* : estimation des produits, du temps, et des besoins en main d'oeuvre / Participation au choix des produits, des moyens et des processus

-> *la réalisation du chantier* : organisation du chantier, mise en oeuvre des matériaux, animation d'une équipe, communication avec les partenaires extérieurs, gestion et suivi du chantier, réception des travaux

La compétence globale attendue :

une capacité de réalisation d'ouvrages sur chantier, qui implique la mise en oeuvre de capacités d'analyse de dossiers et de situations professionnelles, et de choix techniques et d'organisation. La maîtrise de ces capacités sous-entend des qualités d'autonomie, de responsabilité et de connaissance de la culture du bâtiment

*** LE DEROULEMENT DE LA FORMATION**

Première année (1215 h) : 27 semaines au LP (32 heures hebdomadaires) + 3 fois 3 semaines dans des entreprises de structures et de spécialités différentes

Deuxième année (1872 h) : 20 semaines au LP (39 heures hebdomadaires) + le reste de l'année civile en entreprise, en alternance par périodes de deux semaines

Les épreuves d'examen : Le diplôme est attribué sur la base d'un examen comportant des épreuves écrites et orales.

Le domaine de la formation professionnelle, technologique et scientifique (qui représente 70 % de la note finale) se décompose en une épreuve scientifique et technique (étude d'une réalisation à partir d'un dossier technique + examen de maths-sciences physiques), une épreuve de technologie (étude de préparation et de suivi de chantier à partir d'un dossier technique), et une épreuve pratique, réalisée dans le cadre du contrôle en cours de formation (procédures d'évaluation des compétences en milieu professionnel et en établissement de formation + réalisation d'un dossier en économie et gestion)

*** LES SEQUENCES EN ENTREPRISE**

En première année

-> *Conditions générales de réalisation* : l'entreprise va intégrer le jeune dans une équipe, et le faire participer à un chantier, en lui donnant les moyens de préparer et de réaliser un dossier de stage.

-> *Objectifs spécifiques du 1er stage* : sensibiliser l'élève au milieu professionnel, approfondir les connaissances acquises au cours de la formation antérieure (BEP), évaluer les activités réalisées avec les professionnels, observer l'organisation du chantier

-> *Objectifs spécifiques du 2ème et du 3ème stage* : faire acquérir de nouvelles compétences, faire participer l'élève à la préparation et à l'organisation du chantier ainsi qu'à une réunion de chantier.

En deuxième année

-> *Conditions générales de réalisation* : Le jeune est placé par son tuteur dans un rôle de "co-responsable d'un chantier. Il participe à la préparation et l'organisation du chantier, à l'exécution des travaux, au suivi et au bilan de l'activité. En fin d'année, il doit en outre participer à la formation du personnel et assumer la responsabilité d'une équipe (composée par exemple d'apprentis de niveau V). Au cours de l'année, il réalise 5 dossiers de chantier qui seront exploités au lycée à des fins pédagogiques et dont l'un sera présenté au jury d'examen.

-> *Objectifs* :

Compléter la formation professionnelle pratique en visant des compétences encore non maîtrisées, acquérir des notions d'organisation et de gestion de chantier, développer le sens des responsabilités au sein puis à la tête d'une équipe, former des personnels de réalisation.

SOURCE : synthèse personnelle de la présentation du Bac Pro AF contenue dans le livret de formation de chaque jeune.

* Les outils et les méthodes développés par les enseignants

Après avoir présenté les deux principes de base du dispositif, il est nécessaire de présenter de façon plus détaillée les outils et démarches élaborés et utilisés par les enseignants pour favoriser l'acquisition des connaissances par les jeunes.

1 / Le dossier de chantier, pivot de l'alternance

Il est d'abord nécessaire de revenir sur le dossier de chantier, qui constitue le pivot autour duquel s'ordonne l'articulation entre les situations professionnelles vécues par le jeune et les connaissances techniques qu'il acquiert au sein du lycée professionnel. En effet, la procédure sur laquelle s'appuie sa réalisation rend possible des formes d'interaction originales entre les différents protagonistes de l'alternance.

En complément de la présentation sommaire qui en a été faite plus haut, il est important de souligner le caractère dynamique de la fabrication de chaque dossier. En effet, pour réaliser un tel travail, le jeune est invité à chercher dans l'entreprise et à demander à son tuteur tous les documents relatifs aux chantiers sur lesquels il est placé (plans, descriptifs, cahiers des clauses techniques particulières, etc.). Il doit ensuite établir lui-même plusieurs pièces (par exemple, les états quantitatifs des besoins en matériaux, les plannings, ...), qui pourront en final être confrontées aux modalités de réalisation effectives des chantiers. L'ensemble de ces tâches est étalé sur une période de six semaines (deux fois deux semaines en entreprise, entre lesquelles s'intercalent quinze jours de formation au lycée).

On peut évaluer la portée d'un tel outil à travers son mode d'appropriation particulier par chacun des protagonistes concernés. **Pour les entreprises**, l'exigence de réalisation d'un dossier par le jeune apparaît parfois un peu lourde à gérer au départ, notamment au niveau de la phase de collecte des documents qui implique que le jeune se rende dans les bureaux de l'entreprise. Cependant, la qualité du résultat final, en particulier au niveau des parties réalisées par les jeunes, amène les professionnels à se rendre compte de l'intérêt de ce type de démarche, comme le note cet enseignant :

"Si ça marche bien, il y a un partenariat qui va s'établir entre l'élève et son entreprise. En deuxième année, il n'y a aucun problème à ce niveau-là : les entreprises ressentent bien ce lien que le dossier de stage permet d'établir. Certaines entreprises apprécient bien cela et confient des études de chantier à faire au jeune. D'autres au contraire ont un peu peur de voir le jeune plonger dans toutes ces données de chantier."

Du côté du jeune, la réalisation du dossier constitue incontestablement l'une des composantes majeures de l'apprentissage des compétences correspondant aux fonctions futures qu'il sera amené à assurer (cf. l'énoncé de la compétence globale attendue dans l'**Encadré 4**). Cet extrait d'entretien avec un jeune de deuxième année illustre parfaitement les différents composants de la gestion de chantier qu'un dossier permet de couvrir, et leur usage potentiel : *"dans un dossier-type de chantier doivent figurer tous documents habituellement établis ou recueillis pour un chantier : un état des lieux, des plans, un métré, un projet de devis, des fiches techniques de matériaux, les modes opératoires des revêtements spéciaux utilisés ; ce dernier document m'est utile pour moi, mais aussi dans ma pratique professionnelle ultérieure comme chef d'équipe, pour expliquer aux compagnons : il faut savoir décrire un nouveau procédé, l'écrire et le réaliser effectivement. Dans le dossier de réalisation figurent également les quantités de matériaux qu'on va utiliser : ceci est nécessaire pour l'approvisionnement du*

chantier. Il y a aussi le prix des produits utilisés, que j'ai demandé à mon tuteur. Enfin, il y a le planning des travaux".

Enfin, pour les enseignants du domaine professionnel, la réalisation des dossiers constitue le contrepoint indispensable des apports de connaissances fournis en classe. Plus précisément, l'ordre à travers lequel sont abordés au lycée les thèmes relatifs à la formation professionnelle se justifie par la volonté de rendre de plus en plus complexe la perception de l'activité professionnelle par les jeunes ⁽¹¹⁾. Cette complexification va avoir des répercussions directes sur la nature des dossiers réalisés par les jeunes : chaque connaissance nouvelle se traduit en effet par l'ajout d'un travail d'étude et d'analyse supplémentaire dans le dossier de chantier, comme le note un jeune :

"A chaque dossier de stage, il faut produire quelque chose de nouveau. Par exemple, en première année, je savais faire un avant-métré. En deuxième année, il faut élaborer un planning. En technologie aussi, on fait des choses nouvelles à l'école. Dans le dossier ensuite, il faut les exploiter, les appliquer."

2 / Les modalités contrastées "d'accrochage" de la formation scolaire sur les situations professionnelles

A côté du dossier de chantier qui constitue l'outil de base autour duquel se construit le lien entre situations de travail et situations de formation, on peut observer qu'un certain nombre d'enseignants ont également le souci de "raccrocher" une part plus ou moins importante de leur enseignement sur la réalité professionnelle vécue par les jeunes. Cette perspective vise à amener les jeunes à percevoir ces matières comme indispensables. Elle peut cependant s'avérer contradictoire avec les exigences formulées dans le référentiel. Trois types de pratiques peuvent être ici brièvement décrites :

* en complément des travaux demandés dans le cadre de la réalisation du rapport de stage par l'enseignant de formation professionnelle, **le professeur de gestion** demande également au jeune de faire une fiche relative à son entreprise d'accueil, à l'issue de chaque séquence. Celle-ci est ciblée sur un thème relatif aux dimensions gestionnaires et économiques de l'entreprise (l'organigramme de l'entreprise par exemple). A l'instar de ce qui se fait pour le dossier de chantier, sa réalisation nécessite souvent que le jeune récupère un certain nombre de documents auprès de la personne ou du service chargé de la gestion de l'entreprise.

Au delà de ce travail particulier, on observe que l'ensemble de la démarche d'enseignement de la gestion a été adapté pour tenir compte de la spécificité du public de ce Bac Pro : les connaissances ne sont plus transmises en fonction d'un plan linéaire étalé sur les deux années, mais sous forme de modules d'enseignement correspondant à des parties du programme de gestion. On peut citer à titre d'exemple quelques titres de modules : le personnel de l'entreprise, le temps de travail, le bulletin de paye, les assurances, la TVA, ... L'intérêt de cette démarche modulaire réside dans la souplesse qu'elle introduit au plan de l'ordre de traitement des thèmes. Celui-ci est souvent décidé par l'enseignante, à partir des sollicitations dont elle fait l'objet de la part de jeunes ayant été confrontés à des problèmes concrets de gestion au sein de leurs entreprises d'accueil.

¹¹ Ainsi, en première année sont abordés les thèmes relatifs à la connaissance de l'entreprise et à l'organisation des savoir faire en matière de gestion des chantiers (par exemple le descriptif des ouvrages). En technologie, les connaissances portent sur les supports et les produits utilisés. La deuxième année est consacrée à une approche plus poussée de la gestion des chantiers dans des domaines précis (confection des plannings, réalisation des devis sur informatique, ...). La partie technologique porte quant à elle sur les "gros" thèmes comme la thermique ou l'acoustique.

* en **mathématiques et sciences physiques**, l'enseignant présente certaines parties de son cours de sciences de deuxième année en fonction de thèmes de technologie abordés par le professeur de formation professionnelle, qui nécessitent des acquis spécifiques en terme de savoirs généraux. Ainsi par exemple, l'acoustique est articulée au thème de l'isolation phonique, la chaleur à celui de l'isolation thermique, etc. Il participe également avec les enseignants de formation professionnelle à la mise au point de documents techniques qui seront utilisés dans certains cours.

Ce type d'articulation apparaît cependant comme marginal, dans des disciplines qui restent marquées par leur fort décalage avec la pratique, même si le professeur de formation professionnelle y fait constamment référence dans son enseignement. Dans la majeure partie de son enseignement, le professeur a donc recours à une pédagogie traditionnelle, fondée sur des cours et des contrôles de connaissance réguliers visant à vérifier si les notions de base ont bien été assimilés.

* dans le domaine du **français**, il existe également une modalité d'articulation avec la formation professionnelle. Celle-ci s'appuie sur un exposé que doit réaliser chaque élève de première année devant la classe, en présence du professeur de formation professionnelle et du professeur de français. Cet exposé d'une heure porte sur un thème professionnel (par exemple, la pose d'un plafond en plaques de plâtre) pour lequel le jeune aura réalisé une synthèse à partir d'un ensemble de documents fournis par le professeur de formation professionnelle. Celui-ci évalue le contenu du dossier, et confie à l'enseignante de français l'appréciation des capacités de diction et de communication de l'élève. Un critère important réside dans l'observation de sa faculté à se faire comprendre du groupe auquel il s'adresse.

Mais cette activité, qui correspond à la partie du référentiel relative aux notions et techniques de communication, ne constitue qu'une partie du programme de cet enseignement. Celui-ci reste, selon les dires du professeur, "*ambitieux et littéraire*". Il repose sur une approche de la littérature par genre (théâtre, roman, poésie, ...) et se fonde essentiellement sur des études de texte.

3 / L'auto-formation du jeune : un gage d'accès à l'autonomie

Parmi les principes prônés par les membres de l'équipe enseignante, celui de la responsabilisation du jeune dans la conduite de sa formation apparaît comme faisant l'objet d'une attention particulière. Sur ce point, on a déjà noté à plusieurs reprises de quelle manière le jeune est sollicité pour donner son avis ou formuler des propositions quant à l'évolution de tel ou tel aspect du dispositif d'alternance (choix de l'entreprise d'accueil, types d'activités professionnelles réalisées, ...).

Cette volonté de rendre le jeune actif par rapport à la gestion de l'alternance se retrouve dans le domaine de la formation proprement dite, à travers un temps explicitement réservé dans l'emploi du temps aux "*activités personnalisées*" et au "*travail en autonomie*" (quatre heures par semaine). Ces périodes sont consacrés à la phase de recueil et d'analyse d'informations documentaires réunies par les enseignants de formation professionnelle et disponibles au lycée, en vue de réaliser les différents dossiers et rapports exigés au cours de la formation. Il s'agit, selon un enseignant, de faire prendre conscience à chaque élève que "*ses besoins de connaissances professionnelles, intellectuelles ou scientifiques sont réels et qu'il doit aller les chercher lui-même à l'intérieur des documents*". Dans la pratique, on constate en particulier chez les jeunes en deuxième année, que ce principe de l'autoformation est très largement

acquis (cf **Encadré 5**) : la plupart d'entre eux travaillent souvent en dehors des heures de cours et des périodes réservées au travail personnel dans l'emploi du temps, sans être assistés par les enseignants, pour "boucler" les différents travaux qu'ils ont à réaliser, en se servant de la documentation et des outils informatiques performants mis à leur disposition par le lycée.

*** La formation du jeune en situation de travail**

Comme on l'a vu précédemment, la mise en situation professionnelle du jeune, qui s'effectue au cours des différentes périodes en entreprise effectuées pendant les deux années de formation, constitue un élément fortement valorisé au sein du lycée, à travers de multiples modalités d'exploitation de l'activité de travail à des fins pédagogiques. En complément de ce type de démarche, il est intéressant d'analyser comment les responsables des entreprises eux-mêmes positionnent le jeune apprenti dans leur structure, en vue de lui faire acquérir les bases de sa future compétence professionnelle.

1 / Les situations de travail : une découverte progressive du champ d'activité

Malgré le caractère partiel des observations et des entretiens réalisés au sein des entreprises accueillant des jeunes inscrits en Bac Pro, on peut cependant tirer un trait commun de ces investigations, à savoir le constat d'une forte variabilité des conditions d'organisation et de réalisation des chantiers, qui constituent l'activité de base des entreprises du secteur de la finition ⁽¹²⁾. Loin de constituer un obstacle à l'intégration des jeunes, cette variabilité peut au contraire être utilisée à un double niveau par les membres de l'entreprise chargés de suivre et de guider le parcours du jeune ⁽¹³⁾.

D'une part, elle constitue un moyen particulièrement adapté pour faire découvrir progressivement au jeune les différentes facettes de son champ d'activité. En effet, compte tenu du nombre important de chantiers (une entreprise en gère souvent plusieurs en même temps), de leur durée moyenne (de quelques jours à quelques semaines) et surtout de la spécificité de la configuration de chaque chantier (qui dépend du type d'espace à aménager et du type de travaux à effectuer), la personne chargée de gérer le parcours du jeune éprouve d'ordinaire peu de difficultés pour le confronter à des situations professionnelles correspondant à des savoir-faire encore non acquis ⁽¹⁴⁾.

Son choix peut être en outre balisé par l'examen des fiches de suivi de la formation et des activités en milieu professionnel contenues dans le livret de formation du jeune (cf **Annexe 2**). En offrant une visualisation simple des domaines d'activité et des thèmes traités au cours des périodes précédentes, ces documents offrent à l'entreprise une aide pour ajuster les besoins de compétences du jeune à un moment donné de son apprentissage avec les ressources spécifiques en terme de chantiers que peut offrir l'entreprise.

¹² cf chapitre 1.2 - Les partenaires professionnels

¹³ Les commentaires qui vont suivre ne prétendent pas être représentatifs de l'ensemble des modalités d'intégration des jeunes. Ils visent surtout à démontrer que les chantiers constituent des situations a priori favorables à la formation professionnelle de jeunes apprentis.

¹⁴ Les difficultés sont bien entendu plus importantes lorsque le nombre de chantiers gérés par l'entreprise est faible, compte tenu de sa taille. C'est en particulier le cas de certains artisans

La variabilité des situations de chantier comporte d'autre part un deuxième intérêt en matière de suivi des jeunes. Elle s'avère en effet particulièrement adéquate pour conduire un apprenti, étape par étape, à assurer la maîtrise autonome d'un chantier. Plus précisément, la description faite par des jeunes en deuxième année ou leurs tuteurs de l'évolution des conditions d'exercice de leur activité de travail sur les chantiers met en évidence la possibilité de jouer sur la variété des situations de travail pour mettre le jeune dans des situations d'autonomie de plus en plus importantes :

- généralement, lors de ses périodes de première année et au début de la deuxième année, le jeune participe à l'activité professionnelle en étant intégré à une équipe. Il va alors travailler sous la conduite d'un "ancien" ou de son tuteur, qui va assurer un soutien et un contrôle important de ses gestes et de son habileté professionnelle. De façon concrète, le jeune effectue généralement sa tâche à proximité immédiate de la personne qui le suit (par exemple dans la même pièce lorsqu'il s'agit d'une rénovation d'appartement). Cette position permet une régularité du suivi, dans la mesure où le tuteur va pouvoir continuellement "jeter un oeil" sur ce que fait le jeune, et corriger immédiatement les défauts constatés.

- Lorsque le jeune a démontré sa capacité à maîtriser les gestes professionnels de base, une deuxième modalité de travail consiste à lui confier la réalisation d'un sous-ensemble complet du chantier (par exemple le revêtement d'une pièce dans un appartement). Dans ce cas, le jeune peut travailler en autonomie relative, puisque les autres membres de l'équipe se trouvent dans d'autres points du chantier, et ne viennent vérifier que ponctuellement son activité.

- un degré supplémentaire d'autonomie est atteint lorsque le jeune se retrouve seul sur un chantier pour une partie de son temps. Tout en gardant la maîtrise et le contrôle général du chantier, le tuteur (qui assure généralement le suivi d'autres chantiers) n'est plus constamment présent. S'il passe régulièrement (une à plusieurs fois par jour), il laisse aussi le jeune en position d'organiser lui-même son travail, et de gérer une partie des relations avec les clients (dans le cas de rénovations partielles d'appartements par exemple, les propriétaires viennent souvent suivre l'état d'avancement du chantier).

- Enfin, le plus souvent lors des dernières périodes de deuxième année, le jeune peut être placé en situation d'être lui-même responsable de son chantier ⁽¹⁵⁾. Deux configurations sont possibles. Soit il est entièrement responsable d'un chantier qu'il peut assumer seul. Il sera alors apprécié sur sa capacité à réaliser d'une manière complètement autonome la préparation, la réalisation et le suivi du chantier, et à en rendre compte à ses supérieurs de son travail au même titre qu'un autre ouvrier. Soit il va mener son chantier en assurant une tâche supplémentaire de supervision d'un autre ouvrier ⁽¹⁶⁾. Il s'agit ici d'une situation très exigeante, où l'activité de réalisation se couple à des activités de communication et d'animation d'équipe. La plus ou moins grande facilité à assumer cette mission constitue pour l'entreprise un moyen d'évaluer l'importance des efforts supplémentaires à accomplir par le jeune, postérieurement à sa formation, avant de prétendre à un poste de chef d'équipe.

¹⁵ Cette situation est loin d'être systématique. Elle dépend largement de l'appréciation portée par l'entreprise sur la capacité du jeune à assumer cette fonction

¹⁶ Un compromis intéressant a pu être trouvé avec les responsables du lycée professionnel en 1993, pour placer les apprentis dans une telle situation. Ceux-ci ont en effet assuré le tutorat des jeunes de troisième technologique effectuant un mini-stage de deux jours en entreprise.

Au vu de ces différentes situations, on perçoit donc que la mise au travail des jeunes apprentis se réalise en grande partie en fonction de leur capacité à faire preuve d'une autonomie suffisante dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées. Le choix d'un tel critère renforce le poids accordé à l'apprentissage de comportements autonomes dans l'ensemble de cette formation en alternance.

2 / les chantiers-école : des situations professionnelles collectives supervisées par les enseignants

Pour être complet sur l'usage des situations de travail à des fins éducatives, il faut mentionner l'organisation ponctuelle de chantiers-école (appelés aussi "*stages en situation*") par les enseignants de formation professionnelle (17). Cette démarche trouve son origine dans le constat de l'incapacité de traitement systématique par l'ensemble des jeunes d'un certain nombre de thèmes contenus dans le référentiel, compte tenu de leur caractère spécialisé et du faible nombre d'entreprises ayant la possibilité de les faire réaliser. Les travaux de façade constituent un exemple de ce type d'activité qui peut être traitée au niveau des savoirs technologiques, mais qui ne peut généralement pas donner lieu pour la plupart des jeunes à la mise en oeuvre de savoir-faire sur le terrain .

Un chantier-école consiste précisément pour les enseignants à se voir confier par une entreprise la réalisation d'un chantier réel, dans lequel peut être abordé par l'ensemble des jeunes le thème en question. L'accord de l'entreprise est dans ce cas conditionné par la présence permanente du professeur pendant toute la durée des travaux, et la garantie que le chantier sera mené à son terme. Pour les enseignants, la réalisation de ce type d'opération implique des négociations préalables importantes, aussi bien avec le responsable de l'entreprise pressentie et les chefs de chantier qu'avec les autres enseignants (pour reporter les cours). Elle consiste ensuite à faire précéder le déroulement du chantier par des cours spécialement consacrés au thème en question, abordés sous l'angle des savoirs technologiques à maîtriser. Enfin, elle passe par leur présence lors du déroulement du chantier (qui dure en général une semaine). L'opération est clôturée par une exploitation pédagogique de la situation de travail en prolongation du chantier lui-même. Ainsi, pour prolonger l'exemple des travaux de façade, l'organisation d'un chantier-école sur ce thème a conduit dans les semaines qui ont suivi à mettre en application un certain nombre de notions théoriques (comme le moment d'une force) à partir de l'analyse des échafaudages volants, qui constituaient l'un des principaux matériels utilisé par les jeunes au cours du chantier.

*** Les procédures d'évaluation : un rôle de guidance du dispositif**

Bien qu'elles aient déjà été évoquées à plusieurs reprises, il n'est pas inutile de revenir ici sur un certain nombre de procédures d'évaluation qui permettent aux protagonistes de disposer en continu d'un ensemble d'informations sur l'évolution des acquis scolaires et professionnels de chaque jeune. Il est nécessaire de rappeler en premier lieu le rôle crucial du livret de formation, qui constitue pour l'ensemble des partenaires un tableau de bord permanent de la progression didactique. L'effort réalisé pour assurer sa lisibilité, en particulier au niveau des connaissances acquises par le jeune en situation de travail, constitue à cet égard un élément-clé (cf **Annexe 2**). Un deuxième

¹⁷ Les commentaires de ce paragraphe proviennent essentiellement d'une note rédigée par ces enseignants, relative à un chantier-école réalisé en mai 1993 sur le thème des travaux de façade

facteur à souligner concerne le développement du contrôle en cours de formation, depuis la rentrée 1993. Celui-ci repose sur l'organisation au cours de la deuxième année de trois situations professionnelles "en cabine" (c'est-à-dire dans des boxes à l'intérieur de l'atelier de peinture de l'établissement) en temps limité. Ce type de procédure est particulièrement intéressant au niveau de l'appréciation des résultats qui se réalise sous la forme d'une co-évaluation entre l'enseignant et un certain nombre de responsables d'entreprises.

Ces deux composantes originales de l'évaluation, auxquelles s'ajoutent les résultats scolaires des jeunes communiqués en conseil de classe, constituent finalement un ensemble non négligeable de points de repère pour cette formation. Ceux-ci sont mis en valeur à travers ce que le chef de travaux nomme un "rôle de guidance de l'Education Nationale", qui consiste pour les enseignants de formation professionnelle à évaluer et à rendre compte périodiquement auprès des entreprises impliquées des écarts entre le contenu effectif des séquences en entreprise et les objectifs définis en commun et inscrits dans le livret de formation du jeune. La production et la discussion collective de bilans de ce type avec les professionnels permet aux enseignants de les aider à prendre conscience de leur place incontournable dans la progression professionnelle du jeune, mais aussi des exigences particulières attachées à cette fonction formatrice.

3.2 - L'ALTERNANCE INDUCTRICE DE CHANGEMENTS DES PRATIQUES ET DES REPRESENTATIONS

Le mise en oeuvre de l'alternance a généré chez la plupart des acteurs concernés des évolutions sensibles au plan des comportements et des représentations sur les modalités de construction des savoirs professionnels. Cependant, elle les amène parfois à s'interroger sur le sens de telles transformations.

*** les jeunes : une réponse active aux exigences de l'alternance**

Les témoignages des jeunes sont convergents et explicites pour souligner les exigences que représente pour eux la formation générale associée au contenu technologique et professionnel du Bac Pro. Cela est particulièrement net à l'arrivée dans la formation, qui fait suite dans presque tous les cas à un CAP ou un BEP, caractérisé par l'importance du travail d'atelier. Il y a donc un palier plus ou moins difficile à franchir par chaque jeune, qui nécessite en particulier la compréhension des enjeux liés à la mise en oeuvre d'une démarche d'apprentissage autonome de sa part (cf **Encadré 5**).

En deuxième année, les jeunes semblent précisément avoir intégré cette logique d'autonomie dans laquelle les formateurs et les tuteurs cherchent à les placer tout au long de la formation. Ils ont donc une attitude active par rapport à leur formation, en jouant leur rôle vis-à-vis des différentes instances et procédures qui les sollicitent (participation aux conseils de classe, remplissage du bilan des activités réalisées dans le livret de formation, etc.).

ENCADRE 5
LE REGARD D'UN JEUNE SUR SA FORMATION

"Quand on est arrivé, en octobre et novembre, on a été surpris par le travail. En BEP, quand on avait une heure ou deux de libre, on ne cherchait pas à travailler, on partait. Là, on a notre salle et la salle informatique. Dès qu'on a un moment, on travaille. C'est pratiquement nécessaire. On est comme des étudiants. Ce qu'on ne ferait pas ici la journée, on serait obligé de le faire chez nous. Alors, on essaie d'en faire un maximum ici. On a tout ce qu'il faut sous la main pour travailler.

Autrement dit, ça change complètement. En BEP, on exécutait. Maintenant, on doit prendre l'initiative. On a tous changé, même si on vient tous de BEP. On n'a pas tous changé en même temps, à la même vitesse. Mais les plus forts ont entraîné les plus faibles. C'est comme cela qu'on y arrive. Si chacun commence à travailler dans son coin, ça ne peut pas tenir longtemps. Il faut arriver à former un groupe.

Les trois stages de la première année se sont déroulés dans des entreprises différentes. Donc, ça nous a fait connaître des réalités différentes. Cela nous permet de découvrir des choses nouvelles et de comparer les entreprises entre elles. Même si nos parents sont artisans, dans la profession, on a découvert des manières de conduire un chantier, d'organiser le travail dans des entreprises bien plus grandes. La façon de travailler, la façon de parler ne sont pas les mêmes que chez moi. Ils n'ont pas les mêmes termes, pas les mêmes travaux quelquefois.

L'aspect de comparaison entre entreprises est important : la même chose demandée dans deux entreprises va être traitée différemment. Cela se voit dans les dossiers de stage : une même activité est traitée différemment par chacun. Cela dépend du chantier, de l'entreprise, du stagiaire."

Incontestablement, la formule de l'apprentissage est également appréciée par les jeunes dans la mesure où elle s'accompagne d'une rémunération. C'est un élément important, aux dires des enseignants, qui permet d'estomper les problèmes d'assiduité rencontrés dans les autres filières scolaires du lycée. Cependant, cette incitation financière ne peut masquer l'impression de "saturation" que ressentent les jeunes par rapport à la quantité de travail qui leur est demandé au lycée, alors qu'ils travaillent la moitié du temps en entreprise au cours de la deuxième année. Tout en étant acceptée par les jeunes, cette situation l'est dans le strict cadre du contrat proposé, c'est-à-dire en fonction de la finalité d'obtention d'un diplôme professionnel reconnu de niveau IV.

Cet objectif d'obtention du Bac Pro est d'autant plus fort qu'il s'avère étroitement corrélé avec des perspectives positives au plan du devenir professionnel. La motivation des jeunes s'avère en effet entretenue pour une large part par la conscience forte qu'ils ont de leur future carrière dans la profession (cf Chapitre 4). Certains savent dès le milieu de la deuxième année qu'ils pourront être embauchés dans leur entreprise d'accueil, s'ils en expriment le souhait. D'autres semblent avoir déjà intériorisé le fait qu'ils pourront monter rapidement dans la hiérarchie de l'entreprise, puis s'installer plus tard à leur compte, en s'appuyant sur la qualité des apprentissages reçus au cours de la formation, comme le montre ce témoignage : *"dans un premier temps, je ne compte pas m'installer à mon compte (...). Je compte rester dans l'entreprise d'apprentissage. Il y a une place à prendre. De toutes façons, pour moi, cela constitue un passeport que je garderai. De même, les dossiers de stage qu'on a réalisés nous servent de référence. Ils résument bien ce qu'on a fait "*

* les enseignants au coeur de la confrontation entre savoirs et savoir-faire

Bien qu'il soit difficile de considérer que chaque membre du collectif enseignant se positionne de manière identique face à l'organisation du Bac Pro AF, on peut néanmoins constater une unanimité assez forte de la part de tous les professeurs rencontrés pour considérer que les jeunes détonnent par rapport aux autres élèves du lycée professionnel avec lesquels ils sont ordinairement en contact. Cette différence est expliquée par le fait que les jeunes acquièrent une maturité importante, liée d'une part à leur activité en entreprise, et d'autre part à leur accession à une relative indépendance financière et personnelle (18).

Cet intérêt manifesté par les élèves pour leur formation conduit de leur côté un certain nombre d'enseignants à accorder une importance accrue à la spécificité de leur parcours. Une telle préoccupation se manifeste en particulier dans les motivations exprimées par les enseignants des matières générales pour réaliser des visites sur le terrain auprès de leurs élèves, que résumant parfaitement ces propos du professeur de mathématiques : *"Je fais des visites sur les chantiers pour satisfaire ma curiosité d'enseignant et voir comment l'élève réagit dans son milieu "naturel" de travail. Les jeunes me disent souvent : "c'est pas que j'aime pas aller en maths, mais je suis mieux là !" Pour un jeune, il n'y a rien de plus agréable que de voir le prof de maths et de lui dire : "voilà ce que je suis capable de faire".*

Cette citation a l'intérêt de poser parfaitement l'un des problèmes majeurs que génère ce type de formation pour les enseignants des matières générales, à savoir le fait que l'alternance rend plus problématique pour les jeunes l'apprentissage de connaissances formelles qui ne peuvent pas être connectées avec des situations professionnelles. Ainsi par exemple, le référentiel propose en sciences une multitude de sujets, dont certains sont indispensables et s'articulent bien avec des éléments de la formation professionnelle (par exemple la chaleur avec l'isolation thermique, ou l'optique avec la couleur). Mais d'autres apparaissent superflus aux yeux des élèves et conduisent l'enseignant à conjuguer en permanence deux objectifs : *" ne pas dégoûter l'élève et couvrir le programme"*. Plus globalement, la démarche pédagogique à adopter dans les matières générales n'est pas toujours aisée. Les enseignants constatent que les élèves ont une aptitude de compréhension dans l'instantané, mais qu'ils rencontrent des difficultés pour structurer leur mémoire, de telle sorte que ce qu'ils apprennent soit opérationnel

Un problème complémentaire tient au fait que l'alternance place les jeunes dans la confrontation directe entre le savoir et le savoir-faire et leur fait percevoir le décalage entre théorie et pratique. "En entreprise, on est performant sans avoir besoin de savoir et de mettre en oeuvre ce que vous êtes en train d'exposer", disait par exemple un apprenti au professeur de mathématiques. Cette question a fait l'objet d'un débat en conseil de classe avec les représentants des entreprises. Ces derniers ont soutenu les enseignants dans leur volonté d'insister auprès des jeunes sur la nécessité d'acquérir un socle de connaissances non utilisable à court terme mais indispensable pour se doter d'une aptitude à évoluer dans l'avenir.

¹⁸ Alors qu'en première année, les jeunes sont hébergés dans l'internat d'un établissement scolaire proche du lycée, ils vivent en deuxième année dans des appartements en ville qu'ils louent à plusieurs.

*** Des problèmes de gestion des apprentis pour les acteurs de l'entreprise**

Si la gestion des jeunes issus du Bac Pro par leurs entreprises d'accueil se déroule dans l'ensemble de manière positive, elle implique cependant pour les responsables une certaine souplesse en matière de conduite de l'activité professionnelle. Deux éléments peuvent être évoqués ici.

D'une part, en matière de réalisation des chantiers, si l'entreprise dispose effectivement d'indicateurs pertinents pour choisir une situation professionnelle adaptée à la progression du jeune, elle ne peut généralement pas mettre en totale adéquation la période au cours de laquelle sera menée cette opération avec le temps de présence du jeune dans l'entreprise. Dans ce cas, le jeune ne peut pas être intégré pour l'ensemble de la durée du chantier, ce qui implique de prévoir une autre configuration de l'équipe pour terminer le travail engagé.

D'autre part, sur le plan de l'activité professionnelle proprement dite, il est indispensable que les professionnels modulent les critères d'efficacité ordinairement définis pour les salariés en place. Sur ce point, on remarque que, si le constat général est que le jeune va "*moins vite*" qu'un salarié expérimenté, cette vitesse moindre ne constitue pas un critère discriminant. Plus précisément, le rendement d'un chantier constitue une donnée explicite, dont le jeune doit être conscient, mais qui n'intervient pas comme critère d'évaluation de sa propre performance. Pour lui, compte tenu de sa position d'apprenti, sera privilégié le critère du "savoir bien faire", qui implique la reconnaissance d'un droit à l'erreur, et donc d'un temps spécifique consacré au constat et à la rectification des malfaçons.

3.3 - L'ALTERNANCE : UN PROCESSUS QUI TEND VERS L'INTERACTIVITE

A l'issue de cette présentation détaillée des composantes organisationnelles et humaines du fonctionnement de l'alternance dans l'UFA, il est possible de proposer une caractérisation générale du type d'alternance pratiquée. Tout d'abord, au plan de la conduite du dispositif, on constate que le pilotage de la démarche de formation alternée semble très largement assuré par les enseignants du domaine professionnel, qui investissent et capitalisent massivement depuis l'origine dans le déroulement de cette formation. En témoignent l'importance et la qualité des supports écrits réalisés et constamment améliorés depuis le démarrage de cette formation (en particulier le livret de formation). Cependant, cette activité ne prend sens que par la qualité des interlocuteurs de ces pilotes pédagogiques que constituent d'une part au sein de l'établissement les responsables de l'administration et les collègues, et d'autre part au niveau des entreprises les responsables des syndicats professionnels, les entrepreneurs et les tuteurs.

La mise en oeuvre de l'alternance apparaît ainsi très largement indissociable du pilotage coopératif entre acteurs qui constitue le fondement de la dynamique de cette UFA (19). Elle explique largement le fort accent mis dans l'organisation pédagogique de l'alternance sur la construction de nombreuses interactions entre les savoir-faire acquis en milieu professionnel et les connaissances transmises au lycée. Cette configuration suscite de réelles possibilités de transformation dans les pratiques didactiques des enseignants. Elle permet également aux professionnels de mieux identifier leur mission spécifique de formation professionnelle. Elle dessine ainsi les contours d'une forme d'alternance interactive, dans laquelle chaque partenaire trouve dans la coopération un moyen de transformer ses propres pratiques professionnelles.

¹⁹ cf Chapitre 2.3 - Un pilotage coopératif à la base de la dynamique de l'UFA

4 - L'UFA ET LA RELATION FORMATION-EMPLOI

Ce chapitre vise à établir des esquisses de réponses sur la manière dont l'UFA est susceptible de provoquer une évolution des modes d'intégration à la vie professionnelle. Deux dimensions seront privilégiées : l'impact du passage par l'UFA sur les trajectoires des jeunes (§ 4.1) et sur les stratégies des entreprises en matière de gestion de leur main d'oeuvre (§ 4.2).

4.1 - LE PASSAGE PAR L'UFA, UN FACTEUR FAVORABLE A L'INTEGRATION PROFESSIONNELLE

Il est difficile d'apprécier objectivement la façon dont le passage par le Bac Pro AF a facilité l'insertion professionnelle des jeunes dans la mesure où une seule promotion est actuellement sortie de cette formation (20). Des témoignages recueillis auprès de différents chefs d'entreprise permettent néanmoins de donner un aperçu de la place de l'UFA pour les entreprises du secteur.

On ressent d'abord que la réussite du passage du jeune dans l'entreprise au cours de sa formation apparaît comme un facteur très favorable à son intégration future. Autrement dit, les entreprises ayant fait le choix d'embaucher ce type d'apprentis semblent prêtes à les conserver, dès lors que ceux-ci semblent avoir apporté la preuve de leur intérêt et de leurs capacités pour exercer le métier. Deux cas relativement atypiques permettent de préciser les comportements des entrepreneurs. Le premier cas concerne un jeune intégré dans une entreprise artisanale en dépit de son échec au Bac Pro. Le chef d'entreprise, très impliqué dans la gestion de l'UFA, a tenu compte dans son choix des énormes progrès réalisés par ce jeune au cours de la formation, progrès cependant insuffisants pour réussir le diplôme compte tenu de la faiblesse du niveau de départ. Il a également privilégié le critère de la qualité relationnelle du jeune, constatée aussi bien à l'intérieur de l'entreprise que dans les rapports avec les clients. A contrario, dans une autre entreprise, on constate qu'un jeune ayant facilement réussi le Bac, en étant considéré de surcroît comme le meilleur de la promotion au plan du professionnalisme, n'a pas été conservé dans son entreprise d'accueil. Ce cas s'explique ici par une évolution du comportement du jeune au sein de l'entreprise qui l'a conduit à se mettre en porte-à-faux par rapport à la direction, qui a jugé préférable de s'en séparer.

Ces deux cas montrent que les critères "purs" du diplôme ou de la capacité professionnelle ne suffisent pas pour rendre effectif un processus d'embauche. Il faut y ajouter d'autres éléments, et en particulier le rôle des facteurs "relationnels". En outre, même lorsqu'il se traduit par un recrutement, le passage par l'UFA ne signifie pas un quelconque "passe-droit" par rapport aux critères de progression qui définissent le parcours d'un salarié à l'intérieur d'une entreprise du Bâtiment, comme le soulignent ces propos d'un chef d'entreprise: "*Il est évident que le professionnalisme s'acquiert au fil des années. Vous avez un diplôme, ce qui signifie que vous avez un bagage, que vous avez des connaissances. Mais il faut l'expérience. (...) C'est pas parce qu'un jeune va*

²⁰ Sur les 8 jeunes ayant passé les épreuves du Bac Pro en 1993, il semble que cinq soient en mesure de déboucher sur une intégration professionnelle stable dans la profession. Cependant, le passage par le service national pour la plupart d'entre eux ne permet pas de tirer actuellement des conclusions définitives sur leur insertion.

sortir avec son bac à la fin de l'année que je lui confierai une équipe. Certainement pas. Ca va se faire progressivement. (...) Il aura son bac. Ca veut dire qu'il aura une formation générale. Mais ça veut pas dire qu'il aura tout le professionnalisme nécessaire pour assumer des responsabilités importantes (...). C'est à lui par la suite d'apporter la preuve qu'avec la formation qu'il a eu, il peut assumer des responsabilités. Nous, on lui donnera des responsabilités qu'à partir du moment où il nous aura démontré qu'il peut les assumer."

4.2 - L'ENJEU DE L'ARRIVEE DE JEUNES FORMES PAR L'APPRENTISSAGE "DE HAUT NIVEAU" SUR LE MARCHE DU TRAVAIL DE LA PROFESSION

Les propos précédents soulèvent la question des modalités d'intégration des jeunes dans l'entreprise, c'est-à-dire la façon dont la formation reçue est valorisée ou non dans l'exercice de l'activité professionnelle. Compte tenu de la faiblesse, voire de l'absence d'entretiens avec des jeunes se trouvant dans de telles situations, on peut se concentrer surtout sur la question de la cible professionnelle visée à travers cette formation.

Celle-ci est présentée dans le livret de formation par la formulation suivante : *"le titulaire d'un bac professionnel "Aménagement-Finition" est classé compagnon professionnel de niveau III, position 1"* (dans la convention collective qui régit les professions du BTP). *Après une expérience professionnelle, (il) pourrait occuper des fonctions d'animation d'équipes de travail sur chantier"*. Cette expression recouvre très exactement les propos des responsables professionnels chargés de la gestion du dispositif. Ceux-ci insistent sur le fait que la formation acquise au cours du Bac Pro ne donne pas directement accès aux fonctions d'encadrement. Ils reconnaissent cependant que les jeunes constituent pour l'avenir **un profil-type de nouveau chef d'équipe**. Celui-ci est défini comme un professionnel possédant d'une part la maîtrise du gestuel, des matériaux et des procédés de production, et d'autre part la capacité à être un meneur d'hommes, c'est-à-dire une capacité à animer une équipe, tout en assurant la gestion du chantier. Une telle définition renvoie implicitement à une conception renouvelée de l'activité professionnelle de base que constitue le chantier. Bien que toujours centré sur le noyau central des activités de réalisation d'ouvrages, le chantier est désormais élargi à un ensemble d'activités amont et aval qui conditionnent sa qualité, comme par exemple les procédures de choix des moyens matériels et des hommes ou les modalités de réception des travaux.

Si l'on cherche à prolonger cette analyse, il apparaît clairement que l'implication des deux syndicats professionnels locaux est largement conditionnée par l'idée selon laquelle ces jeunes issues d'une formation de ce type constituent un investissement pour la profession dans son ensemble. Cette conviction semble partagée par les entreprises impliquées qui reconnaissent qu'elles forment les jeunes pour réhabiliter l'image de marque de la profession. De façon plus précise elles considèrent que, même s'ils constituent de futurs concurrents, ces apprentis seront les vecteurs d'une certaine éthique du métier, fortement mise à mal au cours de ces dernières années par le développement de pratiques de concurrence déloyale (travail au noir, etc.).

Plusieurs entrepreneurs insistent également sur la nécessité de rectifier radicalement les pratiques encore récentes qui consistaient à recruter des personnels non qualifiés ou peu formés pour effectuer des tâches jugées comme dévalorisantes. A leurs yeux, seule une élévation du niveau de qualification de l'encadrement de ce secteur est en mesure de préserver la continuité de leur métier dans un environnement technique et

économique en mutation rapide depuis une vingtaine d'années. On assiste en effet à une évolution du travail dans les pratiques de la construction, liée à de nombreux changements dans les techniques (en isolation par exemple). On ne construit plus comme autrefois, avec les mêmes types de matériaux et avec les mêmes normes. De plus, la diffusion rapide des orientations-qualité dans ce secteur implique de disposer de plus en plus d'hommes en mesure de produire et de transmettre des informations fiables sur les différentes composantes de l'activité.

On peut appréhender les bouleversements qu'induit potentiellement une telle conception de l'encadrement de chantier pour l'ensemble de la profession, en observant les questions que soulève d'ores et déjà la mise en oeuvre du Bac Pro AF en alternance au sein des entreprises. On a pu par exemple remarquer que la promotion d'un comportement autonome de la part des jeunes dans la gestion de leur formation les conduit à avoir quelquefois un regard critique sur la manière de conduire le travail au sein des entreprises dans lesquelles ils sont intégrés (par exemple sur le plan de l'usage de l'outil informatique). Les personnels des entreprises peuvent être parfois remis en cause par les suggestions des apprentis. A ce niveau, il est clair que l'alternance ne représente plus seulement une modalité pédagogique pour l'acquisition d'un savoir-faire de base par l'apprenti. Elle fonctionne aussi dans l'autre sens, en interpellant les entreprises sur leur manière d'agir en fonction de compétences effectivement acquises par les jeunes. Que faire par exemple de l'appréciation d'un tuteur qui déclare que son apprenti est *"très scolaire dans son métré"* ? ⁽²¹⁾. Cette expression pose le problème de la reconnaissance de la formation acquise au lycée par les entreprises. On pressent ici que la formation ne gagnera pas à se conformer à des exigences restrictives, qui viseraient à simplifier l'approche de cette activité par le jeune. Par contre, une telle remarque justifie pleinement l'existence du système complexe d'échanges entre représentants de la profession et enseignants, qui seul peut permettre d'avancer dans la clarification des compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction renouvelée d'encadrement de chantier.

²¹ Le métré est un devis détaillé des opérations relatives à un chantier donné. C'est l'une des activités de base de préparation du chantier, que l'on apprend à réaliser au sein du lycée.

5 - QUEL AVENIR POUR L'UFA ?

En guise de conclusion, il est indispensable de s'interroger sur la pérennité du dispositif étudié. Cependant, cette question du devenir de l'UFA n'est pas facile à aborder, tant les paramètres à maîtriser sont nombreux et incertains. Il est cependant possible d'esquisser une réponse, en présentant d'une part les facteurs potentiels de blocage de la dynamique de l'UFA (§ 5.1) et d'autre part les éléments qui permettraient au contraire de conforter son développement (§ 5.2).

5.1 - LA FRAGILITE INSTITUTIONNELLE D'UN DISPOSITIF INNOVANT

En dépit de l'énergie déployée par les nombreux pilotes de cette formation depuis son origine, on peut néanmoins constater que son positionnement institutionnel est encore loin d'être stabilisé. L'UFA se caractérise en particulier au plan administratif par un statut hybride, particulièrement visible dans le fait que les jeunes en deuxième année ne sont pas comptabilisés officiellement dans les effectifs de l'établissement, alors qu'ils y passent plus de 800 heures. Au plan des pratiques des enseignants, on peut remarquer que l'engagement particulièrement fort d'un noyau de professeurs dans l'animation de cette formation innovante repose avant tout sur leur motivation personnelle et la qualité de leur travail en équipe, mais ne donne pas lieu à une valorisation spécifique au plan de leur salaire et de leur carrière. Enfin, sur un autre registre, de profondes inquiétudes se font jour quant au maintien de la formation elle-même. En effet, la quasi-totalité des interlocuteurs rencontrés font état du risque d'arrêt rapide du Bac Pro AF, lié au tarissement de son flux d'accès privilégié que constituent les BEP "Finition". Un certain nombre de ces filières (en particulier celle qui était organisée au sein même du lycée professionnel) seraient en effet supprimées à la rentrée prochaine, ce qui induirait logiquement de grosses difficultés pour recruter des jeunes dotés d'un profil de base adapté à cette formation.

L'ensemble de ces éléments conduit finalement à considérer que, malgré la qualité des démarches mises en oeuvre, l'UFA du lycée professionnel Alfred de Musset repose sur un support institutionnel encore trop fragile, qui nécessiterait pour le moins d'être consolidé au plan des moyens et du statut. A cet égard, les dispositions contenues dans l'article 57 de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle votée en décembre 1993 apparaissent susceptibles de constituer un cadre adapté.

5.2 - LE DEVELOPPEMENT MAITRISE DE L'UFA, GAGE DU MAINTIEN DE SA DYNAMIQUE

A contrario de ces tendances régressives, on peut repérer dans la dynamique de l'UFA les éléments qui apparaissent comme des enjeux d'un développement de ce dispositif, et plus largement d'une extension de la formule de l'apprentissage coopératif. Deux éléments semblent particulièrement importants.

D'une part, on constate que l'organisation de cette formation en alternance a contribué à la remobilisation d'un collectif enseignant autour d'une voie de formation technique et professionnelle considérée comme valorisante par les jeunes. Ce diplôme redonne en quelque sorte un sens à l'enseignement professionnel, dans un environnement marqué par plusieurs décennies de récupération des "exclus" du système d'enseignement général. Plus largement, il s'inscrit parfaitement dans la perspective d'élargissement des fonctions dévolues aux lycées professionnels, telles qu'elles ont été esquissées dans une contribution décisive sur le positionnement futur de l'enseignement professionnel au sein du système éducatif français (22).

D'autre part, il faut intégrer le fait que la qualité de l'innovation que représente cette UFA a dépendu largement de la maîtrise forte des conditions de son développement. Il apparaît en effet que le dispositif tourne dans la mesure où son mode de pilotage "par osmose" en constitue le coeur (cf Chapitre 2.3). On peut ainsi considérer que le processus très progressif d'intégration de nouvelles entreprises dans l'UFA matérialise le souci de transmettre dans les meilleures conditions à de nouveaux acteurs les règles du jeu d'une coopération école-entreprise qui a jusqu'à présent "fait ses preuves". La perspective d'extension d'un dispositif de ce type est donc possible, à condition toutefois de tenir compte de cette nécessité d'apprentissage du partenariat au niveau organisationnel et gestionnaire.

²² cf Tanguy L., *"Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?"*, rapport au Secrétariat d'Etat à l'Enseignement Technique, La Documentation Française, 1991, pp. 130-131.

ANNEXE 1

**Texte de la convention entre l'IFBTP
et le LP Alfred de Musset à Villeurbanne**



INSTITUT DE FORMATION
DU BÂTIMENT ET DES TRAVAUX PUBLICS RHÔNE-ALPES

Convention entre l'Institut de Formation
du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes
et le Lycée Alfred de Musset à Villeurbanne

Dans le cadre de la Convention portant création du Centre Régional de Formation des Apprentis du Bâtiment et des Travaux Publics conclue entre le Président du Conseil Régional Rhône-Alpes d'une part, et le Président de l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics Rhône-Alpes d'autre part,

entre :

- le Président de l'Institut, Organisme Gestionnaire de ce C.F.A. régional, d'une part,

- le Proviseur du Lycée Alfred de Musset (dûment autorisé par délibération du Conseil d'Administration en date du 14/04/82....), d'autre part,

Il est convenu ce qui suit :

Article 1

En application de l'article R 116-14 du Code du Travail, il est mis en place au Lycée Alfred de Musset une "UNITE DE FORMATION EN ALTERNANCE", dénommée "U.F.A.", pour participer à la mise en oeuvre de la formation en vue de l'obtention du Bac Professionnel "Aménagement Finition", visée A l'annexe pédagogique de la Convention portant création du Centre Régional de Formation des Apprentis du Bâtiment et des Travaux Publics.

Cette formation répartie sur 2 années sera effectuée, pour partie dans l'Établissement et, pour partie en Entreprise. La première année, les jeunes seront sous statut scolaire. Ils poursuivront leurs études à temps plein au Lycée sauf à respecter les périodes de stage en entreprises. La deuxième année les jeunes bénéficieront du statut de salariés des entreprises qui leur auront signé un contrat d'apprentissage ou un contrat de qualification. La formation se déroulera selon un calendrier fixé conformément aux dispositions de l'article 5 de la présente convention.

Article 2

Afin d'assurer un lien étroit et permanent entre les acteurs de la formation que sont les entreprises d'une part et l'établissement scolaire d'autre part, il est mis en place un Conseil de Gestion de l'U.F.A.

Ce Conseil de gestion sera composé paritairement de :

- 4 représentants de la Profession désignés par l'Institut, dont au moins un membre de l'Institut,

- 4 représentants du Lycée :

- (. le Proviseur, responsable du fonctionnement de
- (l'U.F.A. au sein de son établissement,
- (A déterminer) (. le Chef des travaux,
- (. le Gestionnaire,
- (. un représentant de l'équipe pédagogique.

En tant que de besoin le Conseil de Gestion pourra susciter la création de groupes de travail mixtes chargés d'examiner les aspects particuliers du fonctionnement de l'U.F.A. Il en sera rendu compte au Conseil de Gestion.

Article 3

Ce Conseil de Gestion aura notamment pour mission, sur proposition du Chef d'établissement, d'arrêter les modalités de fonctionnement de l'U.F.A. sur les plans administratif, pédagogique et budgétaire.

Les modalités pratiques à partir desquelles il exercera ses responsabilités dans ces trois domaines sont définies aux articles 4, 5 et 6.

Article 4

Sur le plan administratif, le Conseil de gestion étudie les modalités selon lesquelles l'U.F.A. :

- apporte son concours aux entreprises pour le recrutement des jeunes,

- assure leur suivi administratif (assiduité, inscription A l'examen, etc...),

- propose le cas échéant les modalités de recrutement du personnel appelé à intervenir dans la formation.

Article 3

Sur le plan pédagogique et afin d'assurer aux apprentis les meilleures chances de succès à l'examen et en vue de créer les meilleures conditions pour leur insertion professionnelle, le Conseil de gestion, sur proposition du Chef d'établissement :

- étudie la répartition des formations qui doivent être privilégiées respectivement par les entreprises formant des apprentis et l'U.F.A.,

- établit le calendrier des périodes de formation respectivement en entreprise et en U.F.A. Ce calendrier devra veiller à établir une alternance aussi régulière que possible et compatible avec l'activité des entreprises,

- arrête l'organisation pédagogique des enseignements à l'U.F.A.,

- prévoit et organise la participation de certains intervenants extérieurs provenant notamment des entreprises du secteur professionnel,

- arrête les modalités de liaison entre l'U.F.A. et les entreprises par :

- . le suivi individualisé des jeunes dans les entreprises,
- . les relations avec les tuteurs,
- . le contenu et l'exploitation du cahier de liaison,
- . l'évaluation des périodes de formation en entreprises et à l'U.F.A.

Article 6

Sur le plan financier, le Conseil de Gestion, sur proposition du chef d'établissement :

- . prépare le budget de fonctionnement de l'U.F.A. et le soumet à l'organisme gestionnaire qui l'arrête,

- . étudie les projets d'investissement qui pourraient être nécessaires au bon déroulement des activités de formation et les transmet à l'organisme gestionnaire qui en fait l'acquisition et les met à la disposition de l'U.F.A.

Dans le respect du budget arrêté :

- . l'établissement adresse chaque trimestre au cours de la 2^{ème} année de formation à l'organisme gestionnaire un état des services effectivement assurés par les différents personnels durant le trimestre écoulé ainsi qu'une estimation des crédits de fonctionnement nécessaires au bon déroulement de la formation pour le trimestre à venir.

- . au cours de la 2^{ème} année de formation l'organisme gestionnaire assure la rémunération des personnels et mandate à l'agent comptable les crédits demandés, le chef d'établissement engageant les dépenses de fonctionnement.

- . le Conseil de Gestion est informé de l'exécution du budget de l'U.F.A. par la transmission du compte financier.

Article 7

En cas de différend au sein du Conseil de gestion, le Président de l'Organisme Gestionnaire et le Proviseur du Lycée procéderont en commun à un examen approfondi du problème posé et après avoir réuni toutes les informations utiles, il appartiendra au Président de l'Organisme Gestionnaire de préconiser la solution qui lui paraîtra la meilleure sans préjudice des attributions réglementaires du chef d'établissement.

Article 8

L'U.F.A. a la possibilité d'être représentée au Conseil de Perfectionnement du C.F.A. de l'Institut par un professionnel, le Proviseur, un enseignant et un jeune.

Article 9

L'organisme gestionnaire s'engage au cours de la 2^{ème} année de formation à souscrire une assurance responsabilité civile couvrant le risque créé par la présence des apprentis dans l'établissement.

Article 10

La présente Convention est conclue pour une durée expérimentale se terminant après l'examen sanctionnant le premier cycle de formation. Au plus tard le 1^{er} avril 1993, elle fera l'objet d'un examen approfondi entre les parties et les partenaires intéressés et sera ou non reconduite sous la même forme.

Au cas où, dans l'intervalle, une autre formation du même type aurait débuté elle serait poursuivie jusqu'à son terme avant la mise en application d'une nouvelle formule ou l'abandon de la formule actuelle.

La présente convention prend effet à la date du 15/09/1991.

Article 11

Le Président de l'organisme gestionnaire du C.F.A. et le chef d'établissement sont chargés, chacun en ce qui les concerne, de l'exécution de la présente convention dont il est établi 3 exemplaires.

Fait à Lyon,

Le Président de l'Institut
de Formation du Bâtiment
et des Travaux Publics Rhône-Alpes,

Le Proviseur du Lycée

Bernard SONNIER

**ANNEXE I
RECRUTEMENT**

(A FAIRE CONFIRMER EN CONSEIL DE GESTION)

La procédure de recrutement est la suivante :

1ère phase - Pré-Recrutement

Dans le cadre des commissions d'affectations (élèves ayant suivi une formation correspondant aux diplômes (BEP et CAP) et spécialités définis à l'Art.3 de l'arrêté du 7 août 91 - voir 80 n° 37 du 24 oct. 1991), une liste de candidats égale à deux fois la capacité d'accueil prévue (soit 28 pour 14) sera établie.

Des professionnels désignés par l'Institut de Formation du Bâtiment et des Travaux Publics RHONE-ALPES, feront partie de la commission de recrutement, présidée par le chef d'établissement d'accueil (ou son représentant).

2ème phase - Recrutement

Les candidats pré-retenus seront soumis à un entretien par des jury composés d'un professionnel et d'un professeur du lycée d'accueil.

La liste des candidats admis et la liste des candidats placés en liste supplémentaire sera établie, à la suite des entretiens, par une commission composée des membres des jury et co-présidée par le Directeur de l'Institut (ou son représentant) et le proviseur du lycée (ou son représentant).

Les candidats seront informés de leur classement par le Proviseur du lycée d'accueil et, à cette occasion, des conditions du déroulement de la scolarité, notamment de la nécessité d'établir un contrat d'apprentissage en 2^{ème} année.

**ANNEXE II
SUIVI ADMINISTRATIF**

Le suivi administratif sera normalement assuré en 1ère Professionnelle par les services du lycée d'accueil.

Il sera assuré en deuxième année par l'Institut de Formation du BTP.

En 1ère Professionnelle, l'assiduité (fréquentation scolaire) sera contrôlée selon les dispositions prévues par le règlement intérieur du lycée.

Il en sera de même en Terminale, pour les périodes se déroulant dans l'établissement d'accueil en tenant compte de la réglementation du travail. Le Proviseur en tiendra informé l'IFBTP qui le répercutera à l'employeur.

En 1ère Professionnelle, les sanctions relèveront du règlement intérieur du lycée.

En Terminale il sera fait application des procédures relevant du code du travail, et du règlement intérieur de l'établissement.

L'inscription à l'examen sera assurée normalement par les services du lycée sous le code établissement de l'Institut.

**ANNEXE III
PERSONNEL DE FORMATION
HEURES D'ENSEIGNEMENT**

1ère Professionnelle (1ère Année)

En 1ère année de formation (1ère PRO AM-FIN) les moyens en personnel d'enseignement sont normalement arrêtés et donnés par la RECTORAT de l'Académie de LYON.

Terminale Professionnelle (2ème Année)

Les moyens en heures d'enseignement et de suivi et coordination seront proposés en conseil de Gestion et arrêtés par l'Institut.

Horaires d'enseignement

Les horaires d'enseignement seront établis en Conseil de Gestion, dans le respect des textes réglementaires en vigueur.

**ANNEXE IV
CALENDRIER DE LA FORMATION
EN 2EME ANNEE**

Les jeunes en formation garderont donc le statut d'élèves jusqu'à échéance de l'année scolaire.

Les contrats d'apprentissage devront donc être signés au plus tard pour la date de reprise des cours de l'U.F.A.

**ANNEXE V
CREDIT DE FONCTIONNEMENT
INVESTISSEMENT - P.N.E.**

Les crédits de fonctionnement seront établis suivant les barèmes dits TUT de MONTPELLIER

P.N.E. : la rémunération des différents personnels non-enseignants sera effectuée selon les TUT de MONTPELLIER.

ANNEXE 2

Extraits du livret de formation :

- > fiche de suivi de la formation en milieu professionnel
pour chaque séquence**
- > fiche récapitulative du suivi des activités professionnelles**
- > fiche récapitulative de la formation en milieu professionnel**

Réf. thème(s) : T 07 T 12 T
T 09 T 15 T

Période Entreprise n° 01
2 semaines de 39 h → 78h

**ACTIVITES,
TACHES**



temps consacré

réalisées

Le jeune relève les thèmes abordés qu'il reporte sur la fiche générale (rose)

Descriptif des tâches

	réalisées	
Préparation du chantier		
Estimer les quantités de produits	●	de produits de peinture et de revêtement de sol mince
Estimer les temps	●	
Estimer les besoins en main d'oeuvre	●	
Estimer les besoins en matériels	●	
Ouverture et organisation du chantier		
Vérifier la faisabilité (planning, supports,...)		
Définir les zones (stockage, vie,...)		
Assurer la réception des approvisionnements		
Protéger l'environnement		
Vérifier la disponibilité des moyens		
Adapter le mode opératoire au contexte		
Vérifier la validité de l'orga. des postes de travail		
Réalisation du chantier		
Implanter		
Aménager à l'aide de composants		
Préparer les supports	40h	
Appliquer les produits	10h	
Poser les revêtements	10h	
Faire réaliser et contrôler		
Assurer la maintenance des matériels	02h	
Animation d'une équipe		
Coordonner les tâches		
Répartir le personnel		
Assurer des conditions de travail favorables		
Assurer un tutorat, transmettre des savoirs		
Inventorier les besoins en formation		
Communication		
Connaître la structure de l'entreprise	04h	
Participer aux réunions de chantier	02h	
Formuler des réserves, faire des propositions		
Elaborer des compte-rendus	02h	
Relever et transmettre des demandes		
Gestion et suivi du chantier		
Assurer le suivi de matériaux		
Assurer le suivi de la main d'oeuvre		
Réception		
Préparer la réception de l'ouvrage		
Assister à la réception provisoire		

A chaque période : le jeune explicite les tâches réalisées

SUIVI DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES

Réf.	Liste des thèmes	Pré-acquis	Ecole	Stage n° 1	Stage n° 2	Stage n° 3	Périodes de formation en entreprise																			
							1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12								
AMENAGEMENT																										
T 01	- plafonds suspendus : ossature cachée	●																								
T 02	- plafonds suspendus : ossature apparente	●																								
T 03	- cloisons de distribution (système plaques)	●																								
T 04	- cloisons séparatives (isolation acoustique)	●																								
T 05	- gaines techniques (protection incendie)	●																								
T 06	- doublage de parois (complexes isolants)	●																								
APPLICATION DES PRODUITS																										
T 07	- travaux courants de peinture																									
T 08	- travaux soignés de peinture (système laque)																									
T 09	- application mécanique des peintures et end.																									
POSE DES REVETEMENTS MURAUX																										
T 10	- pose de papiers peints																									
T 11	- pose de revêtements plastiques																									
T 12	- pose collée de revêtements textiles																									
T 13	- pose tendue-collée d'un revêtement textile																									
T 14	- pose tendue d'un revêtement textile																									
T 15	- pose collée d'éléments céramique																									
POSE DE REVETEMENTS DE SOLS																										
T 16	- pose de dalles (plastique textile)																									
T 17	- pose de lés (plastique ou textile), joints																									
T 18	- habillage de marches d'escalier																									
T 19	POSE DE VITRAGES BATIMENT																									
T 20	POSE D'UN SYSTEME D'ISOLAT PAR L'EXT.																									
POSE DE CARRELAGE																										
T 21	- pose scellée sur sol : matériaux minces																									
T 22	- pose scellée sur sol : matériaux épais																									
T 23	- pose sur chape flottante																									
T 24	- pose collée (sols et murs)																									
T 25	- sols coulés																									
T 26	- sols particuliers (chauffant, antidéflagrant,)																									
T 27	- mosaïque ornementale																									
T 28	<i>Enduit de plâtre - Briquetage</i>																									
T 29	<i>Pose de corniches</i>																									
T 30																										
T 31																										

Arrivée à l'école : le jeune indique ses pré-acquis.

Tout au long de la formation le jeune indique les thèmes abordés à l'école.

A chaque stage ou période : le jeune indique les thèmes abordés en entreprise.

Cette fiche est un tableau de bord : elle visualise les thèmes abordés et permet à l'entreprise de choisir les chantiers qui combleront les lacunes du jeune.

Nom et prénom : _____

Promotion : _____

**ACTIVITES,
TACHES EVALUEES**



	stages			Périodes de formation en entreprises											
	01	02	03	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Références des thèmes traités	07 08 11 16	07 08 12 16	07 10 — —	07 09 12 15											
Préparation du chantier															
Estimer les quantités de produits		2h	2h	●											
Estimer les temps		2h	2h	●											
Estimer les besoins en main d'oeuvre				●											
Estimer les besoins en matériels				●											
Ouverture et organisation du chantier															
Vérifier la faisabilité (planning, supports,...)		2h	2h												
Définir les zones (stockage, vie,...)															
Assurer la réception des approvisionnements															
Protéger l'environnement															
Vérifier la disponibilité des moyens															
Adapter le mode opératoire au contexte															
Vérifier la validité de l'orga. des postes de travail															
Réalisation du chantier															
Implanter															
Aménager à l'aide de composants															
Préparer les supports	40h	40h	30h	40h											
Appliquer les produits	40h	40h	40h	10h											
Poser les revêtements	20h	20h	20h	10h											
Faire réaliser et contrôler															
Assurer la maintenance des matériels	5h	5h	5h	02h											
Animation d'une équipe															
Coordonner les tâches															
Répartir le personnel															
Assurer des conditions de travail favorables															
Assurer un tutorat, transmettre des savoirs															
Inventorier les besoins en formation															
Communication															
Connaître la structure de l'entreprise	8h			04h											
Participer aux réunions de chantier				02h											
Formuler des réserves, faire des propositions															
Elaborer des compte-rendus				02h											
Relever et transmettre des demandes															
Gestion et suivi du chantier															
Assurer le suivi de matériaux															
Assurer le suivi de la main d'oeuvre															
Réception															
Préparer la réception de l'ouvrage															
Assister à la réception provisoire															

A chaque stage ou période :
le jeune indique les activités
abordées en entreprise.

Cette fiche est un tableau de bord : elle
visualise les activités abordées et permet
à l'entreprise de choisir les chantiers qui
comblent les lacunes du jeune.

ANNEXE 2

Monographie de l'UFA Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) Techniques de Commercialisation

**Institut Universitaire de Technologie de Grenoble et Valence
et
CFA du Crédit Agricole Mutuel Rhône-Alpes**

**Annie AMAR (IREPD)
Lise CAUSSE (Céreq)**

S O M M A I R E

INTRODUCTION

p.1

Schéma

p.2

I/ LES ACTEURS DE L'UFA

p.3

1.1 - Les partenaires éducatifs

a) L'environnement institutionnel : la convention relative à la formation des apprentis

b) Le niveau organisationnel : une alternance dans l'alternance

c) Le niveau opérationnel : une formation menée par des enseignants et des professionnels

1.2 - Les partenaires professionnels

p.4

a) Le niveau institutionnel : les différents niveaux de décision au sein du Crédit agricole

b) Le niveau organisationnel : le rôle des Caisses régionales dans la formation

c) Le niveau opérationnel : les agences et le tutorat

1.3 - Les jeunes en formation

p.6

1.4 - Le financement des jeunes en apprentissage

2.1 - Genèse et pérennité de l'UFA

a) Le contexte général d'émergence de la formation en alternance

- *Les modes de coopération au sein des deux IUT impliqués dans l'UFA: une confiance à construire*
- *Des relations entre le monde bancaire et les IUT qui préexistaient au montage de cette formation* p.7

- *Le Crédit agricole : une anticipation des besoins d'emploi et de formation*

b) Le montage de la formation en alternance au niveau national et en Rhône-Alpes p.8

- *La formule proposée par l'IFCAM*
- *La mise en place de la formule dans 10 régions ... des adaptations locales à construire à chaque fois*
- *La genèse du montage de la formation en Rhône-Alpes* p.9

c) Les partenaires éducatifs

- *Les relations entre enseignement supérieur et enseignement secondaire*
- *Des négociations internes au sein de l'Université pour faire accepter la formule DUT en alternance ; des craintes à apaiser, des garanties à apporter* p.10

- *La reconnaissance par les instances administratives de l'Université d'une formation par alternance et des droits des "étudiants-apprentis"*

d) Les partenaires professionnels p.11

- *Les relations des agences avec leur Caisse régionale : un mode de fonctionnement très centralisé au niveau régional*

e) Montage financier de l'UFA

f) Reconstitution de l'opération p.12

III/ CONCEPTIONS ET MISES EN OEUVRE DE L'ALTERNANCE

3.1- Représentation de l'alternance par le Crédit agricole

a) Les objectifs attendus

b) La progression attendue au cours de l'apprentissage p.13

c) Les limites sous-jacentes de cette conception de l'alternance

3.2- Modes de coopérations et pilotage p.14

a) Une logique de pré-embauche

b) Lieu de travail, lieu de formation : une source de tensions potentielles

p.15

c) Les modes de pilotage et de régulation

p.17

- *La position délicate du directeur du CFA dans le dispositif de formation*

- *Le rôle d'arbitrage du coordonnateur pédagogique*

- *Le rôle des responsables de département chargés de l'organisation et de la mise en oeuvre quotidienne de la formation*

p.18

IV/ LA PERCEPTION DES ACTEURS DE TERRAIN DE CETTE FORMATION

p.20

4.1 - La perception par les jeunes du travail en agence

a) Les motivations des jeunes à choisir la formule du D.U.T. par alternance

b) La perception qu'ont les jeunes de leur intégration au Crédit agricole

- *La perception par les jeunes des Caisses régionales*

- *Le vécu en agence*

- *Les tuteurs*

- *Les collègues de travail*

- *La clientèle de l'agence*

- *L'intégration au poste de travail*

p.21

p.22

c) L'évaluation des jeunes au poste de travail

p.23

d) La perception que les jeunes ont du CFA

4.2 - Les perceptions qu'ont les tuteurs des jeunes

p.24

- *De la progressivité de l'apprentissage et de l'acceptation des jeunes dans la filière commerciale*

p.25

4.3 - La perception qu'ont les jeunes de leur enseignement dans les I.U.T.

a) Les relations avec les enseignants de l'IUT

b) Les relations avec les intervenants professionnels du Crédit agricole p.26

c) La certification

4.4 - Les perceptions par les enseignants et formateurs des jeunes

4.5 - Les impressions des jeunes sur la formation en alternance p.27

4.6 - Les impressions des enseignants sur la formation en alternance p.28

4.7 - Les impressions des tuteurs sur la formation en alternance p.29

a) Au sujet du rythme de l'alternance

b) L'intérêt de l'alternance pour les jeunes

**V/ TRANSFORMATIONS IDENTITAIRES DES JEUNES AU COURS DE LA
FORMATION - PROJECTION SUR L'AVENIR** p.30

5.1 - Un regard conscient sur la vie et leur avenir

5.2 - Un regard résigné sur le proche avenir

5.3 - Un désir de rattrapage dans le temps des projets et désirs non réalisés.

CONCLUSION

p.31

Annexes

p.33

INTRODUCTION

Cette monographie s'inscrit dans une étude plus large qu'a menée le Céreq sur le développement des formations en alternance dans la région Rhône Alpes, étude centrée sur le dispositif des UFA (Unités de Formation Alternées).

La diversité de fonctionnement des UFA nous a conduit à repérer des genèses et des montages différents selon la nature des acteurs parties prenantes. C'est ainsi que nous avons pu identifier des UFA qui relevaient de l'initiative d'une entreprise ou d'un groupe d'entreprises. Cette monographie s'inscrit dans ce cadre. Nous voulions voir, entre autres, comment la politique nationale d'un groupe, en l'occurrence le Crédit Agricole Mutuel, pouvait s'inscrire dans une logique territoriale régionale et dans une politique régionale de formation professionnelle en alternance : les UFA.

L'UFA que nous allons étudier porte sur une formation en alternance de niveau III conduisant au DUT "Techniques de Commercialisation".

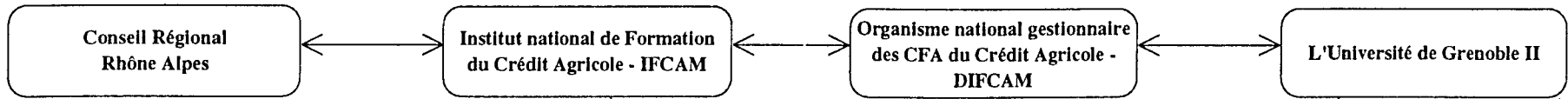
Nous tenterons dans une première partie de camper le "décor général" en présentant le cadre de fonctionnement et la configuration des acteurs parties prenantes (voir schéma ci-joint) de cette formation, pour analyser dans un second temps dans quelles conditions se sont opérés le démarrage et le montage de cette UFA. Dans le dernier volet de cette monographie, nous traiterons du pilotage et des conceptions de l'alternance qui sont mis en oeuvre au niveau pédagogique.

Compte tenu de la création récente de cette formation (1992), à ce jour aucune promotion en région Rhône Alpes n'en est sortie, nous n'avons donc pas pu faire d'étude d'insertion à l'issue du diplôme.

Cette monographie est une photographie à un moment précis de l'histoire d'une formation qui est, comme nous venons de le préciser, très récente. Il va de soi que ce que nous disons ici est susceptible d'évolution et qu'il faut appréhender cette UFA dans une vision dynamique. L'étude de terrain que nous avons menée a été conduite durant le mois de février 1993 ; le tableau ci - joint en annexe dresse la liste des personnes rencontrées.

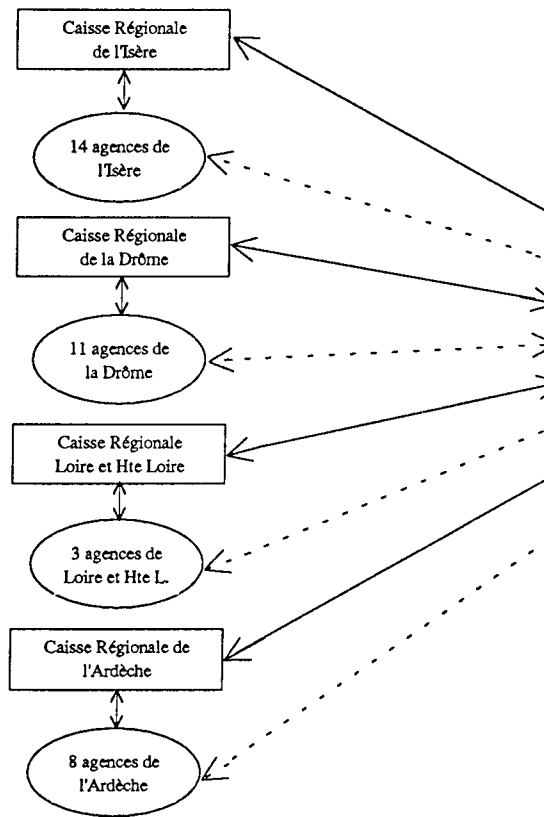
**LE MONTAGE DU DUT "TECHNIQUE DE COMMERCIALISATION"
EN ALTERNANCE EN RHONE ALPES**

Niveau I : Les Acteurs Institutionnels

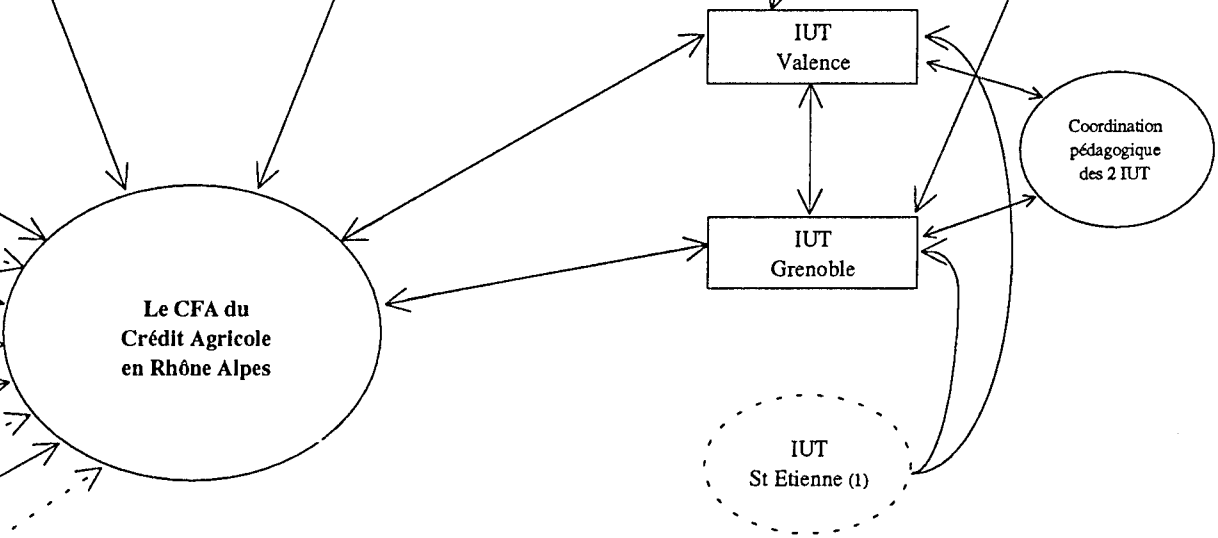


Niveau II : Les Acteurs Opérationnels

Les Caisses Régionales et les agences du C.A. impliquées



Les IUT impliqués



(1) LIUT de St Etienne intervient seulement en amont de la formation, dans la phase de recherche de candidatures de jeunes susceptibles d'être intéressés par l'alternance

I/ LES ACTEURS DE L'UFA (cf. schéma ci-joint)

1.1 - Les partenaires éducatifs

a) L'environnement institutionnel : la convention relative à la formation des apprentis

Une convention relative à cette formation par alternance a été signée d'une part par le président de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble et les directeurs des deux IUT, celui de Valence et celui de Grenoble, où se déroule la formation, et d'autre part par le Crédit agricole en septembre 1992. La convention est renouvelable à chaque promotion.

Il n'existe pas de conseil de gestion (comme cela est normalement le cas dans les UFA¹) mais il y a un "conseil de perfectionnement" qui tient lieu de conseil de gestion car le champ de formation du CFA (Centre de Formation par Alternance du Crédit agricole) se limite à celui de la mise en oeuvre de ce DUT.

b) Le niveau organisationnel : une alternance dans l'alternance

Dans cette formation, deux IUT, celui de Valence et celui de Grenoble, préparent conjointement au DUT "techniques de commercialisation". Concrètement, cela signifie que les étudiants passent alternativement une année à l'IUT de Grenoble et une année à l'IUT de Valence. Il s'agit, selon une expression employée par les acteurs, de "l'alternance dans l'alternance".

Il existe deux responsables de département "Techniques de commercialisation", un par IUT, chargés chacun de la coordination des enseignements au sein de cette formation ; et un coordonnateur pédagogique de l'ensemble, qui représente ici les deux IUT vis à vis de l'extérieur et est en relation avec les partenaires signataires de la convention, l'Université et le Crédit agricole au plan national.

c) Le niveau opérationnel : une formation menée par des enseignants et des professionnels

Concernant les enseignants, on trouve parmi eux 60% d'universitaires et 40% de professionnels. Les universitaires sont des enseignants en poste à l'IUT et des vacataires qui interviennent sur des domaines précis. Ils sont payés par les IUT. Les professionnels sont dans leur grande majorité du personnel du Crédit agricole ou des intervenants extérieurs que choisit le CFA. Dans le premier cas, il s'agit de personnes en poste dans différentes Caisses régionales du Crédit agricole qui interviennent ponctuellement, en sus de leur fonction principale et qui sont payés par la Caisse régionale qui les emploie.

¹ Le conseil de gestion est chargé du suivi du fonctionnement des U.F.A. aux plans budgétaire, administratif et pédagogique.

1.2 - Les partenaires professionnels

a) Le niveau institutionnel : les différents niveaux de décision au sein du Crédit agricole

Le Crédit agricole est une entreprise de 69 000 personnes, dotée d'une structure décentralisée avec une dimension nationale et une dimension régionale. La décentralisation est affirmée comme une option fondamentale d'organisation qui repose sur la répartition des pouvoirs et des missions entre les Caisses régionales et le Groupe central, c'est-à-dire la Caisse Nationale du Crédit Agricole (CNCA) et la Fédération Nationale du Crédit Agricole (FNCA).

Au niveau national, on trouve donc le Groupe central : CNCA et FNCA. La CNCA, créée par les pouvoirs publics en 1920, a conservé un statut d'établissement public jusqu'à la loi du 18 janvier 1988 où elle est mutualisée ; ce qui a permis aux Caisses régionales de devenir propriétaires de leur organe central transformé en société anonyme de droit privé. La CNCA est notamment chargée de faciliter et de promouvoir l'activité et le développement des Caisses régionales et de l'ensemble du Groupe.

La FNCA, créée en 1945 par les Caisses régionales pour disposer d'une instance de représentation indépendante, s'est vu confirmer, au lendemain de la mutualisation de la CNCA, un certain nombre de fonctions stratégiques telles que la participation à la définition et à la mise en oeuvre des grandes orientations du Crédit agricole. Par ailleurs, la FNCA a la charge de certaines missions spécifiques auprès des Caisses régionales. Elle développe notamment des actions de formation continue pour les administrateurs, les cadres dirigeants et le personnel des Caisses régionales, par l'intermédiaire de l'**Institut de Formation du Crédit Agricole Mutuel**, (l'IFCAM). L'IFCAM propose des projets qui doivent ensuite être évalués par la FNCA.

Au niveau local, on trouve les Caisses régionales². Le Crédit agricole affirme la prééminence de la composante régionale de ses structures avec l'évolution des Caisses régionales vers une autonomie d'entreprise. Elles sont appelées à devenir des banques régionales de plein exercice (BPRE), c'est-à-dire des banques de structure financières et de rentabilité satisfaisantes sur des marchés de taille suffisante. Le Groupe central, la CNCA et la FNCA, est amené à renforcer les activités d'assistance aux Caisses régionales.

A la fin des années 80, le Crédit agricole a émis le projet de former des jeunes au D.U.T. "techniques de commercialisation" par la voie de l'apprentissage. Ce projet s'est concrétisé en 1989 en région Parisienne, il a été diffusé depuis dans 10 régions dont la région Rhône-Alpes. Dans chacune de ces régions se crée un C.F.A.. L'association du Crédit Agricole Mutuel pour la diffusion de la formation, (la **DIFCAM**) est l'**organisme gestionnaire de l'IFCAM qui gère les CFA**, (Centre de Formation d'Apprentis), c'est le signataire des conventions relatives à la formation des apprentis pour le Crédit agricole, conventions qui sont établies dans les différentes régions.

² L'appellation Caisse régionale est une appellation consacrée du Crédit agricole ; en fait, il n'y a pas de correspondance exacte entre cette terminologie et le niveau géographique régional. Souvent, les Caisses régionales couvrent un ou deux départements.

En région Rhône-Alpes est créé le Centre de Formation d'Apprentis aux métiers commerciaux et financiers de Rhône Alpes qui va mettre en oeuvre une formation aux techniques de commercialisation en étroite collaboration avec les Caisses régionales du Crédit agricole. Du fait de la forte autonomie dont sont dotées les Caisses régionales, chacune d'entre elles décide de s'impliquer ou non dans cette formation. L'IFCAM ne peut être que force de proposition même si elle souhaite susciter leur adhésion afin de pouvoir mener une politique nationale de formation homogène pour l'ensemble des Caisses régionales ; c'est ce que les directeurs des différents C.F.A. vont s'efforcer d'obtenir dans les différentes régions françaises.

b) Le niveau organisationnel : le rôle des Caisses régionales dans la formation

Dans la région Rhône-Alpes, quatre Caisses régionales se sont jointes à ce dispositif: celles de l'Isère, de la Drôme, de l'Ardèche, et plus récemment celle de la Loire et Haute Loire.

Chaque Caisse régionale du Crédit agricole a un rôle de siège social par rapport à ses agences³. Chaque Caisse régionale a son service "Ressources humaines", ce qui implique qu'elle a sa propre politique de gestion des Ressources humaines, ses propres prévisions en termes d'embauches futures, et ses propres critères de choix en terme de profil d'emploi à pourvoir. Même si, d'une Caisse régionale à l'autre, on ne trouve de différences significatives qu'au niveau quantitatif et peu au niveau qualitatif, ce mode de fonctionnement va avoir des conséquences importantes sur la formation elle-même car les apprentis sont intégrés dans des agences, à des postes de guichet, sur de réels besoins, c'est-à-dire sur des postes vacants. Chaque Caisse régionale décide du nombre de jeunes qu'elle va accueillir en son sein et du lieu d'affectation de ces jeunes au sein des agences.

c) Le niveau opérationnel : les agences et le tutorat

Le milieu d'accueil des jeunes est homogène dans la mesure où il s'agit toujours d'agences du Crédit agricole, et qu'elles sont toutes structurées de la même façon, avec quelques différences selon leur taille : un chef d'agence, son adjoint, quelques conseillers commerciaux, un ou deux agents au guichet, une ou deux personnes en "back-office". Nous verrons pourtant que le vécu de chacun d'entre eux sera différent selon les agences.

Dans les agences, les jeunes sont organisés en binôme car ils sont un mois sur deux en agence, l'autre mois en IUT. Avec deux jeunes sur le même poste, l'agence peut donc avoir un poste entier pourvu en permanence, même si le travail est à effectuer alternativement par deux personnes différentes.

Une fois le jeune arrivé en agence, il lui faut trouver un tuteur. Les consignes de la Caisse régionale vis à vis de l'agence sont que le chef d'agence soit le plus possible impliqué dans ce dispositif. Aussi, dans la mesure du possible, la Caisse régionale souhaite qu'il soit lui-même le tuteur de l'un des deux jeunes ; le deuxième tuteur est en général son adjoint, lorsqu'il en a un, ou un conseiller commercial de l'agence. Dans une grosse agence (plus de 10 personnes), le chef d'agence peut être trop occupé pour prendre directement un jeune en

³ Voir graphique sur le montage de la formation en alternance en Rhone-Alpes

tutorat, aussi peut-il désigner deux tuteurs (souvent des commerciaux) et superviser leur action en voyant ponctuellement le jeune. Quoiqu'il en soit, il faut retenir que ce n'est pas sur la base du volontariat que se fait le choix des tuteurs.

1.3 - Les jeunes en formation : le choix de la formule d'apprentissage

Les jeunes qui suivent cette UFA sont en contrat d'apprentissage au Crédit agricole. Cette formule a été choisie de préférence au contrat de qualification, formule plus souple en matière de formation mais pouvant donner lieu à des dérives difficilement contrôlables dans le cadre du développement de cette opération dans les régions.

Les jeunes qui sont dans cette formation viennent de baccalauréats généralistes et ont de bons dossiers puisqu'ils font partie des jeunes acceptés de toutes façons dans l'IUT que ce soit à plein temps ou en alternance.

1.4 -Le financement des jeunes en apprentissage

La rémunération des jeunes s'élève à 55% du SMIC pour ceux qui sont en première année d'IUT⁴ (excepté pour les plus de 21 ans, légalement le taux se doit d'être un peu supérieur) et à 75% du SMIC pour ceux qui sont en deuxième année. Ces montants sont les mêmes dans les quatre Caisses régionales participant à ce dispositif. Les jeunes perçoivent également des indemnités kilométriques et des indemnités de logement pendant la durée de leur formation à l'IUT.

II/ LE MONTAGE DU SYSTEME DE FORMATION

2.1 - Genèse et pérennité de l'UFA

a) Le contexte général d'émergence de la formation en alternance

Avant d'expliquer comment cette UFA s'est montée, rappelons l'existence de certains éléments concernant l'histoire des acteurs.

- Les modes de coopération au sein des deux IUT impliqués dans l'UFA : une confiance à construire

L'IUT de Valence était jusqu'à une période récente sous la tutelle de l'IUT de Grenoble. Il s'est progressivement développé et depuis 4 ans il a pris son autonomie. De plus petite taille que celui de Grenoble, il doit construire son indépendance et sa légitimité. La mise en place de ce DUT sur deux sites universitaires peut lui en donner l'occasion.

⁴ En première année, le taux légal de rémunération des stagiaires en 1994 varie de 25 à 53 % en fonction de l'âge des apprentis.

Il nous semble important de noter qu'une série d'harmonisation et de concertations ont dû être opérées à différents niveaux pour la mise en place de cette formation en alternance. Deux exemples vont être donnés à titre d'illustration :

- Pour la mise en oeuvre de cette UFA, une harmonisation a été nécessaire autour d'un seul règlement d'études. Chaque IUT a un règlement des études spécifique où sont fixés les modes de fonctionnement des examens (coefficients...) et où sont prévus les volumes horaires des disciplines, les aménagements des adaptations locales à chaque diplôme. Le coordonnateur pédagogique des deux IUT a dû procéder à la rédaction d'un nouveau règlement des études issu d'une synthèse de ceux de Valence et de Grenoble. Ceci a été une opération délicate à mener *car le règlement des études traduit une relation historique du corps d'enseignants avec un programme*, comme nous le dira le coordonnateur lui-même.

- Il a fallu également établir une base commune de référence pour le système d'évaluation et de notation des étudiants à ce diplôme (Voir chapitre III).

La mise en place de ces nouveautés s'est parfois révélée délicate du fait des susceptibilités de chacun. Cela a surtout été vrai pour la notation, chaque enseignant tenant à garder toute son indépendance dans ce domaine, un certain esprit de corps se faisant jour à travers l'appartenance à l'un ou l'autre des deux IUT. Nous avons pu constater qu'une certaine rivalité entre les deux établissements persistait.

- Des relations entre le monde bancaire et les IUT qui préexistaient au montage de cette formation

Les relations avec le monde professionnel sont inscrites à l'origine de la création des IUT. Chacun des deux IUT de Grenoble et Valence avait des relations avec le monde bancaire avant la mise en place de cette UFA.

Concernant le Crédit agricole, il a toujours pratiqué une certaine coopération avec les établissements scolaires et universitaires tantôt en prenant des jeunes en contrat de qualification ou comme stagiaires d'été, tantôt en envoyant ponctuellement une partie de son encadrement faire office de formateur dans différentes écoles ou universités.

- Le Crédit agricole : une anticipation des besoins d'emploi et de formation

Ce qui a motivé la création d'une formation initiale en apprentissage dans le domaine commercial, c'est la conjonction de plusieurs éléments :

- la réalisation d'un Contrat d'Etude Prévisionnelle (CEP) incluant un audit de formation, qui a été réalisé afin de mieux cerner les besoins du Crédit agricole en matière de ressources humaines dans un contexte de mutation générale de l'environnement et des métiers,

- le besoin de 600 à 1000 personnes par an au profil commercial pour exercer le poste de "guichetier" nouvellement dénommé "assistant de clientèle".

Notons que la famille commerciale est en pleine mutation et que, outre un développement quantitatif, les "agents commerciaux qualifiés et très qualifiés ont des difficultés à situer clairement leur rôle et à le positionner face à celui des conseillers clientèle ou face à l'intégration de tâches administratives dans l'ensemble du déroulement du travail" (cf le CEP⁵). Le Crédit agricole a ressenti le besoin "d'intégrer des jeunes dans les emplois repérés comme stratégiques" (*Le Monde, Mars 1994*), c'est ce qu'il a fait en créant cette possibilité de formation initiale externe.

La loi du 23 juillet 1987 qui étend l'apprentissage à un niveau IV et III, a offert un cadre de fonctionnement pour mener cette formation de DUT "techniques de commercialisation".

Il y a actuellement 750 jeunes impliqués dans cette formation alternée, l'objectif du Crédit Agricole est d'atteindre le millier.

b) Le montage de la formation en alternance au niveau national et en Rhône-Alpes

- La formule proposée par l'IFCAM

On constate que la formule que propose l'IFCAM à l'ensemble des Caisses régionales comprend un certain nombre de caractéristiques récurrentes :

- la mise en oeuvre d'une étude de faisabilité type pour toutes les régions selon des critères définis par l'IFCAM,
- la signature d'une convention avec les Conseils Régionaux pour ouvrir un CFA, une demande de subventions est faite auprès du Conseil Régional (les réponses étant très variables d'une région à l'autre),
- la création de CFA "léger" au niveau de l'infrastructure,
- des directeurs de CFA nommés par l'organisme gestionnaire : la DIFCAM,
- la mise en place d'un DUT "techniques de commercialisation" par voie d'apprentissage,
- la présence de 50% de formateurs professionnels parmi l'ensemble des formateurs,
- un effectif minimum de 30 jeunes par promotion (pour une moyenne de 40 jeunes),
- une procédure de double sélection, universitaire et professionnelle, en amont de la formation (avec des modalités qui sont différentes selon les régions),
- l'affectation des apprentis aux postes d'assistant clientèle,
- la mise en place de binôme pour un poste de travail.

- La mise en place de la formule dans 10 régions ... des adaptations locales à construire à chaque fois

Notre objet ici n'est pas de voir comment se décline la formation dans toutes les régions où elle a été mise en place mais de spécifier les particularités de Rhône Alpes :

⁵ Le CEP a été conduit par le CEREQ, les résultats ont été publiés dans la revue "Collection des études" n°62-Mai1992.

- Tout d'abord, c'est le seul site où la formation diplômante est gérée par deux IUT à la fois,

- On peut ensuite noter qu'il existe un dialogue aisé avec le Conseil Régional qui tient aux personnes et à une volonté politique affichée en matière d'alternance pour les niveaux IV et III qui ont facilité la mise en place, au niveau régional, de la formation conçue par le Crédit agricole. Dans certaines régions le Crédit agricole n'a pu ouvrir de C.F.A. faute d'accord du Conseil Régional. Le Crédit agricole en Rhône Alpes a bénéficié d'un effet d'aubaine, il ne s'est pas pour autant approprié la politique des U.F.A., cette terminologie n'est d'ailleurs jamais employée par les membres du Crédit agricole que ce soit au niveau national ou local.

Dans les autres régions où cette formation en alternance a été mise en place, le montage s'est fait sur les mêmes bases qu'en région Rhône - Alpes (conventionnement avec le Conseil Régional, partenariat avec les IUT).

- La genèse du montage de la formation en Rhône-Alpes

Dans un premier temps, l'IUT de Grenoble avait pris des contacts avec la Caisse régionale de l'Isère, sur un projet de DTA (Diplôme Technique Approfondi) en commercialisation qui devait être mené en contrat de qualification avec plusieurs banques dont le Crédit agricole. Cette réflexion autour d'une année de spécialisation post-DUT, était déjà bien avancée, lorsque l'IFCAM a proposé à l'ensemble des Caisses régionales la mise en place d'une formation en "techniques de commercialisation" par apprentissage. L'un des acteurs principaux de la Caisse régionale de l'Isère étant lui-même administrateur de l'IFCAM, la proposition de l'IFCAM a été retenue. Le projet DTA n'a pas eu de suite.

L'acceptation par la Caisse régionale de l'Isère du projet de l'IFCAM impliquait un certain nombre d'obligations, dont la coopération avec plusieurs Caisses régionales intéressées par cette formule. C'est ainsi que, dans un premier temps, les Caisses régionales de la Drôme et de l'Ardèche, contactées par l'IFCAM, se sont inscrites dans ce projet, suivies quelques temps plus tard par celle de la Loire et Haute Loire.

L'existence de liens étroits entre la Caisse régionale de la Drôme et l'IUT de Valence, a conduit cet IUT à s'impliquer dans ce projet. C'est ainsi qu'est née l'idée de faire ce diplôme en double sceau entre l'IUT de Grenoble et l'IUT de Valence.

Finalement, l'impression générale qui se dégage, quant au montage de cette formation, c'est que ce sont les acteurs locaux (Caisses régionales de l'Isère et de la Drôme, IUT de Grenoble et de Valence) qui ont été moteurs dans ce projet, l'IFCAM ayant été l'initiateur. Le Conseil Régional et l'Université se sont greffés sur une dynamique déjà existante. Le Conseil Régional a soutenu financièrement le projet dans le cadre de la mise en oeuvre de sa politique des UFA.

c) Les partenaires éducatifs :

- Les relations entre enseignement supérieur et enseignement secondaire

Un inspecteur d'apprentissage, qui représente le rectorat, assiste au conseil de perfectionnement. Cependant, cet inspecteur a un rôle délicat car le secondaire n'a pas de pouvoir sur l'enseignement supérieur auquel sont rattachés les IUT, mais l'enseignement supérieur n'a pas pour autant d'inspecteurs d'apprentissage. Aussi l'inspecteur en place se contente-t-il de veiller à l'application stricte des règles.

C'est là une situation potentiellement conflictuelle. L'IUT souhaite donc, à plus long terme, trouver une solution institutionnellement satisfaisante. Toutefois, du fait des bonnes relations établies, le problème n'apparaît pas pour l'instant urgent à régler.

- Des négociations internes au sein de l'Université pour faire accepter la formule DUT en alternance ; des craintes à apaiser, des garanties à apporter

Lorsque le projet de DUT en alternance avec le Crédit agricole a été présenté par le futur coordonnateur pédagogique, directeur adjoint chargé de la formation continue à l'IUT de Grenoble, il a fallu vaincre des réticences pour que le conseil d'administration de l'Université Pierre Mendès France à Grenoble, accepte le projet. Les universitaires redoutaient une appropriation par l'entreprise du diplôme. Le futur coordonnateur a su gagner leur confiance en montrant à quel point il était lui-même soucieux des intérêts universitaires vis à vis de l'entreprise; en effet, il a négocié avec le Crédit agricole que 60% du temps d'enseignement soient réalisés par les enseignants universitaires contre 40% par les intervenants professionnels du Crédit agricole, ce qui assure, symboliquement et concrètement, une "dominante" de l'équipe universitaire dans la formation. Le projet a ainsi été largement accepté. Il s'agit là d'un cas particulier car la politique générale de l'IFCAM (Institut de Formation du Crédit Agricole Mutuel) est d'établir une parité entre les deux types d'intervenants (50/50). C'est d'ailleurs ce qui prévaut dans les autres régions.

Toujours dans ce même état d'esprit, le coordonnateur a tenu à ce que dans la convention passée entre l'Université et le Crédit agricole, les jeunes soient appelés des "étudiants-apprentis", afin que leur identité d'étudiant soit reconnue. Il a donc démontré à quel point il se souciait des intérêts universitaires en termes de validation diplômante.

- La reconnaissance par les instances administratives de l'Université d'une formation par alternance et des droits des "étudiants-apprentis"

L'Université éprouve, à un niveau administratif, des difficultés à leur reconnaître ce double statut. C'est ainsi que ces jeunes ont eu des difficultés pour obtenir l'accès au restaurant universitaire et à la bibliothèque universitaire, car ils ne paient pas la sécurité sociale étudiante (ils sont en régime salarié, c'est l'employeur qui paie) mais ils sont inscrits à l'Université et ont des cartes d'étudiants. Il existe dans les textes un statut adéquat à leur cas qui a dû être rappelé par le président de l'Université et le coordonnateur pédagogique pour faire reconnaître et appliquer le droit à ces jeunes. Il y a une certaine rigidité de la structure administrative universitaire à reconnaître et appliquer les règles qu'induit une formation en apprentissage, même si par ailleurs, les IUT ont une tradition d'ouverture et de montage d'opérations de formation avec les entreprises.

d) Les partenaires professionnels

- Les relations des agences avec leur Caisse régionale : un mode de fonctionnement très centralisé au niveau régional

Comme nous l'avons vu l'intégration des jeunes dans les agences se fait d'office, ils n'ont pas à chercher une entreprise d'accueil. C'est le directeur du CFA et chaque Caisse régionale qui organiseront l'accueil, les IUT n'y sont aucunement mêlés. Les chefs d'agence ne donnent pas leur avis sur le choix des jeunes, c'est le service des ressources humaines de la Caisse régionale qui décide dans quelle agence envoyer les jeunes.

Les agences, dans leur grande majorité n'ont pas eu le choix de la formule de remplacement des postes vacants. La solution adoptée des binômes est moins satisfaisante à court terme qu'une mutation interne ou une embauche d'un salarié, car elle implique un surcroît de travail pendant la phase d'apprentissage. Cela aura des répercussions dans la manière dont les jeunes vont vivre leur insertion en agence.

e) Montage financier de l'UFA

L'IFCAM perçoit une cotisation annuelle, pour la formation, de la part de chaque Caisse régionale. Il verse ensuite à la DIFCAM un certain pourcentage de la taxe d'apprentissage, en fonction du nombre d'apprentis. La DIFCAM l'affectera aux différents CFA.

Pour cette UFA, un montant a été défini du coût/heure/groupe, soit 900 francs. Sur cette somme, le Crédit agricole, c'est-à-dire l'IFCAM paie 700 francs tandis que le Conseil Régional apporte un complément de 200 francs. La répartition des frais entre l'IFCAM et le Conseil Régional est variable selon les régions, la région Rhône-Alpes se situe dans la moyenne.

Il semble que le coût même d'un étudiant en alternance varie de 37.000 à 40.000 francs dans une promotion de 40 apprentis, non compris la rémunération des apprentis qui est de l'ordre de 45 000 à 50 000 francs charges comprises. Pour avoir un coût global moyen par apprenti, il faut ajouter les frais de déplacement reçus par les jeunes pour leur formation en IUT soit approximativement 15 000 francs. En deçà de 40 apprentis, le coût par étudiant augmente jusqu'à la limite de 30 étudiants en dessous de laquelle la formation ne paraît plus viable. La formation est couverte à 25% par la taxe d'apprentissage, à 25% par les subventions du Conseil Régional, les 50 autres % émanant de la contribution des Caisses régionales.

L'affectation de la taxe d'apprentissage par les différentes Caisses régionales est très dispersée. L'IFCAM, les CFA et de leur côté les IUT souhaitent qu'il y ait une plus grande homogénéité dans le versement de la taxe et qu'elle ne leur échappe pas.

Les moyens nécessaires en personnels enseignants, en locaux, en équipements, ont été définis par les IUT. L'IFCAM ayant une grande habitude de la coopération avec des établissements scolaires et universitaires, des accords se sont vite dégagés quant aux coûts de cette formation. Par contre, les IUT semblent avoir du mal à obtenir une réactualisation du montant des sommes allouées en contre parti des prestations fournies.

Le type de montage de CFA avec un seul salarié et une infrastructure légère, le partenariat avec un établissement de l'Education nationale renvoient à la politique des UFA menée en Rhône-Alpes avec l'idée d'un "CFA sans murs". La formation se déroule essentiellement dans les locaux des IUT avec la logistique et les moyens matériels des IUT ce qui permet de faire une économie de moyens. Concrètement, cette économie de moyens semble avoir ses limites si ne sont pas reconnus et évalués à un certain moment les coûts induits par une telle formation dans les établissements d'appui. L'IUT de Grenoble par exemple n'a pas envisagée d'ouvrir plus de deux sections de formation au DUT "techniques de commercialisation" en alternance ne pouvant obtenir des enseignants supplémentaires...

f) Reconduction de l'opération

D'un point de vue institutionnel, il s'agit d'une convention qui doit être renouvelée chaque année sur accord de tous les signataires.

La reconduction de l'opération se fait donc chaque année en fonction surtout des places ouvertes par le Crédit agricole. Dans la mesure où les Caisses régionales ouvrent suffisamment de postes à ces jeunes "étudiants-apprentis", l'opération se trouve reconduite automatiquement, mais s'il y a de moins en moins de postes vacants cette reconduction s'avère hypothétique. Au fur et à mesure des promotions, il semble que le Crédit agricole ait des difficultés à remplir cette formation. Les seules solutions qui se dégagent sont, dans un premier temps, de convaincre d'autres Caisses régionales en Rhône-Alpes de participer à cette opération, ce que fait le CFA. Mais cette réponse est insuffisante, elle ne permettra pas de résoudre la question de la viabilité de la formation à moyen terme.

Se pose aujourd'hui la nécessité d'ouvrir la formation à des partenaires extérieurs, que ce soient d'autres banques ou des entreprises appartenant à d'autres secteurs (la distribution par exemple).

Le CFA d'un côté, et les IUT de l'autre qui ont un projet de participation à la création d'un CFA de l'enseignement supérieur, s'attendent aujourd'hui à cette ouverture. Le Crédit agricole d'abord réservé sur le projet d'ouverture de la formation à d'autres partenaires notamment les banques semble aujourd'hui prêt à cette éventualité. Un partenariat avec des entreprises clientes du Crédit agricole s'est récemment constitué en région parisienne.

III/ - CONCEPTIONS ET MISES EN OEUVRE DE L'ALTERNANCE

3.1- Représentation de l'alternance par le Crédit agricole

a) Les objectifs attendus

Depuis quatre ans, le Crédit agricole a développé des formations de niveau III en techniques de commercialisation. Outre la volonté de préparer des jeunes à un diplôme universitaire reconnu, la mise en oeuvre d'une formule d'alternance correspond à la volonté d'apporter "un plus" à ces jeunes. Le Crédit agricole a un désir de former des jeunes aux métiers commerciaux qui soient adaptés à ses besoins dans ce domaine, d'où l'intervention de formateurs Crédit agricole dans ce DUT. A l'IFCAM on nous parlera du désir de se

constituer un "vivier de jeunes au sein de la filière commerciale". Ce qui est recherché est moins une "*spécialisation pointue à court terme qu'une plus grande professionnalisation à moyen terme*", nous dira le directeur du CFA.

Cette réflexion a alimenté le choix du diplôme préparé. Il y avait la double volonté :

- d'avoir une formation diplômante qui offre un cadre souple "pour pouvoir faire évoluer la formation par rapport aux métiers de la banque". La décision d'avoir comme partenaire l'enseignement supérieur et de préparer une formation de type D.U.T. qui permet au sein du programme une adaptation locale de 25 % du volume horaire, nous paraît aller dans ce sens ;

- de se doter d'une formation suffisamment généraliste qui puisse apporter une culture professionnelle dans le domaine de la gestion commerciale et pas seulement dans la vente. C'est pourquoi le D.U.T. "Techniques de commercialisation" semble avoir été préféré au B.T.S. "Force de vente".

b) La progression attendue au cours de l'apprentissage

Lors de la conception et du montage de cette formation en alternance par le Crédit agricole, celui-ci avait conçu la mise en poste des jeunes en agence en tant qu' "agent commercial". Une progression dans l'apprentissage devait conduire ces jeunes au poste d'agent commercial très qualifié au terme des deux années, dans l'hypothèse de l'embauche du jeune après son passage en formation. Il n'a pas été prévu de mobilité fonctionnelle pendant le temps de l'apprentissage. Dans la mise en oeuvre de l'apprentissage, la construction d'une professionnalité et d'une "culture maison" s'est faite à partir de la tenue d'un seul poste de travail, celui d'assistant clientèle. **L'apprentissage doit être vu dans une logique de pré-embauche** où il est demandé aux jeunes de faire leurs preuves sur un poste de travail donné. Nous sommes dans une situation de marché interne d'entreprise (cf. rapport final, partie III-2).

La préoccupation de donner une formation diplômante aux jeunes et par ailleurs de les former à un poste de travail, a conditionné la mise en oeuvre et le fonctionnement de l'alternance. L'esprit qui a prévalu à la conception de cette formation peut être défini comme suit. **L'enseignement en IUT est vu comme un lieu d'apprentissage de savoirs techniques et théoriques alors que la formation en agence est vue comme un lieu d'apprentissage sur le tas où les jeunes doivent mettre en pratique leurs connaissances techniques et théoriques en même temps qu'ils doivent faire preuve d'efficacité immédiate et acquérir de l'expérience sur leur poste de travail.**

c) Les limites sous-jacentes de cette conception de l'alternance

L'apprentissage dans les agences et dans les I.U.T. n'est pas conçu de manière interactive mais juxtaposée. Les enjeux dans chacun des deux sites sont bien distincts : une logique diplômante à l'I.U.T. et une logique de pré-recrutement au sein du Crédit agricole. Une partition des rôles et des tâches est effectuée, il reviendra à chaque jeune de construire son propre parcours de formation et de gérer l'alternance dans les deux sites. L'apprenti n'a pas d'interlocuteur qui puisse l'aider à faire le lien et à regarder avec lui ce qui se joue au

niveau des apprentissages dans les deux espaces. Il existe un livret de liaison constitué de fiches où sont inscrites à droite les notes de l'étudiant et à gauche les appréciations de chaque période passée en agence. Ces fiches partent de l'I.U.T. pour aller dans chacune des agences où sont les jeunes. Elles sont alors remplies par chacun des tuteurs qui les envoient au directeur du C.F.A. qui les gardera et les utilisera le cas échéant à titre indicatif au moment de la certification. Les chefs de département et l'ensemble de l'équipe pédagogique des deux I.U.T. ne prennent pas connaissance du contenu de ces fiches au fur et à mesure qu'elles s'établissent. Il ne semble pas qu'il y ait une volonté de mettre en oeuvre une telle procédure ; un responsable de département d'I.U.T. nous dira que cela serait trop lourd à gérer. Il n'existe pas d'outils pédagogiques communs qui permettent de repérer les processus d'acquisition et de développement des compétences des jeunes pendant leur formation. Dans chacun des deux sites les jeunes sont évalués de manière indépendante.

Ce qui semble être visé dans les objectifs que s'est fixé initialement le Crédit agricole, c'est le développement d'une professionnalité des jeunes autour des activités commerciales en agence. Dans la mise en oeuvre concrète de l'alternance, **il est demandé aux jeunes d'occuper un poste à part entière en étant rapidement productif** comme un autre salarié. Cette volonté de répondre à un besoin en personnel en agence s'articule mal avec la volonté de professionnalisation et de constitution d'un "*vivier de jeunes commerciaux*". Les temporalités ne sont pas les mêmes et ne s'emboîtent pas ou de manière aléatoire selon les jeunes. Dans le premier cas, nous sommes dans une construction de moyen et long terme, dans le second, nous sommes dans une logique de réponse à un besoin immédiat.

3.2- Modes de coopération et pilotage

Cette formation en alternance est difficile à gérer, ceci pour deux raisons essentielles :

- La première tient à la complexité de sa configuration. Nous avons vu dans le premier chapitre que la formation universitaire se déroule sur deux sites différents, Grenoble et Valence, qu'il y a une importante équipe pédagogique composée d'une cinquantaine de personnes aux statuts et horizons professionnels différents, et qu'enfin la volonté du Crédit agricole d'avoir en permanence une personne au poste d'agent commercial impliquait un mode de fonctionnement des apprentis en binôme.

- La deuxième raison tient aux différences d'objectifs dans l'alternance. Les partenaires éducatifs inscrivent leur démarche de formation dans une logique de garantie et de réussite des jeunes au diplôme. Le Crédit agricole s'inscrit dans une démarche de pré-recrutement.

Nous allons montrer ici comment cette complexité se vit au quotidien, et quel mode de pilotage elle implique. Nous ne ferons qu'évoquer les questions du diplôme et de la construction pédagogique dans les I.U.T., que nous aborderons dans le chapitre suivant.

a) Une logique de pré-embauche

Il y a deux sélections successives des jeunes à l'entrée de l'UFA, la première est le fait de l'IUT, la seconde du Crédit agricole. Dans un premier temps, l'IUT procède à une sélection classique des jeunes à l'entrée du DUT "Techniques de commercialisation", c'est-à-dire sur la base du dossier scolaire. Il y a ensuite une deuxième sélection du ressort cette fois-ci du Crédit agricole. Il est intéressant de noter que les modalités de sélection de ces jeunes par chaque Caisse régionale sont sensiblement les mêmes que lorsqu'elles procèdent à un recrutement classique. Elles s'effectuent sur la base de lettres de motivation, d'entretiens, et d'une analyse graphologique. Un autre élément entre en ligne de compte dans la sélection des candidats, c'est la volonté d'avoir des candidats "locaux". Nous nous situons bien ici dans une perspective d'un éventuel recrutement ultérieur ; c'est ainsi que la Caisse régionale de Loire et Haute Loire a contacté, par l'intermédiaire du directeur du C.F.A., l'IUT de Saint Etienne pour avoir des candidats de la région.

Une fois cette sélection effectuée, les jeunes qui se sont engagés dans cette opération, vont être évalués pendant toute la durée de leur passage en agence. Ils vont avoir une double évaluation : d'une part celle de leur tuteur qui fait normalement le point avec eux à chaque passage en agence pour voir ce qui a été acquis ou ce qui reste à acquérir ; d'autre part ils vont participer à la procédure "d'évaluation annuelle" qu'effectuent tous les salariés du Crédit agricole avec le supérieur hiérarchique. Dans ce dernier cas, il s'agira notamment de faire le point avec le jeune sur les objectifs commerciaux qui lui ont été fixés en début d'année. L'ensemble de ces documents écrits est ensuite envoyé au service des ressources humaines de la Caisse régionale concernée qui sera l'instance de décision après la formation pour un recrutement éventuel. C'est principalement sur les observations effectuées pendant deux années et en fonction des places disponibles que se prendra la décision de l'embauche. Même si les Caisses régionales insistent auprès des jeunes sur la nécessité de l'obtention du diplôme, on peut se demander quelles seront leurs décisions si elles se trouvent dans le cas de figure où elles sont favorables à un candidat qui n'a pas obtenu le D.U.T.. En région parisienne d'où est déjà sortie une promotion la question n'a pas eu à être tranchée, l'ensemble des apprentis ayant réussi le diplôme. Si le problème se pose à l'issue de la sortie de la première promotion en Rhône-Alpes, il est certain que la réponse qui sera faite, sera une donnée lourde pour la suite, notamment dans les stratégies de formation et d'insertion des futurs apprentis⁶.

b) Lieu de travail, lieu de formation : une source de tensions potentielles

Nous voudrions évoquer au travers de deux exemples une double source de tension qui s'exprime de manière structurelle dans la gestion de l'alternance en agence. La première tient à la difficulté de faire reconnaître que le passage des jeunes en agence doit être un passage pleinement formatif et qu'à ce titre il doit dépasser les objectifs et attentes du court terme d'une agence. Il nous semble en second lieu que la formation en alternance doit être vue de manière complémentaire et articulée dans les deux sites où elle se déroule par

⁶ Depuis que nous avons effectué notre enquête de terrain, nous avons appris par le directeur du CFA, qu'il avait obtenu l'accord de toutes les Caisses Régionales adhérentes en Rhône Alpes pour que ne puissent être recrutés que les jeunes ayant obtenu leur diplôme.

l'ensemble des partenaires ; ceci ne pouvant se construire que dans le temps. Si tel n'est pas le cas, la diversité des sites risque d'être plus vécue comme une source de conflits potentiels que d'équilibre, la question de l'élaboration du mémoire que nous évoquons en deuxième point nous semble en être une bonne illustration.

- L'activité de travail en agence ne se concilie pas toujours très bien avec l'activité de formation que suppose l'alternance. En agence, les jeunes prennent leur fonction sur des postes d'assistants clientèle appelés autrefois "guichetiers", ils doivent assurer le contact avec la clientèle au guichet tout en réalisant le traitement des opérations engagées à ce poste. Le soir, ils doivent "faire leur caisse". Le type d'opérations demandées va du standard téléphonique, de premières informations d'orientation à donner aux clients sur les produits courants en passant par la remise de chèques, de cartes, des opérations de virement, d'ouvertures de compte, de plan d'épargne logement...

A un niveau opérationnel, "le livret d'accompagnement du maître d'apprentissage", qui est conçu par l'IFCAM en collaboration avec les différents C.F.A⁷, prévoit un plan de progression des jeunes en agence pendant les deux années. Les chefs d'agence et tuteurs font le constat que ce document n'est pas totalement opérationnel sur le terrain. Ainsi il nous sera dit que la participation à des entretiens commerciaux avec un conseiller et la participation au plan d'action commerciale de l'agence ne se font pas ou de manière exceptionnelle. Les chefs d'agence et tuteurs font le constat qu'ils ont une marge d'initiative restreinte pour donner une culture commerciale aux apprentis en dehors de leur poste de travail au guichet. Il évoque deux difficultés : celle de la disponibilité personnelle et surtout celle du manque d'effectifs pour réaliser ce type d'opération. En effet si un jeune quitte son poste de travail, cela désorganise le fonctionnement de l'accueil clientèle, il n'est prévu personne pour le remplacer. Plus une agence est petite plus les marges de manoeuvres semblent serrées. La double demande qui est faite au jeune d'être opérationnel et rentable sur toute la durée de son contrat d'une part, de progresser et d'élargir son champ de compétence en matière commerciale d'autre part, se concilie difficilement. La question reste donc entière pour savoir quels moyens se donne le Crédit agricole pour permettre aux jeunes d'acquérir une culture commerciale au delà du poste de travail, si tel est l'objectif. Nous verrons dans les chapitres suivants que cet état de fait est source de tension pour les apprentis qui aspirent à une plus grande ouverture par rapport à leur travail en agence.

- Pour les étudiants qui sont sur un régime temps plein universitaire "Techniques de commercialisation", il est prévu la réalisation d'un mémoire à la fin de la deuxième année. Du fait de l'alternance, s'est posée la question de l'opportunité de réaliser un tel document pour des jeunes qui sont en situation d'apprentissage en entreprise. Les universitaires ont souhaité que soit conservé cet exercice dans un souci pédagogique et pour maintenir le même niveau de qualité de ce diplôme qu'il soit ou non préparé en alternance. L'objectif étant que le sujet soit utile à l'agence mais qu'il permette également à "l'étudiant-apprenti" de prendre du recul par rapport à sa pratique et ses connaissances. Il a été exclu que le mémoire soit une sorte de compte-rendu du poste de travail occupé.

⁷ Nous ne pouvons pas faire ici une analyse détaillée du contenu du livret d'apprentissage qui ne nous a pas été communiqué, ce document interne étant en cours de reconstitution.

Enfin ce mémoire doit être évalué conjointement par le directeur de mémoire, un universitaire et le tuteur. Des négociations ont eu lieu cette année entre les différents acteurs de l'IUT et le Crédit agricole, sur la question du temps à accorder aux apprentis pour réaliser l'enquête de terrain préalable à la rédaction du mémoire (l'aspect de la rédaction étant prévu comme du travail personnel que les jeunes ont à réaliser en dehors de leur temps de formation). Il avait été prévu dans un premier temps de laisser six demi-journées à chaque jeune. Malgré l'insistance des I.U.T. auprès du CFA, qui s'est tourné vers les Caisses régionales leur demandant si elles étaient d'accord pour envoyer des directives aux agences afin qu'elles accordent l'équivalent de trois journées de disponibilité aux jeunes, l'affaire n'a pas abouti. Les négociations n'ont pas permis d'établir des règles du jeu communes et acceptées par tous. Il nous sera dit par le directeur du C.F.A., qu'il appartiendra à chaque jeune de négocier vis à vis de son chef d'agence la possibilité d'avoir un temps d'investigation pour l'élaboration de son mémoire en justifiant ce temps; "*c'est comme en situation professionnelle il faut tout négocier vis à vis de son employeur*". Il a donc été refusé que les jeunes aient "*un droit automatique*" à un temps dégagé pour le travail du mémoire.

c) Les modes de pilotage et de régulation

- La position délicate du directeur du C.F.A. dans le dispositif de formation

Le directeur du CFA se retrouve dans une position d'arbitrage et de régulateur entre plusieurs logiques. Nous avons vu dans le paragraphe précédent que les logiques des Caisses régionales et des agences ne s'accordaient pas toujours avec celles des I.U.T.. Notons également que le CFA via son directeur est en lien étroit avec l'IFCAM au niveau national où il a à rendre des comptes (des réunions mensuelles ont lieu regroupant l'ensemble des directeurs de C.F.A.). Le C.F.A. n'est pas forcément perçu comme étant la structure locale légitime où se posent et où se décident les différentes options à prendre en matière de gestion de l'alternance (sauf pour l'organisation de l'équipe pédagogique du Crédit agricole qui intervient dans la formation universitaire). Il est vrai que ce risque se trouve renforcé par le fait que le directeur du CFA n'a aucune autorité hiérarchique vis à vis des Caisses régionales et des agences. Il ne peut donc que proposer, conseiller, demander, et son rôle de pilotage est par là-même limité. Le directeur actuel du C.F.A. vient d'une des quatre Caisses régionales impliquées dans l'opération, il nous dira que cela facilite son action. Notons également que le directeur du C.F.A. ne participe pas à la présélection des apprentis, il s'occupe simplement de la logistique d'ensemble de cette opération. Le C.F.A. joue un rôle d'interface entre les Caisses régionales et les I.U.T. ; il peut être un lieu de focalisation des tensions existantes. Sa crédibilité est de fait étroitement liée à la personnalité de son directeur dans sa capacité de médiation et de persuasion envers tous les acteurs y compris les jeunes.

- Le rôle d'arbitrage du coordonnateur pédagogique

La fonction du responsable pédagogique est large. Il s'occupe du renouvellement de la convention passée avec la DIFCAM et du renouvellement des engagements financiers à cette occasion. Il est l'interlocuteur privilégié des représentants universitaires. Nous voudrions moins insister ici sur son rôle stratégique auprès des acteurs institutionnels et mettre plutôt l'accent sur le rôle d'arbitrage et de régulateur qu'il peut jouer en ce qui concerne la gestion courante de cette formation. Il intervient lorsqu'un problème n'a pas été solutionné entre les responsables de département des deux I.U.T. et le C.F.A., ou au sein même des deux I.U.T. A titre d'illustration nous évoquerons une difficulté qui s'est faite jour à la fin de l'année universitaire en 1993 ; elle concerne les procédures d'évaluation et de validation diplômante au sein des deux I.U.T.

A chaque fin de première année, se pose la question du passage des étudiants en deuxième année sur chacun des deux sites universitaires. Rappelons qu'à l'issue de la première année les jeunes qui ont effectué leur première année universitaire à Valence vont à Grenoble et vice versa. En 1993, la question de l'harmonisation s'est posée à partir de l'examen du dossier de quelques jeunes qui n'avaient pas la moyenne pour passer en deuxième année. Ces cas litigieux ont mis en évidence des modes d'appréciation et de notation différents dans les deux IUT. Dans le site où le problème du passage de quelques jeunes en deuxième année se posait, la note éliminatoire était fixée traditionnellement à huit sur vingt alors que dans l'autre site, elle était fixée à dix sur vingt et non à huit sur vingt. Même si au démarrage de la formation un nouveau programme des études commun aux deux IUT avait été conçu, cette question n'avait pas été abordée. Il a donc fallu la régler lorsqu'elle s'est posée. Le coordonnateur pédagogique a dû intervenir en demandant aux enseignants d'avoir la même base de référence et il a rappelé que les notes éliminatoires étaient celles qui sont inférieures à dix sur vingt. Ainsi les "étudiants apprentis" qui avait une moyenne générale située entre huit et dix sont passés en deuxième année, leurs notes ayant été remontées du fait du réajustement.

Cette question était d'autant plus délicate à régler, qu'elle pouvait attiser la rivalité qui existe au sein des deux I.U.T. et créer une forme de concurrence sur la base de taux de réussite aux examens. Pour asseoir toute sa légitimité auprès des deux sites universitaires, le coordonnateur pédagogique doit veiller à être le plus objectif possible et ce d'autant plus qu'il est administrativement attaché à l'IUT de Grenoble.

- Le rôle des responsables de département chargés de l'organisation et de la mise en oeuvre quotidienne de la formation

L'organisation et la conception des programmes ont été un travail important qu'ont dû mener conjointement les deux responsables des départements "Techniques de commercialisation" de Grenoble et Valence en collaboration avec le Directeur du CFA en ce qui concerne les interventions professionnelles du Crédit agricole.

Les IUT ont laissé le choix d'intervention des formateurs du Crédit agricole dans les matières où ils se sentaient compétents et où ils avaient du personnel disponible. Les formateurs Crédit agricole qui interviennent sur le site de Grenoble ne sont pas forcément

les mêmes que ceux qui interviennent à l'IUT de Valence. Des effets de proximités géographiques entre les sites universitaires et les sites des Caisses régionales jouent.

Globalement, les enseignants de l'IUT assurent la presque totalité des disciplines générales : techniques d'expression, mathématiques, langues. Dans les disciplines techniques : droit, fiscalité, comptabilité, relations humaines, les formateurs du Crédit agricole interviennent, mais c'est dans le troisième module plus professionnalisé qu'ils sont les plus présents. Ils assurent la totalité des enseignements de "Vente - Négociation", de "Publicité", de "Commerce International". La partie de l'enseignement appelé "Adaptation locale" est confiée dans son intégralité au Crédit agricole. Au total, l'équilibre horaire tel qu'il a été conçu au départ est respecté au terme des deux années (cf. page 2 : 60% d'intervenants universitaires et 40% d'intervenants professionnels du Crédit agricole).

Les intervenants du Crédit agricole assurent parfois un même cours avec un ou plusieurs enseignants universitaires. C'est ainsi qu'en 1993, intervenaient dans un IUT, un professeur d'université et trois intervenants professionnels du Crédit agricole en première année pour une même discipline.

Compte-tenu des difficultés de coordination que cela a entraîné, en 1994, il n'y a plus eu qu'un intervenant extérieur et le professeur de marketing. Cela fait partie des régulations qui se sont opérées dans les premiers temps de la mise en route de la formation.

Dans d'autres cas, des disciplines sont totalement prises en charge par les intervenants du Crédit agricole ; c'est le cas par exemple de la "vente et négociation commerciale".

Les responsables de département chargés de cette formation assurent la gestion quotidienne des plannings horaires et des intervenants, ce qui est un exercice délicat et consommateur de beaucoup de temps et d'énergie notamment lors de la création de cette formation. Il faut parfois regrouper une intervention d'un formateur extérieur dans une journée ou une demi-journée compte tenu de sa disponibilité personnelle. Les responsables de département doivent jongler entre le souci qu'il peuvent avoir autour d'une progression pédagogique et les contraintes organisationnelles.

Les responsables de département n'ont pas le temps de réaliser des réunions formalisées avec chacun des intervenants extérieurs dans les différentes matières où ils interviennent. Des échanges téléphoniques sont assurés et des plans de cours sont parfois demandés. L'organisation interne, notamment la répartition des points à traiter par chacun des intervenants au sein d'une même discipline, est laissé au libre choix de chacun des intervenants, sans qu'il y ait de procédures formalisées ni de temps dégagé pour une concertation entre des enseignants et les intervenants extérieurs sur ce point ou sur la question des méthodes pédagogiques employées par chacun.

Il arrive que les responsables de département IUT soient alertés par les étudiants de dysfonctionnements aux niveaux organisationnels ou pédagogiques. Les responsables de département des IUT devront, s'ils constatent qu'il y a un réel problème au sein de l'équipe pédagogique, faire preuve d'habileté et de tact pour opérer des réajustements. Tout se jouera à un niveau relationnel.

Au sein des IUT commencent à se mettre en place, à l'initiative des responsables de département, des réunions rassemblant l'ensemble de l'équipe pédagogique ; ceci pourrait permettre la constitution d'espaces d'animation, de réflexion et de régulation.

IV/ LA PERCEPTION DES ACTEURS DE TERRAIN DE CETTE FORMATION

4.1 - La perception par les jeunes du travail en agence

a) Les motivations des jeunes à choisir la formule du D.U.T. par alternance

Pour la majorité des jeunes que nous avons rencontrés, l'alternance n'était pas un choix délibéré au moment de leur inscription au DUT "Techniques de commercialisation" à Grenoble, Valence ou Saint-Etienne. L'existence de cette formule ne leur était pas connue du fait de sa nouveauté. Les jeunes ont eu la possibilité sur leur dossier d'inscription de Grenoble ou de Valence de demander à réaliser cette formation en temps plein ou par la voie de l'alternance. Beaucoup d'entre eux ont vu là une chance supplémentaire pour être retenus. Ce n'est que dans un deuxième temps, une fois leur dossier accepté en liste principale ou complémentaire en IUT, qu'ils ont reçu un courrier du CFA leur demandant s'ils étaient intéressés par une formation alternée au Crédit agricole. Pour les deux groupes rencontrés, il semble que ce qui les a prioritairement intéressés, ce soit la possibilité d'avoir une expérience professionnelle dans le domaine commercial tout en préparant un diplôme. Le secteur bancaire et plus précisément le Crédit agricole, ne semble pas avoir été, sauf pour une des personnes rencontrées, un facteur déterminant dans leur choix. Cela a plus été vécu comme une opportunité. La seconde chose qui les a séduits dans cette formation, c'est la rémunération et les défraiements avantageux auxquels elle donne droit.

Très vite les apprentis vont se rendre compte de la spécificité de la formation, ils vont devoir apprendre à se débrouiller et à assumer un poste de travail et tout en absorbant le programme du D.U.T. "Techniques de commercialisation" en un an au lieu des deux années en formation classique. Nous verrons que cette double exigence est ressentie comme lourde à tenir et que les jeunes sont à la recherche d'une cohérence plus grande entre les sites pour être moins tiraillés entre une double identité de "salaire et d'étudiant". Même si ce n'est pas formulé par eux en ces termes, il nous semble qu'ils sont à la recherche d'un statut d'apprenti.

b) La perception qu'ont les jeunes de leur intégration au Crédit agricole

Il nous faut distinguer deux niveaux d'intégration des jeunes au Crédit agricole : celui du Groupe, des Caisses régionales et celui de l'Agence où les jeunes effectuent leur apprentissage.

- La perception par les jeunes des Caisses régionales

Les Caisses régionales ont organisé pour la première promotion, un mini-stage de "présentation-séduction" du Crédit agricole de trois jours dans un cadre luxueux. Les jeunes ont été impressionnés et enthousiasmés par cet accueil qui leur a permis d'avoir une première idée du fonctionnement général du Crédit agricole et des Caisses régionales. Durant ces journées d'intégration, les jeunes disent qu'ils se sont sentis comme faisant

partie de la maison et ils ont reçu des conseils sur le comportement à avoir en agence, sur la manière de s'habiller... en plus des informations techniques sur la sécurité, et les produits bancaires.

Certains jeunes ont été déçus ensuite lorsqu'ils se sont retrouvés en agence comme guichetier. Ils avaient imaginé autrement leur travail en agence ; la confrontation avec la réalité concrète du poste de travail les a surpris et déphasés. Certains se sont sentis dupés ou dévalorisés dans leur travail quotidien.

L'année suivante, lors de la deuxième promotion, les journées d'information ont été conduites par chacune des Caisses régionales selon des modalités différentes, ceci pour éviter les difficultés rencontrées l'année précédente.

Que se soit la première ou la deuxième promotion, les jeunes se sentent fortement parties prenantes du Crédit agricole. Le fait que l'ensemble des apprentis effectuent leur apprentissage au Crédit agricole renforce ce sentiment ; plus directement la manière dont se fait l'intégration des jeunes au poste de travail en agence joue dans ces processus d'identification des jeunes à ce groupe bancaire.

Ceci ne doit pas masquer pour autant les tensions existantes.

- Le vécu des jeunes en agence

En agence, l'arrivée des jeunes n'a généralement pas été formalisée (par exemple : film d'entreprise, réunion d'accueil...). Généralement, le personnel salarié était au courant de la venue des jeunes mais pas de manière systématique. Il semble que dans l'ensemble, l'accueil se soit bien passé. Des difficultés ont pu être observées dans les départements où les Caisses régionales et agences sont en pleine mutations structurelles et organisationnelles. Des difficultés d'organisation ponctuelles ont pu apparaître conduisant certains jeunes à changer plusieurs fois de tuteurs, ou momentanément à ne pas en avoir. Les conditions d'intégration des jeunes ont été également fortement liées au contexte dans lequel s'est inscrite leur prise de poste. *"Au début, il a fallu assumer le départ de la personne qu'on remplaçait, les clients la réclamaient, c'était pas facile"*, nous dira un apprenti.

L'intégration en agence est plurielle, elle se situe à plusieurs niveaux :

- au niveau du tuteur et de la hiérarchie,
- au niveau des collègues,
- au niveau des clients.

- Les tuteurs :

L'avis des jeunes est partagé sur la question des tuteurs. Ceux qui émettent des réserves nous disent : *"Ils n'ont pas le temps de nous former, ils sont pris par leur travail, on est une charge pour eux, ils ne savent pas transmettre leur savoir. Le fait d'avoir un supérieur hiérarchique comme tuteur ça arrête, on n'ose pas poser de questions. On préférerait avoir des tuteurs plus proches de nous."* Globalement, ceux qui ont bien vécu leur intégration et se sentent bien en agence nous disent : *"L'équipe de salariés de l'agence nous a rapidement formés. Si nous avons un problème ponctuel d'ordre technique, on*

demande aux collègues ou on essaie d'avoir l'information par nous-même au travers des classeurs sur les produits par exemple. Pour faire le point, ou si nous avons des problèmes relationnels en agence, nous allons voir le tuteur ou le chef d'agence; on ne va pas l'embêter à tout moment. C'est bien d'avoir comme tuteur le chef d'agence ou son adjoint car ils ont du recul et une vision globale de l'agence, ils nous écoutent plus et mieux lorsqu'on va les voir."

- Les collègues de travail

Dans une très large majorité, les jeunes que nous avons rencontrés nous disent entretenir de bonnes relations avec les collègues de travail qui jouent de fait le rôle de tuteur de proximité. Quelle que soit la relation qu'ils entretiennent avec leur tuteur en titre, c'est vers eux qu'ils se tournent pour faire face aux difficultés quotidiennes qu'ils peuvent avoir.

Les jeunes ont le sentiment que l'acte d'apprentissage est un acte volontariste : "on est allé demander et on est allé à la recherche de l'information [...] On s'est pour une large part auto-formé" poursuivra un apprenti en deuxième année, "au bout du compte c'est vrai qu'on devient plus autonome" concluera-t-il.

- La clientèle de l'agence

Les jeunes peuvent sentir chez les autres salariés de l'agence une différence concernant la connaissance des clients. Ils constatent qu'ils doivent apprendre à être acceptés par les clients qui ne les connaissent pas. Mais par ailleurs ils remarquent que les jeunes clients s'adressent plus facilement à eux, les contacts sont alors facilités. Les apprentis savent qu'ils ne peuvent pas revendiquer la connaissance de la clientèle liée en grande partie à l'ancienneté. Ils compensent cela en mettant en avant leur jeunesse et leur dynamisme pour exercer leur poste de travail. Une apprentie nous dira : "J'ai investi plus particulièrement dans la dimension informatique de mon poste de travail ; aujourd'hui lorsqu'il y a un problème informatique les collègues m'appellent."

- L'intégration au poste de travail :

Regarder l'intégration au poste de travail c'est voir comment les jeunes font face aux exigences du poste de travail d'assistant clientèle. Il faut distinguer ici les fonctions d'accueil et de traitement des opérations courantes, des objectifs commerciaux demandés à ce poste de travail.

. Les fonctions d'accueil et de traitement des opérations courantes

Dans le premier cas, la maîtrise du poste ne semble pas avoir posé de problème particulier, il a fallu deux ou trois mois en moyenne. Toutefois, au démarrage, le fait de devoir faire sa Caisse tous les soirs en a angoissé plus d'un. Certains étaient paniqués et n'osaient pas demander, après les choses se sont mieux passées car ils ont osé dire leurs

difficultés lorsqu'ils n'y arrivaient pas, puis ils ont appris à se débrouiller par eux-mêmes. Au bout de quelques mois beaucoup de jeunes ont une impression de "routine", ils sont demandeurs de plus de responsabilités. Ils souhaitent évoluer dans leur travail et faire de la vente de produits plus complexes nécessitant une activité de conseil auprès de la clientèle. *"C'est dommage de n'avoir pas d'autres postes que celui d'assistant de clientèle, puisqu'ils veulent nous garder autant qu'ils en profitent. Dans 2 ou 3 ans, on voudrait avoir un poste de commercial mais pendant les deux années de stage, on n'aura pas pu passer un jour avec un commercial, c'est vraiment dommage"*, nous dira une jeune apprentie.

. Les objectifs commerciaux

La fixation des objectifs commerciaux est décidée par le chef d'agence qui répartit l'ensemble des objectifs qui lui sont fixés au niveau régional à l'ensemble de ses salariés. Les objectifs qui sont donnés à chacun des jeunes varient d'une agence à l'autre. Ils sont vécus de manière positive et stimulante par les apprentis qui n'ont pas trop de mal pour les atteindre, *"c'est un moyen d'être comme les autres salariés de l'agence, ça facilite l'intégration"* nous dira un apprenti. Parfois ils sont vécus de manière plus angoissante : *"Au début, j'étais bloquée par mes objectifs, il y avait des produits que je ne connaissais pas bien donc je ne les proposais pas aux clients. On m'a dit alors que j'étais trop technicienne. Moi, j'estime que pour faire une bonne vente, il faut connaître le produit. Les six premiers mois, j'ai rempli 10 % de mes objectifs, six mois après j'en réalisai 70 % car je me sentais plus à l'aise"* dira une autre apprentie.

c) L'évaluation des jeunes au poste de travail

Elle est formalisée par des fiches liaisons où le tuteur met son appréciation pour chacune des séquences passées. Si cette fiche est vécue comme quelque chose d'important au début par les jeunes, ils y accordent moins de valeur lorsqu'ils prennent la maîtrise de leur poste.

Toutefois, les jeunes se sentent en situation d'évaluation permanente, ils savent qu'ils n'ont pas plus le droit à l'erreur qu'un autre salarié de l'agence. Ils ont à faire leurs preuves pendant la durée de leur apprentissage, cela conditionne leur embauche future. Ceci crée bien évidemment une sorte de tension, qui, si elle se vit positivement, peut être source de motivation dans le travail et, si elle se vit mal, peut potentiellement engendrer des formes de désinvestissements. Nous n'avons pas observé ces dérives chez les jeunes que nous avons rencontrés ; ceci est certainement à mettre en relation avec le mode de sélection à l'entrée de la formation. Par contre, il nous sera fait la remarque que le fait de se sentir évalué, de devoir faire ses preuves, peut entraîner des blocages. Certains n'osent pas toujours poser des questions à leurs responsables de peur d'être mal jugés. Mais cela est très variable selon la personnalité des stagiaires et des responsables.

Les jeunes se ressentent comme des salariés en agence même s'ils sont conscients qu'ils ne sont pas titulaires et que leur insertion future dans une agence du Crédit agricole ne sera pas automatique ; ils n'emploient jamais le terme d'apprenti et ne s'identifient pas à cette appellation.

d) La perception que les jeunes ont du CFA

Lorsqu'un problème se pose en agence, les jeunes ont tendance dans un premier temps, s'ils ne sont pas arrivés à le résoudre par eux-mêmes, à s'adresser au chef d'agence. Ils n'avertissent le C.F.A. que dans un second temps, si le problème n'a pu être résolu de manière satisfaisante pour eux en interne. Les jeunes sont conscients de l'ambiguïté du positionnement du C.F.A. *"Le responsable du CFA n'a pas autorité sur les chefs d'agence"* nous dira un apprenti.

4.2 - Les perceptions qu'ont les tuteurs des jeunes

Il faut préciser ici que nous avons essentiellement le point de vue des tuteurs en titre qui sont des chefs d'agence ou chefs d'agence adjoints et dans un cas seulement, nous avons rencontré un tuteur commercial qui est un tuteur de proximité.

Les chefs d'agence rencontrés en tant que tuteurs sont unanimes pour dire que les jeunes qui sont en apprentissage ont été assez débrouillards et ont appris le métier de "guichetier" sur le tas en quelques semaines (référence à l'absorption des charges relatives au guichet). Dans les agences qui ont vécu récemment, ou qui vivent une restructuration interne, et/ou qui ont des effectifs très serrés compte-tenu du volume de transactions qu'elles ont à traiter, le temps d'apprentissage nécessaire pour que le jeune acquiert la maîtrise de son poste, a pu peser plus lourdement que dans d'autres agences ; ce qui a bien évidemment des conséquences sur le vécu et l'intégration du jeune en agence au moins dans un premier temps. Le binôme constitué de 2 jeunes à mi-temps, peut être vécu dans un certain nombre de cas comme une charge supplémentaire. *"Il faut apprendre successivement le métier à deux personnes"* nous dira-t-on. Il semble qu'ensuite les relations s'arrangent une fois que les jeunes deviennent plus autonomes.

Si les chefs d'agence perçoivent souvent ces jeunes comme des charges, ils les perçoivent en même temps comme des éléments positifs dynamisant du fait de leur jeunesse et de leur mordant, pour l'ensemble de l'équipe. Le fait qu'ils soient en apprentissage oblige le personnel de l'agence à expliciter ses pratiques pour les transmettre aux jeunes, ce qui fait avancer tout le monde.

Les jeunes en alternance sont perçus comme des titulaires pendant le laps de temps où ils sont en agence, car ils occupent un poste de titulaire. Les responsables d'agence ont donc à leur égard les mêmes exigences qu'avec un salarié "classique". Mais ils se sont rendus compte que ce ne sont pas des salariés comme les autres : ils sont jeunes, certains d'entre eux peuvent être timides, ils ne connaissent pas ou peu le monde du travail. Des tensions ou incompréhensions ont pu naître ; parfois elles se sont manifestées autour des attentes des chefs d'agences en matière d'objectifs commerciaux à réaliser par les jeunes, surtout lors de la première année. Pour le CFA, ces objectifs commerciaux sont des objectifs pédagogiques pour montrer ce qu'est le travail en agence. L'interprétation de ces objectifs dans chacune des agences est variable. Un chef d'agence nous dira que si c'était à refaire, il se donnerait plus de temps, de moyens pour recevoir le jeune, appréhender son potentiel et qu'il lui fixerait des objectifs progressifs à atteindre. D'autres chefs d'agence

ont, dès le départ, fixé des objectifs faibles ayant un caractère pédagogique peu centré autour de la notion de rentabilité. Mais il faut être conscient toutefois que le niveau d'objectifs demandés pour une agence tient compte de l'effectif total de l'agence et que les jeunes (le binôme) y sont comptabilisés. Il appartient donc au chef d'agence de redistribuer les objectifs suivant les différents postes de travail. Dans les petites agences où il n'y a qu'une personne au guichet, l'ensemble des objectifs du poste repose sur le binôme.

- De la progressivité de l'apprentissage et de l'acceptation des jeunes dans la filière commerciale

Si, comme nous l'avons dit, les chefs d'agence ressentent et disent que les jeunes maîtrisent rapidement le poste qui leur a été confié, ils affirment également que les jeunes, ensuite, "veulent brûler les étapes" en allant faire du commercial à un autre niveau. Ils insistent sur le fait que pour connaître les clients et établir un rapport de confiance il faut du temps, et que, d'autre part, ils n'ont guère concrètement la possibilité de répondre à la demande d'ouverture faite par les jeunes car ceux-ci ont à assurer un poste et que l'on ne peut pas matériellement les en décharger pour qu'ils aillent travailler avec un commercial de l'agence.

La demande qu'ont les jeunes de voir d'autres postes de travail, notamment ceux des assistants clientèle, est parfois vécu comme un risque de concurrence par les commerciaux eux-même. Dans ce cas, les commerciaux se sentent pris dans le dilemme suivant : *"on est obligé de former ces jeunes car le guichet est un point névralgique à partir duquel on récupère les clients"*, et la peur que ces apprentis, qui n'ont pas vingt-cinq ans, prennent leur place à l'issue de leur formation lorsqu'ils seront insérés. Est posée ici la question du déroulement de carrière et de la vitesse du déroulement de carrière pour être un commercial. Cela renvoie à la politique du Crédit agricole sur la question de la filière professionnelle qui est prévue pour ces jeunes. Par ailleurs, cette peur de la concurrence doit être mise en relation avec les transformations fortes que vont connaître ou sont déjà en train de vivre les agences au niveau de leur organisation matérielle et humaine.

4.3 - La perception qu'ont les jeunes de leur enseignement dans les I.U.T.

a) Les relations avec les enseignants de l'IUT

Les jeunes s'accordent tous à reconnaître qu'ils sont soutenus dans leur enseignement à l'IUT que ce soit par les responsables de département ou par les professeurs. Le fait qu'il n'y ait pas de cours magistraux mais que l'organisation des enseignements se passe sous forme de travaux dirigés et que le régime des études soit en formation continue leur convient. *"Les professeurs font tout pour qu'on réussisse"* nous dira un groupe de deuxième année. *"On nous donne des synthèses de cours, des photocopiés, certains professeurs nous demandent peu de travail personnel..."* Ils ressentent les tensions qu'il peut y avoir entre les deux IUT et eux-mêmes n'apprécient guère de changer de lieu d'une année sur l'autre, mais ils sont d'accord pour dire qu'ils ne sont pas "otages" de ces tensions *"la preuve, on est tous passé en deuxième année"* nous dira un groupe de jeunes de deuxième année.

Il semble par contre qu'il y ait des problèmes relationnels entre les jeunes et les enseignants qui semblent renvoyer à des questions de perception et d'identité de ces jeunes par les enseignants : *"En agence, on nous considère comme des salariés à égalité avec les autres, à l'IUT on redevient des élèves"..."On passe du statut d'adulte à celui de subalterne"*.

Derrière ces affirmations fortes ne doit-on pas voir la difficulté réelle de ces jeunes à passer d'un lieu de l'alternance à l'autre ? En agence, ils ont très vite appris à maîtriser leur poste de travail, ils sont sur des rythmes de travail spécifiques. En IUT, ils sont mis en situation "d'élève" (il faut réussir le diplôme). La pression qui est faite pour réaliser en un an le programme de deux ans ne fait qu'accentuer cet effet. *"On nous demande de ne pas parler en cours, d'être attentif sur des séquences de travail longues de quatre voire huit heures, on ne peut pas souffler, alors qu'en agence, lorsqu'il y a un coup de bourre, on fait face et puis ensuite on relâche la tension"*.

Les jeunes ont, en fait, une double demande : ils veulent qu'on les considère comme des adultes responsables, en même temps qu'ils souhaitent être encadrés et conduits à la réussite du diplôme. Cette contradiction se ressent dans le discours des jeunes : *"Les enseignants croyaient voir en nous des salariés, on est des étudiants"* (propos d'un jeune apprenti).

b) Les relations avec les intervenants professionnels du Crédit agricole

Globalement, si les jeunes voient un intérêt dans la participation d'intervenants extérieurs au niveau des matières les plus professionnalisées (cf. les cours de négociation vente qui sont perçus comme concrets et vivants, permettant des échanges sur le vécu en agence), ils sont plus dubitatifs sur les autres enseignements. Ils font parfois la remarque que les intervenants ont des connaissances mais pas de méthodes pédagogiques. Ils ne perçoivent pas la valeur ajoutée au moins à court terme de ces intervenants. *"Ca n'apporte rien pour le diplôme"* disent-ils.

c) La certification

Les jeunes ont le sentiment que le diplôme qu'ils vont passer est un diplôme "Techniques de Commercialisation" et non un diplôme bancaire. Ils ont d'ailleurs été très attentifs au fait que les illustrations des cours soient alimentées par des exemples émanant d'autres secteurs d'activité que le secteur bancaire. En ce sens, ils rejoignent la préoccupation des autres acteurs du dispositif, notamment ceux de l'Université, qui sont soucieux que ce DUT garde sa valeur de diplôme général et national.

4.4 - Les perceptions par les enseignants et formateurs des jeunes

Les enseignants s'accordent tous pour dire que les jeunes en formation alternée sont différents des autres étudiants mais ils ont une difficulté à nommer clairement ces différences.

Au sein d'un même entretien, on peut entendre dire "*qu'ils sont plus mûrs, qu'ils ont d'autres préoccupations que les autres étudiants*" et entendre par ailleurs "*qu'ils ont parfois un comportement infantile et qu'il faut savoir les recadrer et quelquefois se mettre en colère pour maintenir l'autorité*".

Un responsable de département nous dira que les enseignants ne savent pas toujours comment appréhender les jeunes. Il y a une ambiguïté autour de la perception de leur statut: ce ne sont pas des salariés adultes en formation continue, ce ne sont pas non plus des étudiants comme les autres. Ceci est à mettre en relation avec le malaise que peuvent ressentir les jeunes au sujet de leur double identité.

"*Ce ne sont pas des étudiants comme les autres*" nous dira l'autre responsable de département : "*on les considère comme un groupe spécifique, on ne veut pas les mélanger avec les autres étudiants, on pourrait leur faire suivre des cours en commun, mais du fait de l'alternance, ils sont sur une progressivité d'enseignement différente...*".

L'effet de petite taille du groupe (15 ou 20 jeunes) semble renforcer cette différence. Pour les professeurs rencontrés, spécialement ceux qui enseignent leur matière en "amphi" devant des étudiants à plein temps universitaire, il est évident qu'avec un petit groupe, il y a plus d'interactions possibles et le suivi est plus individualisé. "*Les jeunes sont plus motivés que ceux du temps plein*" nous dira-t-on.

Les jeunes viennent voir les responsables de département ou le responsable du CFA pour les entretenir de problèmes généraux touchant au logement, à leurs droits... et pas seulement de questions relevant strictement de l'enseignement universitaire ou du vécu en agence, ce qui n'est pas concevable pour les étudiants à plein temps du fait de leur nombre.

4.5 - Les impressions des jeunes sur la formation en alternance

En apparence, le passage du monde du Crédit agricole à celui de l'IUT ne semble pas poser de problèmes. "*On passe facilement de la cravate au jean*" affirment les stagiaires. Les conditions matérielles de réalisation de l'alternance, notamment au niveau financier, leur paraissent fort bonnes. Pourtant, les stagiaires ressentent des tensions et de fortes pressions dans leur vécu au quotidien de la formation par alternance.

Les jeunes affirment que leur premier objectif dans cette formation, c'est de "tenir" : ils expriment de manière unanime que le rythme sur deux ans est lourd à vivre. Il y a peu de vacances, car, pour une partie d'entre eux, elles sont l'occasion de revoir les cours, et de faire le travail demandé par l'IUT qu'ils ne peuvent pas faire à d'autres moments. "*Le soir après huit heures d'agence, on n'arrive pas à travailler, on a la tête aux chiffres*" nous dira une stagiaire. Enfin les cours en IUT sont très intensifs ce qui ne donne pas beaucoup de temps pour assimiler et prendre du recul par rapport à ce qui est enseigné. "*On n'a pas le temps de digérer la connaissance*" dira une apprentie.

Au delà de la première impression "*on passe facilement de la cravate au jean*", les jeunes ont des difficultés à vivre la double identité de "salarié - étudiant" et de passer de l'un à

l'autre. Les jeunes vivent l'alternance sur deux terrains bien distincts : à l'IUT, ils apprennent un certain type de savoir ; dans l'agence, ce sont les conditions pratiques de l'exercice d'un poste de travail qu'ils découvrent. Cette perception renvoie bien au cadre d'une alternance juxtaposée où chacun des lieux a ses exigences propres. Ces exigences différentes, les jeunes les ressentent fortement car ils perçoivent qu'il faut qu'ils réussissent d'une part leur diplôme, et d'autre part leur insertion au Crédit agricole. Ils ont le sentiment que leur destin est entre leurs mains, ce qui peut être motivant, mais qui semble d'abord être angoissant pour eux, surtout pour les étudiants de deuxième année proches des échéances de fin de formation.

Les jeunes nous ont aussi exprimé fortement leurs regrets de passer à côté de la vie étudiante : de ses codes, de sa liberté. Ils ne connaissent pas les autres étudiants, ne les rencontrent pas sauf pour ceux qui logent en cité universitaire. Ils ont dû abandonner les activités extra-scolaires qu'ils menaient lorsqu'ils étaient lycéens (notamment des activités sportives).

Ils regrettent fortement le manque d'application possible de leur cours sur leur lieu de stage. *"Il y a peu de transfert possible en agence excepté pour les cours de négociation de vente et pour partie le marketing"*. Il n'existe pas non plus de temps formalisé dans la formation à l'IUT où les jeunes peuvent échanger ce qu'ils ont vécu en agence, les difficultés ou problèmes rencontrés avec un enseignant, le responsable de formation ou une personne extérieure à la formation.

4.6 Les impressions des enseignants sur la formation en alternance

Les enseignants insisteront sur le fait que l'expérience de travail que vivent ces jeunes est bénéfique. S'ils avaient un fils ou une fille de l'âge de ces jeunes ayant à choisir entre une formation en alternance et une formation à plein temps scolaire, ils leur conseilleraient la première solution.

Pour certains professeurs, changer de lieu, de cadre de travail, passer d'un univers à l'autre, est une bonne préparation à ce qui les attend plus tard dans le monde du travail : savoir s'adapter à différents métiers, à différentes personnes, à différents lieux. Ce que nous avons appelé l'alternance juxtaposée paraît être ici vécue comme un atout.

Pour d'autres professeurs, mener cette formation est une épreuve, une course de fond :

- où les jeunes doivent vivre une rupture forte entre ce qui est enseigné et la réalité professionnelle qui est en déphasage ;
- où ils sont soumis à des rythmes lourds de travail en IUT, avec des journées de cours d'une durée de 8 à 9 heures du lundi au vendredi ;
- où la périodicité de l'alternance renforcée par le changement de site universitaire d'une année sur l'autre n'est pas toujours bien vécue : problème de repères sur le rythme de l'alternance. Un professeur nous dira : *"en un mois, les jeunes ont souvent oublié ce qu'on leur a dit la fois précédente"* ;
- où les jeunes ont tendance à s'identifier fortement à leur agence Crédit agricole ce qui peut les amener à moins s'impliquer dans l'IUT.

- où les jeunes n'ont pas de vie sociale étudiante ; ils ne connaissent pas le monde étudiant "*ils sont marginalisés*", nous dira un enseignant.

Dans tous les cas, tous les professeurs insistent sur le fait que l'alternance permet aux jeunes d'avoir une expérience de travail, même si un certain nombre d'entre eux pense que le poste occupé est quelque peu déqualifiant compte-tenu de ce qu'ils apprennent à l'IUT et de leurs potentialités.

4.7 - Les impressions des tuteurs sur la formation en alternance

a) Au sujet du rythme de l'alternance

Si les chefs d'agence reconnaissent tous que le changement de lieu (passage entre l'IUT et l'agence chaque mois) demande aux jeunes un temps d'adaptation, cet aspect est vécu de manière différente selon les agences. Pour certains, c'est de l'ordre du tout à fait normal, "*les jeunes doivent se réacclimater comme les autres salariés lorsqu'ils reviennent de vacances*" et cela ne paraît pas provoquer de lourds préjudices. Pour d'autres chefs d'agence, il s'agit de la plus grosse difficulté de cette formation. Il est important de souligner que la source de cette difficulté réside autour de la question de l'efficacité commerciale. "*Cette forme d'alternance est préjudiciable à la continuité de l'activité en matière d'efficacité commerciale*". Nous voyons là qu'entre ces deux types de chefs d'agence, les attentes et perceptions sont différentes et le premier insiste plus sur la tenue du poste du guichetier alors que le second est plus dans une logique commerciale de rentabilité immédiate.

b) L'intérêt de l'alternance pour les jeunes

Les responsables d'agence ne voient que des éléments positifs pour les jeunes à suivre cette formation par alternance. "*Cela fait toucher du doigt sur un temps significatif ce qu'est le monde professionnel*". Ce chef d'agence poursuivra en disant "*le monde professionnel ce n'est pas que les collègues de travail, mais c'est aussi appréhender les exigences du métier et de la clientèle [...] Ça permet au jeune de voir ce que c'est le boulot. S'ils veulent reprendre leurs études ensuite, ils seront armés pour bien s'orienter, car lorsque vous avez un diplôme passé en temps plein, vous ne savez pas si concrètement les métiers que vous exercerez à partir de là, correspondront à votre personnalité*." Un autre chef d'agence : "*A l'école, il y a des matières où l'on peut faire des impasses, alors que lorsqu'on est en poste de travail comme c'est le cas pour ces jeunes et qu'on est devant un client, on ne peut pas s'en foutre, il faut savoir le renseigner, donc apprendre son métier*."

Si la première intervention tourne autour de l'appréhension d'un milieu professionnel au travers de la tenue d'un poste de travail, la seconde met plutôt l'accent sur l'efficacité d'un tel dispositif pour permettre la construction de compétences nouvelles. Notons toutefois ici encore que les modes d'apprentissage scolaires ou universitaires sont mis en opposition avec l'apprentissage en poste de travail et non en complémentarité.

V/ TRANSFORMATIONS IDENTITAIRES DES JEUNES AU COURS DE LA FORMATION - PROJECTION SUR L'AVENIR

Si nous devions, en une phrase, caractériser les jeunes apprentis que nous avons rencontrés, nous dirions qu'ils portent sur la vie et leur avenir un regard lucide empreint toutefois de regrets et d'un peu de résignation.

5.1 - Un regard conscient sur la vie et leur avenir

Les jeunes se sentent loin du temps où ils étaient lycéens. La rémunération qui a accompagné leur formation a été l'occasion pour un certain nombre d'entre eux de se sentir plus autonomes : savoir gérer un budget, prendre un logement, ne plus vivre chez leurs parents, vivre en couple....Ils ne voudraient pas perdre cela.

L'expérience de travail qu'ils ont eu en agence les a conduits à être débrouillards et responsables et pouvoir mieux se situer vis-à-vis de leur orientation ultérieure : confrontation du projet professionnel à une réalité de travail inscrite dans la durée.

Plutôt que de les rassurer sur leur avenir, l'expérience de travail qu'ils ont menée au Crédit agricole leur a fait prendre conscience de la situation aiguë du marché du travail et ils nous diront qu'ils ont peur de l'avenir et du chômage. Au fil de la formation, le nombre d'entre eux désirant postuler au Crédit agricole semble être allé croissant, d'après les jeunes en deuxième années de formation à l'IUT à Grenoble.

5.2 - Un regard résigné sur le proche avenir

En même temps qu'ils estiment avoir fait le tour du poste d'assistant clientèle et qu'ils aspirent à une évolution rapide, ils ne veulent pas laisser passer une opportunité d'emploi même à ce poste de travail. "*Le principal c'est d'éviter le chômage, si ça nous plaît pas trop, il vaut mieux se taire*" nous dira une apprentie.

D'autres sont un peu moins résignés et disent qu'ils ne resteront pas longtemps au Crédit agricole s'ils ne peuvent pas évoluer.

5.3 - Un désir de rattrapage dans le temps des projets et désirs non réalisés

Certains jeunes veulent se donner les moyens de continuer leurs études sans pour autant quitter leur travail ou sans avoir une expérience solide du travail qu'ils puissent monnayer sur le marché du travail. "*Je continuerai mes études même si c'est en cours du soir, je suis maintenant habituée à me former tout en travaillant*"... nous dira une apprentie.

"*Deux années d'apprentissage ne signifient pas deux années de travail sur un C.V. [...] je veux obtenir une expérience significative de trois - cinq ans, après je ferai des langues, je voyagerai. A plus long terme, j'ai le désir de faire du marketing, être à la conception de projets et ne plus avoir à suivre les instructions des autres.*" nous dira une autre apprentie.

CONCLUSION

Au terme de cette monographie, nous reviendrons sur trois points qui nous semblent importants dans le fonctionnement et le développement de cette formation.

Le premier a trait aux conditions pédagogiques de mise en oeuvre de l'alternance. L'activité de travail qui est réalisée en agence, centrée sur un poste de travail rapidement maîtrisé par les jeunes compte tenu de leur niveau et de la sélection opérée à l'entrée de la formation, est limitative et s'intègre mal à un processus d'apprentissage.

La question du manque d'articulation entre la formation dispensée à l'IUT et le travail réalisé en agence est également posée. Il est vain de croire qu'en milieu universitaire on apprend la théorie et qu'en milieu de travail on apprend la pratique ; le lieu de travail serait alors une mise en application des connaissances apprises en cours. Il serait tout aussi vain de croire "qu'une situation de travail est formatrice en elle-même"⁸. C'est par un travail de recontextualisation de ce qu'apprennent les apprentis dans chacun des deux lieux qu'un travail d'assimilation peut s'effectuer. Un accompagnement soutenu des tuteurs et formateurs est souvent nécessaire afin que les formés puissent relier à leur manière les différents fils du système d'alternance.

Un travail de sensibilisation et de formation à la fonction tutorale, s'accompagnant d'une reconnaissance institutionnelle de leur fonction est très important. Par ailleurs, des échanges formalisés entre les apprentis, les tuteurs, et les formateurs peuvent permettre de créer des espaces de dialogue contribuant à redonner du sens et de la cohérence à la formation alternée, en cas de nécessité. Pourra alors émerger une série de questions comme celle de la reconnaissance des compétences développées par les jeunes dans des situations de travail qui ne sont pas prises en compte dans le système d'évaluation diplômant.

Le deuxième point a trait aux questions de communication. "*On progresse en avançant ensemble*" nous dira le directeur du CFA. Cette formation est une expérience nouvelle et riche d'enseignement pour le Crédit agricole et les IUT. Si des réunions existent au sein de l'IFCAM avec les directeurs des CFA, localement il n'y a que peu d'échanges formalisés en interne. Par ailleurs, il y a une méconnaissance des autres formations alternées préparées en UFA y compris celles qui se situent dans les mêmes domaines ou secteurs d'activité de cette formation. La construction de lieux d'échanges et de capitalisation des expériences fait défaut, notamment dans une optique de développement des formations en alternance de type UFA au sein du monde universitaire.

La question du devenir des apprentis qui seront gardés au Crédit agricole reste posée. Même s'il ne peut y avoir de réponses uniformes pour tous, il semblerait que dans une optique de marché interne du travail, le Crédit agricole n'ait pas prévu de développement de carrière spécifique à ces jeunes. Seule la période d'apprentissage est reconnue et prise en compte au niveau de l'ancienneté dans le poste de travail. Nous n'avons pas pu avoir de réponse précise sur la prise en compte de la formation dans le

8

Vincent MERLE "Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance", Séminaire OCDE-Céreq "Apprentissage, alternance, système dual : impasses ou voies d'avenir ?" 12 - 14 avril 1994, Marseille.

cadre de la formation interne du Crédit agricole. Ces éléments nous paraissent importants pour savoir comment, dans un contexte de mutation interne au sein du Crédit agricole, les apprentis d'aujourd'hui pourront être un personnel motivé, vecteur de changements au sein de la famille commerciale.

ANNEXES

ANNEXE n°1

Les acteurs parties prenantes de la formation et les personnes rencontrées

Niveaux Type de système	Politique (institutionnel)	Organisationnel (fonctionnel)	Pédagogique (opérationnel)
Système éducatif	<ul style="list-style-type: none"> - Université II de Grenoble - IUT II Grenoble - IUT II Valence - Rectorat 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>coordonnateur pédagogique pour les 2 IUT</u> - <u>resp. du départ. "tech de com" - IUT de Grenoble</u> - <u>resp. du départ "tech de com" - IUT de Valence</u> - le SAIA (resp. de l'apprent. au nv du rectorat) 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>les enseignants : universitaires ou professionnels</u> (4 enseignants rencontrés) -71 "étudiants - apprentis" (2 classes rencontrées)
Système professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - IFCAM - DIFCAM 	<ul style="list-style-type: none"> - CR de l'Isère <u>directeur adjoint des ressources humaines</u> - CR de la Drôme - CR de l'Ardèche - CR de la Loire et de la Haute Loire - <u>directeur du CFA</u> 	<ul style="list-style-type: none"> -36 agences du CA (4 chefs d'agence rencontrés) -tuteurs en agence (6 tut. rencontrés) -71 "étudiants-apprentis" (3 rencontrés)

NB : Les personnes rencontrées pendant l'enquête sont ici soulignées.

CONVENTION

La présente convention, relative à la formation d'apprentis, est établie dans le cadre de l'Article L 116 1.1 du Code du Travail.

Elle est conclue entre :

L'Université Pierre Mendès-France de Grenoble, représentée par son Président Monsieur ROMIER Guy, conformément à l'avis du Conseil d'Administration de l'Université et aux avis des Conseils d'Administration des I.U.T. de Grenoble 2 et de Valence,

et,

L'Association du Crédit Agricole Mutuel pour la diffusion de la Formation (DIFCAM), organisme gestionnaire du Centre de Formation d'Apprentis (CFA) aux métiers commerciaux et financiers de Rhône-Alpes, dont le siège est situé 48, rue La Boétie - 75008 Paris, représentée par son Président, Monsieur Yves PAGES.

Les contractants agissant dans le cadre des dispositions relatives à l'apprentissage rappellent tout d'abord leur volonté commune :

- de répondre par leur collaboration au sein de cette action à une convergence d'intérêts :
 - * ceux exprimés par les IUT d'accroître le flux de sortie de leurs jeunes diplômés et d'élargir leur expérience pédagogique aux nouvelles formes d'enseignement induites par l'apprentissage,
 - * ceux exprimés par les entreprises adhérentes ou qui adhéreront à DIFCAM et notamment les Caisses Régionales du Crédit Agricole de l'Isère, de l'Ardèche et de la Drôme de recruter, pour contribuer durablement à leur politique de développement et de qualité, des jeunes dont les compétences seront adaptées à l'exercice et à l'évolution de leurs métiers et de participer activement par l'apprentissage à leur formation,
- * de réaliser cette action dans le cadre de la préparation d'un DUT Techniques de Commercialisation.

Article 1 :

L'Université accueille en formation, deux groupes d'un effectif maximum de 25 étudiants-apprentis en vue de leur permettre la préparation sur deux ans et en 1500 heures d'un Diplôme Universitaire de Technologie "Techniques de Commercialisation".

Cette formation, réalisée en alternance avec un parcours professionnel, est assurée dans le cadre d'une collaboration entre le CFA et les IUT (Grenoble et Valence) de l'Université de Grenoble 2 Pierre Mendès-France.

Article 2 :

Cette formation s'adresse à des jeunes de moins de 26 ans qui, à partir de candidatures reçues par les IUT et sélectionnés par leurs équipes pédagogiques et par les entreprises selon leurs critères respectifs, auront fait l'objet des procédures normales d'admission des IUT. De plus les jeunes auront conclu avec l'entreprise un contrat d'apprentissage et auront été inscrits par le CFA.

Article 3 :

La maîtrise pédagogique de cette formation est confiée au responsable pédagogique du cycle désigné par les Directeurs des IUT.

Les enseignements seront assurés par une équipe pédagogique constituée par les IUT et réunissant leurs enseignants et des professionnels proposés par le Directeur du CFA et agréés par les Commissions de choix des IUT.

Article 4 :

Dans la conduite de la formation, l'équipe pédagogique prendra en compte les situations professionnelles vécues par les étudiants-apprentis. Elle participera par ailleurs aux travaux de coordination organisés au sein du CFA entre les enseignants et les maîtres d'apprentissage chargés du suivi des apprentis dans les entreprises.

Article 5 :

Un Comité des Etudes assurera le suivi de la formation, de l'alternance formation-emploi, de la progression des jeunes, et mettra en place les dispositions complémentaires éventuellement nécessaires à la réussite des objectifs.

Ce Comité sera composé du Responsable pédagogique du cycle qui en assurera la Présidence, des Directeurs des deux IUT ou leur représentant, des correspondants sur chaque site, des deux Responsables des Départements Techniques de Commercialisation des IUT, de trois représentants des maîtres d'apprentissage et du Directeur du CFA.

Le Président de ce Comité participera de droit au Conseil de Perfectionnement du CFA, et assurera la liaison entre les IUT et le CFA.

Article 6 :

Le diplôme sera attribué par un jury commun aux deux IUT, nommé par le Président de l'Université sur proposition de chaque Directeur d'IUT et présidé par le Responsable pédagogique du cycle désigné à l'Article 3, assisté du Directeur du CFA et des Chefs de département des deux IUT.

Article 7 :

Le calendrier des formations et l'organisation de l'alternance entre les périodes d'enseignement et les périodes en situations professionnelles sont précisés en annexe. Ils pourront faire l'objet d'aménagements ultérieurs, décidés de façon concertée.

La localisation des enseignements fera l'objet d'une élaboration progressive et d'une information permanente de tous les intéressés.

Article 8 :

La formation aura lieu pour partie dans les locaux des IUT et pour partie dans les locaux qui lui sont affectés par le CFA.

Article 9 :

Les étudiants-apprentis devront se conformer au règlement intérieur de chaque lieu d'accueil. Le CFA contractera les assurances nécessaires, pour couvrir au titre de sa responsabilité civile les risques encourus du fait de ses apprentis, sur les différents lieux de formation.

Article 10 :

Les apprentis seront soumis au règlement d'études qui leur est applicable. Le règlement intérieur du CFA s'articulera sur le règlement d'études des IUT.

Article 11 :

Le prix de la formation est fixé à 900 F. de l'heure groupe.

Le CFA acquittera trimestriellement sur cette base à l'ordre de Monsieur l'Agent comptable de l'Université de Grenoble 2 Pierre Mendès-France et pour le compte des IUT de Grenoble et de Valence, les frais engagés par ceux-ci, chaque IUT transmettant à DIFCAM les factures correspondant à ses prestations.

Par ailleurs DIFCAM pourra prendre en compte dans le cadre de conventions particulières les besoins d'investissements des IUT que justifie la mise en oeuvre de la formation faisant l'objet de cette convention.

Article 12 :

Les opérations de communication, autour des actions mises en oeuvre dans le cadre de cette convention, pourront être prises en charge de façon autonome par l'un ou l'autre des partenaires après information et accords mutuels.

Article 13 :

Un suivi de l'application de la présente convention sera assuré conjointement dans le cadre d'une concertation régulière, par les signataires de la présente convention ou leurs représentants, et par les directeurs des IUT.

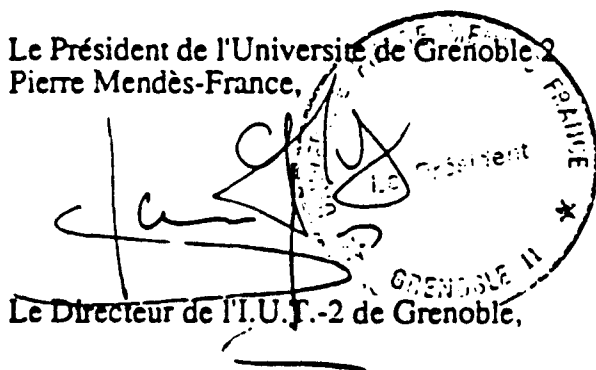
Article 14 :

La présente convention est conclue pour un premier cycle de formation d'apprentis de deux ans, débutant en Octobre 92. Chaque nouveau cycle fera l'objet d'une nouvelle convention.

Elle ne prendra effet qu'après la signature de la convention de création du CFA par la Région Rhône-Alpes.

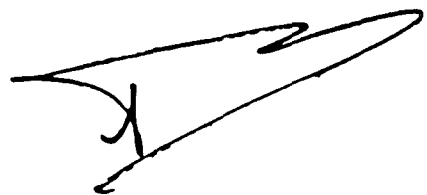
Fait à Grenoble, le 1^{er} septembre 1992

Le Président de l'Université de Grenoble 2
Pierre Mendès-France,

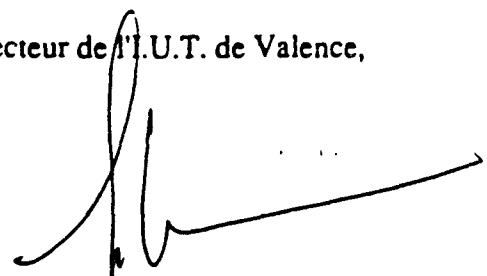


Le Directeur de l'I.U.T.-2 de Grenoble,

Le Président de DIFCAM,



Le Directeur de l'I.U.T. de Valence,



ANNEXE 3

Monographie de l'UFA Baccalauréat Professionnel Industries Chimiques et de Procédés

**Lycée A. Argouges - Grenoble
et
Interfora**

**Thierry ARDOUIN (GEFS)
Philippe MAUBANT (GEFS)
Nathalie PISANT(GEFS)**

SOMMAIRE

CARTE D'IDENTITE.....	P.3
1. LES ACTEURS DE L'UFA.....	P.3
1.1. Les partenaires éducatifs	
1.2. Les partenaires professionnels	
1.3. Les jeunes en formation	
2. LE MONTAGE DU SYSTEME.....	P.11
2.1. La genèse et l'évolution de l'UFA	
2.2. Le pilotage et la gestion de l'UFA	
3. GESTION DE L'ALTERNANCE.....	p.13
3.1. Le niveau institutionnel et politique	
3.2. Le niveau organisationnel	
3.2.1. Les objectifs attendus de l'alternance	
3.2.2. Etat des lieux et conditions de mise en oeuvre	
3.2.3. Le fonctionnement de l'alternance	
3.3. Le niveau pédagogique	
3.3.1. Les objectifs attendus de l'alternance	
3.3.2. Etat des lieux et conditions de mise en oeuvre	
3.3.3. Le fonctionnement de l'alternance	
3.4. Les transformations identitaires	
3.4.1. Les jeunes	
3.4.2. Les enseignants et les tuteurs	
3.5. La caractérisation de l'alternance	
4. L'UFA ET LA RELATION FORMATION-EMPLOI.....	p.26
5. LE DEVENIR DE L'UFA.....	p.27
5.1. Les facteurs possibles de blocage ou de tension	
5.2. Les facteurs de développement	
ANNEXES.....	p.29

"CARTE D'IDENTITE DE L'UFA"

- . Bac Pro. Industries chimiques et de procédés
- . Conventionnement en 1989

. Organisme support : INTERFORA, organisme privé de formation initiale et continue de la chimie. Ce centre fonctionne en formation initiale par le biais de la taxe d'apprentissage pour le LEP et le CFA et par le financement de la formation continue par les entreprises.

♦ Etablissement de formation : Lycée Professionnel A. Argouges à Grenoble

1 - LES ACTEURS DE L'UFA

Il s'agit de repérer les différents partenaires-acteurs entrant dans la formation UFA. Pour chacun, nous préciserons rapidement leur place et rôle dans le dispositif autour des grands pôles de l'UFA ; le système éducatif, les partenaires et les jeunes.

Nous ne nommerons pas ici les personnes mais plutôt les statuts et fonctions mis en oeuvre dans l'UFA.

1.1. Les partenaires "éducatifs"

L'établissement scolaire

Nous pouvons signaler que le lycée professionnel est attaché à un lycée technique avec une direction pour chaque établissement. Il existe une étroite collaboration entre ces deux établissements tant en formation initiale que continue dans le cadre du GRETA.

Caractéristiques du lycée professionnel André Argouges

♦ Le LP reçoit ≈ 750 élèves dans 5 filières de formation (il n'y a plus de 4ème et de 3ème technologiques):

Tertiaire : 4 BEP
2 Bac Professionnel (bureautique, secrétariat et comptabilité)

Habillement : 2 BEP matériaux souples (habillement et peau)
1 Bac Pro matériaux souples

Chimie : 1 BEP ICTE
1 Bac Pro ICP (UFA)

Mécanique : 2 BEP (MSMA et Micro technique)

Arts et Industries graphiques :
1 CAP
2 BEP (2 options)
2 Bac Pro (Communication graphique et Industrie graphique)

Des formations complémentaires :
. en informatique graphique (post BEP)
. en informatique et matière souple (post Bac)

♦ Le LP développe des actions de formation continue, en liaison avec le GRETA. Le chiffre d'affaires de la formation continue est de 2 à 3 millions de francs (selon les années). Cette activité a triplé depuis ces trois dernières années. La formation est réalisée dans les domaines professionnels du LP.

♦ Le LP est attenant à un Lycée Technique. Ils utilisent en partie les mêmes locaux et s'inscrivent dans les mêmes filières professionnelles. Le LT accueille ≈ 850 élèves dont 650 en secondaire et 200 en formation post baccalauréat. Les relations entre les établissements sont importantes et se réalisent dans un souci de cohérence et de complémentarité.

♦ Le LP a 85 enseignants et le LT 120. Il existe un "mixage" d'environ 1/3 des enseignants entre les deux établissements. Les enseignants interviennent aussi en formation continue dans le cadre du GRETA.

Sont impliqués dans la formation UFA :

- le proviseur ; directeur de l'UFA,
- le proviseur-adjoint comme organisateur et coordonnateur de la formation,
- le chef de travaux pour l'organisation et la relation aux entreprises,
- le professeur-coordonnateur pédagogique de l'UFA pour le suivi et la coordination pédagogique de la formation.

Les enseignants

La formation en UFA compte 16 personnes pour les 2 années de formation réparties de la façon suivante :

- 1 professeur-coordonnateur chargé du suivi et de la coordination pédagogique,
- 12 professeurs, enseignants titulaire de l'établissement,
- 1 professionnel issu d'une entreprise partenaire,
- 2 vacataires.

Ces enseignants n'ont pas eu de formation spécifique à la gestion de l'alternance. Les statuts, les horaires et les modes de rémunération sont assez diversifiés. Sans pouvoir entrer dans le détail, on peut simplement relever cette disparité ;

- des enseignants titulaires payés en heures supplémentaires et réalisant la formation en plus de leur charge horaire,
- des enseignants titulaires pouvant faire entrer la formation UFA dans leur charge horaire statutaire.

Compte tenu du nombre d'enseignants, des disparités dans le volume horaire effectué et des différences de statuts, on ne peut pas parler d'une équipe spécifique UFA mais il existe cependant un collectif enseignant qui se mobilise pour l'UFA autour du coordonnateur et du chef de travaux, par des réunions régulières, et l'élaboration commune d'outils pédagogiques dont des dossiers thématiques, la progression pédagogique et des fiches de suivi école/entreprise. Au cours de l'entretien de groupe, cette réflexion collective est tout à fait ressentie.

L'environnement institutionnel

Le LP semble avoir d'excellentes relations de travail avec le Rectorat et ses services, notamment celui de l'apprentissage. Dès le démarrage de l'UFA, la convention passée entre Interfora et le LP, stipule l'accord du Recteur de l'académie de Grenoble et la délégation qu'il donne au proviseur pour la direction de l'UFA.

De même, un inspecteur de l'Education Nationale suit le "dossier UFA", et est en étroite collaboration avec les différents partenaires à la fois comme garant de l'institution mais aussi comme appui méthodologique et pédagogique.

Cet inspecteur joue un rôle de relais entre le LP et le Rectorat mais aussi avec le Conseil Régional. Il assure, de ce fait, le lien entre le "politique" et le "pédagogique", et sait apporter au terrain les éléments nécessaires au bon déroulement de l'UFA mais il sait aussi restituer aux partenaires politiques les réalités quotidiennes du terrain. Cette personne participe aussi au "groupe ad hoc" d'évaluation des UFA.

1.2. Les partenaires professionnels

Les structures professionnelles

L'UFA Bac Pro de Grenoble est l'émanation et une certaine "reproduction" de la formation Bac Pro réalisée à Lyon par le centre de formation de la chimie ; Interfora. Cet organisme de formation est donc omniprésent dans l'UFA, cela a donné lieu à une convention entre ces deux organismes : Interfora et le LP. Une personne, le responsable-étude du CFA d'Interfora, assure la relation entre ces deux institutions.

En plus de ces deux organismes, le Centre de Formation aux Métiers de la Chimie, CFMC, qui est implanté comme un département dans l'IUT de la chimie de Grenoble.

Interfora est le centre de formation de la Maison de la chimie qui comprend le GICRA : groupement des Industries de la Chimie Rhône-Alpes. La maison de la chimie est le syndicat professionnel régional de la chimie. Cette organisation professionnelle régionale se retrouvant au niveau national dans l'Union des Industries de la chimie ; fédération nationale des syndicats régionaux. Le GICRA est représenté dans l'UFA par son secrétaire général.

Le projet UFA est donc porté par la branche professionnelle qui comme nous le verrons tient à développer les qualifications dans son secteur notamment donc par le niveau IV, le Bac Professionnel.

Les entreprises¹

Dans l'UFA, deux entreprises importantes sont impliquées dans le dispositif et de nombreux acteurs internes participent à la formation. Nous trouvons ci-après les caractéristiques principales de ces entreprises :

Entreprises	Effectif	Nbre de contrat d'apprentissage ou de contrat de qualification	Plan de formation
RHONE POULENC Pont de claix	1900	20 contrats en alternance dont 10 UFA, Bac Pro chimie	1991 : 7% de la masse salariale 1994 : 4.5% de la masse salariale Période de reconversion et de mobilité externe Formation pour reclassement et qualification
ELF-ATOCHEM sur 3 sites :			
. La chambre (73)		2 UFA Bac Pro	
. Jarrie (38)	880	1 BTS bureautique 8 UFA Bac Pro chimie	1993 : 4.55% de la masse salariale 1994 : 4.46% de la masse salariale
. Brigoud (38)		2 UFA Bac Pro	Plan de formation interne selon 3 axes : - professionnalisme - remise à niveau - management

Ces deux entreprises produisent des matières premières chimiques (ex : chlorure de sodium, acétone...) utilisées dans la fabrication des peintures ou goudrons par exemple. Les procédés de fabrication et les produits utilisés étant très dangereux, des procédures de sécurité très précises sont nécessaires.

Compte tenu de la situation économique peu favorable, ces deux sociétés recherchent une meilleure productivité et veulent développer la qualité, dans le cadre des normes ISO 9000.

Dans le cadre de l'UFA, les principaux partenaires sont le responsable des Ressources Humaines et le responsable de la formation, le coordonnateur de la formation UFA et les tuteurs mais aussi l'ensemble des personnels et de l'encadrement dans la mesure où les jeunes "circulent" dans l'usine et ont à étudier les différents services de l'entreprise.

Les tuteurs sont les acteurs directs de la formation : ce sont eux qui assurent la liaison pédagogique de la formation entre le LP, les jeunes et l'entreprise. Chaque tuteur se voit attribuer un tuteur. Ceux-ci sont volontaires et très motivés. Du temps

¹ Dans la suite de notre document, nous utiliserons régulièrement le terme générique "entreprise" pour désigner le site mais aussi les partenaires et acteurs de l'UFA.

leur est dégagé pour suivre le jeune, participer aux réunions de bilan en entreprise, et aux conseil de classe au LP. Nous pouvons déjà dire ici que l'ensemble des partenaires ici repérés s'engagent et s'impliquent dans la formation.

1.3. Les jeunes en formation

La formation a démarré en 1989, depuis le flux est le suivant :

Promotion	Nbre en 1ère année	Abandon	Nbre en 2ème année	Abandon	Réussite examen
89/91	12	2	10	1	7
90/92	12	-	12	-	7
91/93	12	-	12	-	10
92/94	10	-	10	-	-
93/95	12	-	-	-	-

On observe une évolution dans l'origine des jeunes inscrits en UFA.

Dans la 1ère promotion, les jeunes venaient de la région grenobloise mais devant la difficulté à réussir la sélection, les jeunes issus du BEP conducteur d'appareil n'ont pas suffi pour arriver au quota de 12. Le recrutement s'est alors ouvert sur d'autres formations : BEP électromécanique... Cela a été un échec en terme de résultats d'examen.

A partir de la 3ème promotion, le lycée a recentré son recrutement autour du BEP "conducteur d'appareil industrie et traitement des eaux" mais a élargi son recrutement à un niveau national pour trouver les candidats qui soient au niveau. On a ainsi 50% des jeunes qui sont hors-région.

L'établissement a présélectionné pour cette dernière promotion 21 jeunes. Les deux entreprises en ont choisi 12 sur ces 21.

L'information provient principalement du LP André Argouges et des entreprises, après quoi viennent les structures d'information comme le CIO et les établissements scolaires assurant l'orientation et l'information de leurs élèves.

Le recrutement des jeunes donne lieu à un véritable "concours" de sélection qui se déroule en plusieurs étapes :

- 1 - sélection sur dossier par le LP (73 dossiers 93/94)
- 2 - tests d'évaluation (54 candidats) en français, mathématique, physique et chimie, réalisés par le LP
- 3 - proposition d'une liste de candidats retenus (21 personnes) par un jury composé d'enseignants du LP et des professionnels.
- 4 - entretiens par les responsables des entreprises d'accueil et signature d'un contrat de travail (contrat de qualification ou contrat d'apprentissage selon les années mais ces deux contrats ont été homogénéisés par les entreprises, salaires, congés, temps de formation, etc...) (12 jeunes).

D'après les responsables, le nombre des candidatures est en augmentation, mais le niveau requis est parfois difficile à atteindre par les candidats.

Dans la dernière promotion (92/94), les jeunes proviennent tous de la formation initiale, temps plein scolaire, 8/12 d'un BEP Industries chimique et traitement des eaux (ICTE) et 4/12 d'une filière d'enseignement technologique souvent non terminée ou validée (première ou terminale F1, F3).

Au démarrage, compte tenu de l'exigence des deux directions d'entreprise en terme de niveau scolaire, les entreprises s'engageaient à prendre les jeunes qui réussissaient l'examen à l'issue de la formation. Actuellement, les entreprises ne promettent plus cela mais elles s'engagent à participer au "placement" et à la recherche d'emploi des jeunes.

Comme nous pouvons le constater, la formation UFA mobilise un bon nombre de partenaires-acteurs, que nous pouvons récapituler dans le tableau ci-après.

LES ACTEURS DE L'UFA

Niveaux ²	Politique (institutionnel)	Organisationnel (fonctionnel)	Pédagogique (opérationnel)
Sites			
Système éducatif . Lycée Professionnel A. Argouges . Le Rectorat	Le Recteur Les Conseillers ³	<u>Le proviseur LP⁴</u> <u>Le proviseur adjoint</u> <u>Le chef de travaux</u> <u>Le coordonnateur</u> <u>L'inspecteur Education</u> <u>Nationale</u>	*Les enseignants <u>1 groupe de 9</u> *Les jeunes <u>2 x 3 jeunes</u> <u>1 classe 2ème année</u>
Système professionnel . Structure professionnelle . Les entreprises	. Secrétaire général GICRA ⁵	<u>Responsable des études</u> CFA Interfora *Responsable de formation . <u>1 responsable formation</u> ELF Atochem. Jarry . <u>1 responsable formation</u> UFA Rhône Poulenc	*Les tuteurs <u>2 tuteurs ELF Jarry</u> <u>1 tuteur Rhône</u> <u>Poulenc</u>

²Par niveaux, nous entendons : Le niveau politique représente les décideurs qui initient les orientations de formation et programment les moyens à mettre en oeuvre. Le niveau organisationnel correspond aux structures ou organismes qui créent les programmes et coordonnent la mise en place de la logistique, du suivi et de l'évaluation du programme de formation. Le niveau pédagogique est représenté par les acteurs ayant en charge la mise en oeuvre quotidienne de la formation. Nous y associons ici les jeunes. Pour plus d'informations, nous renvoyons le lecteur au texte de Th. Ardouin : "Alternance, de quoi parle-t-on ?" et à l'ouvrage de P. Besnard : "Sociopédagogie de la formation des adultes", ESF, 1974, d'où nous tirons notre approche.

³ Les personnes non soulignées ont été rencontrées à un autre moment, et d'une façon générale sur les UFA. De même, n'apparaît pas le Conseil Régional qui avait été rencontré.

⁴ Les personnes soulignées correspondent aux personnes rencontrées pendant l'étude et avec lesquelles nous avons eu au minimum un entretien approfondi pour l'analyse de cette UFA.

⁵ Structure contactée par téléphone et analyse de documents.

2 - LE MONTAGE DU SYSTEME

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord l'UFA sous un angle historique en retraçant les modalités de constitution de sa mise en oeuvre et les moyens de son fonctionnement. Cette approche nous amènera à préciser le mode de gestion et de pilotage de l'UFA pour repérer enfin ce qui caractérise le mode d'alternance de celle-ci.

2.1. La genèse et l'évolution de l'UFA

Comme dans de nombreuses situations, le montage de l'UFA s'est appuyé sur différents éléments existants en parallèle qui un moment ont convergé pour arriver à la réalisation de l'UFA. Il est parfois difficile de donner des priorités dans ces relations, c'est pourquoi, compte tenu de nos informations nous présenterons les éléments fondateurs plutôt sous une forme linéaire.

*La formation, Bac Pro Industries chimiques et de procédés, existe depuis 1987 du centre de formation Interfora (Institut Interprofessionnel de Formation Rhône-Alpes). Le GICRA est à l'origine de la demande de création de la formation. Cette demande s'est appuyée sur une analyse des besoins exprimés par les entreprises en matières de qualification et d'évolution de la main d'oeuvre à partir de réunions entre professionnels (entreprises et syndicats professionnels). La mise en place de cette formation a nécessité plus d'un an de réflexion et d'échanges.

*Les entreprises ELF et RHONE-POULENC de Grenoble ont souhaité former à un niveau supérieur leurs salariés. Celles ci s'aperçoivent en effet que les qualifications existantes dans l'entreprise doivent évoluer avec le développement des nouvelles technique de travail et les nouvelles organisations. Le niveau de recrutement existant dans les années antérieures ne correspond plus aux nouvelles exigences professionnelles. Cependant plutôt que de licencier et de réembaucher, ce qui ne semble correspondre ni à la volonté de la direction ni à la culture de l'entreprise, les entreprises préfèrent anticiper et donc cherchent à former leurs salariés et à prévoir les nouveaux recrutements. Les entreprises rencontrées sont donc dans une double orientation; qualifier les personnels existants et à venir, et préserver les emplois.

*Le lycée professionnel a déjà une habitude de la formation continue et de relation avec les entreprises grenobloises. De plus le LP préparant au BEP Conducteur d'appareil par la formation continue et au BEP Industries chimiques et traitements des eaux par la formation initiale.

Ces différents facteurs ont donc permis l'émergence de l'UFA. Compte tenu des formations préparées par le lycée Argouges et du fait qu'il soit en étroite collaboration avec les entreprises de chimie de la région grenobloise ; lorsque les entreprises, Elf et Rhône Poulenc ont souhaité développer la formation à un niveau IV, le lycée a été partie prenante. Le lycée, s'appuyant sur ses compétences et ses antécédents a pu répondre rapidement et efficacement à la demande des entreprises. Le Syndicat Professionnel approuvant et appuyant cette démarche. De plus, la formation Bac Pro existant déjà à Lyon, le lycée a pu s'appuyer aussi sur les contenus de formations et les

méthodes pédagogiques existants. Tout en adaptant la formation Bac Pro Interfora Lyon, l'équipe d'enseignant du lycée n'a pas eu tout à créer. Ceci a sans doute permis une mise en place relativement rapide dans la mesure où moins d'un an a suffi pour que l'UFA se mette en place depuis l'idée de projet de formation.

L'UFA a donc donné lieu à une convention entre Interfora et le lycée Argouges en avril 1989 et la formation a démarré en septembre de la même année. On a pu percevoir une implication importante des responsables pour que le projet aboutisse tant au niveau professionnel, par le secrétaire général du GICRA, qu'au niveau éducatif par le Recteur de l'académie de Grenoble, un inspecteur de SAIA et le Proviseur du lycée que du côté des entreprises avec le directeur des ressources humaines.

Ainsi, l'UFA, Bac Pro ICP est la première UFA de l'académie de Grenoble.

2.2. Le pilotage et la gestion de l'UFA

Comme nous avons repéré trois niveaux d'acteurs dans la présentation de l'UFA, nous pouvons ici reprendre trois niveaux dans le pilotage de l'UFA : le politique et financier, l'organisationnel et le pédagogique.

*Le pilotage politique et financier

L'origine de l'UFA revient à la branche professionnelle et à une certaine délocalisation de la formation par le centre de formation Interfora. On peut donc dire qu'il y a prégnance de la profession sur le lycée d'un point de vue politique et sur la capacité que peut avoir le lycée de reconduire la formation. La poursuite de la formation est tout à fait dépendante de la volonté ou non des entreprises de poursuivre cette action et sur les possibilités de financement de cette action.

L'organisation et la gestion de la formation est formalisée par une convention entre Interfora et le lycée Argouges. "*Afin d'assurer un lien étroit et permanent entre les acteurs de la formation que sont les entreprises et l'établissement scolaire. Il est mis en place un Conseil de gestion de l'UFA*".(article 2). La convention précise la composition du Conseil de gestion et les niveaux de responsabilités sur les plans administratif, pédagogique, et financier.

Si la direction de l'UFA est assurée par le Proviseur du lycée (article 1), c'est cependant au Président de l'organisme gestionnaire, Interfora, de "*préconiser la solution qui lui apparaîtra la meilleure sans préjudice des attributions réglementaires du chef d'établissement*" (article 6).

Du point de vue financier, le directeur de l'UFA prépare le budget, le soumet au Conseil de Gestion et qui le propose à l'organisme gestionnaire (article 5). La décision revient donc à l'organisme gestionnaire et c'est à l'établissement d'exécuter le budget et d'en informer les autres partenaires.

Les rôles et formations des différents acteurs sont clairement repérés dans la convention, et c'est en définitive le Conseil de gestion qui décide et statue. Le Conseil de gestion est composé de 4 représentants de la profession et des représentants de

l'établissement support (le chef d'établissement directeur de l'UFA, le représentant de l'équipe pédagogique, l'agent comptable et un enseignant).

Ce Conseil se réunit une fois par trimestre et est à la fois un lieu de réflexion, et d'évaluation, de concertation, et de prise de décision.

Nous pouvons donc constater que l'organisation et le mode de décision interne à l'UFA sont structurés et formalisés. Les acteurs sont repérés et les niveaux clairement identifiés.

Le pilotage organisationnel et pédagogique

Nous regroupons ici ces deux niveaux dans la mesure où ils sont étroitement liés et surtout développé par l'établissement.

Selon la convention (article 4), le directeur de l'UFA propose au Conseil de Gestion les modalités d'organisation et les moyens pédagogiques de l'UFA. Dans la réalité, nous avons pu observer qu'effectivement non seulement l'établissement proposait mais aussi avait la maîtrise d'oeuvre dans le domaine pédagogique.

Ce sont en effet les enseignants et les coordonnateurs qui choisissent les périodes de formation. Les enseignants semblent donc disposer d'une marge d'autonomie au sein de leur établissement, d'autant plus que cette réflexion pédagogique et sa réalisation s'effectue en bonne intelligence entre les parties.

En définitive, concernant le pilotage et la gestion de l'UFA, nous pouvons dire que nous avons un "pilotage partagé", entre l'établissement scolaire et les milieux professionnels au niveau de la gestion de l'UFA, mais sous la direction des milieux professionnels au niveau politique et financier.

De même, nous avons un "pilotage partagé" entre l'établissement et les entreprises, au niveau de la régulation pédagogique sous la direction pédagogique de l'équipe enseignante.

Nous nous apercevons bien là, que le LP assure le lien entre le politique et le pédagogique et est de ce fait au coeur des tiraillements possibles mais aussi lieu de réflexion et d'innovation pédagogique.

3 - GESTION DE L'ALTERNANCE

Ce chapitre est consacré à la mise en oeuvre pédagogique de l'alternance. Il s'agit ici pour nous de repérer et d'analyser à la fois les représentations des acteurs et à la fois les modes de fonctionnement adoptés dans la mise en oeuvre de l'alternance. Pour appréhender ces dimensions nous examinons donc la vision et le fonctionnement des différents acteurs ; institutionnel, organisationnel et pédagogique. Pour chacun de ces partenaires, nous analyserons surtout leurs représentations⁶ sur les objectifs attendus et le fonctionnement du dispositif⁷ tel qu'il est décrit et/ou observé.

Nous verrons aussi l'analyse et l'évaluation que portent les participants au dispositif UFA. Compte tenu de leur spécificité dans la formation, nous traiterons spécifiquement les jeunes et leur situation dans l'UFA. Enfin, l'ensemble de ces approches nous permettra de dégager ce qui ressort de ce regard pluriel.

3.1 Les niveaux institutionnel et politique

Afin de garder une cohérence et un fil conducteur à cette monographie, nous nous permettons de rappeler juste ce niveau, que nous ne développerons pas. Nous renvoyons pour cela le lecteur aux synthèses liées, aux rencontres de ce niveau notamment le Recteur et ses conseillers et le Conseil Régional, n'ayant pu voir pour notre part que le niveau organisationnel de la branche professionnelle.

Cependant comme nous l'avons vu précédemment, chapitre 1, et chapitre 2 sur le montage de l'UFA, la branche professionnelle est très présente dans la formation et a impulsé l'alternance par son expérience antérieure à Interfora.

3.2 Le niveau organisationnel

Nous rappelons qu'à ce niveau nous avons rencontré les responsables du LP et de l'UFA au sein de l'établissement scolaire, les responsables de formation des entreprises, le représentant du rectorat et le coordonnateur de la branche professionnelle. Nous reprendrons donc les idées forces qui se dégagent et pointerons si nécessaire les différences qui apparaissent.

3.2.1. Les objectifs attendus de l'alternance

Hormis le fait que les responsables du LP et de l'UFA pensent qu'il est nécessaire de "*laisser cette formation dans un cadre expérimental*", ces personnes développent leur point de vue sur l'alternance. Au contraire, les entreprises pensent que l'alternance et la formation UFA est un "*investissement pour la profession*" et "*un développement du professionnalisme*". L'alternance permet alors de former de manière adaptée les jeunes aux besoins de l'entreprise. A moyen terme, l'objectif est d'avoir des

⁶ Par représentations, nous entendons les éléments du discours évoquant des idées, des concepts, des images, des perceptions et/ou des appréciations donnés par les personnes.

⁷ Par fonctionnement, nous entendons, les éléments du discours mentionnant des faits, des mises en acte, des événements ou des situations concrètes. Nous retenons également des données objectives recueillies soit sous forme d'observation de pratiques, soit sous forme de document.

professionnels pouvant être des personnels de maîtrise ou d'encadrement possédant un niveau technique pointu. Par l'alternance, les entreprises espèrent constituer un "*vivier de jeunes professionnels*"

Ce sont donc les entreprises et le secteur professionnel qui font ressortir les plus-values de l'alternance, au sortie de la formation le jeune sera directement et efficacement opérationnel par son niveau technique et sa bonne connaissance de l'entreprise.

Nous verrons que les entreprises par l'organisation de la formation mettent en oeuvre ces principes.

3.2.2. Etat des lieux et conditions de mise en oeuvre

Nous avons vu précédemment que de nombreux facteurs étaient réunis pour la mise en place de l'UFA et pour son fonctionnement. Nous pouvons remarquer une même convergence en ce qui concerne la mise en place de l'alternance dans l'UFA.

Du point de vue des entreprises, celles-ci sont poussées par la branche professionnelle de la chimie pour le développement de l'alternance. De même les directions générales des groupes industriels (donc aux niveaux national puis régional) poussent aussi au développement de l'alternance sous ses différentes formes. L'UFA de ce fait répond en partie aux directives.

Au niveau de chaque entreprise, l'UFA est prise en compte dans la gestion prévisionnelle des emplois et des Ressources Humaines (GPERH) et la période en UFA est au démarrage un pré-recrutement de nouveaux salariés. Malgré un environnement économique actuellement défavorable, l'UFA participe à une démarche d'anticipation aux besoins des entreprises en main d'oeuvre qualifiée et opérationnelle.

L'alternance apparaît comme un "bon système" quand le système de relation et de fonctionnement branche professionnelle - Entreprise - organisme de formation est rigoureux comme dans cette UFA.

Nous avons vu aussi que l'UFA est à l'initiative de la branche professionnelle L'intégration de l'alternance est ainsi plutôt vécue comme un atout que comme un frein.

De même, au niveau de l'établissement scolaire, le mode organisationnel de l'alternance est perçu positivement et l'UFA n'est qu'un prolongement d'expérience et de mode de formation existantes. Le LP s'appuie aussi sur son réseau et sa connaissance des entreprises grenobloises.

La difficulté de l'alternance réside dans la "*nécessité d'articuler davantage les contenus de la formation et le projet personnel du jeune*" et pour eux, "*la difficulté, c'est de gérer les ruptures*", les mêmes compétences n'étant pas demandées au jeune dans les différents lieux.

En définitive, les différents acteurs ont dès le départ, une perception positive de l'alternance avec un objectif plus affirmé de la part des entreprises de former de futurs salariés opérationnels et compétents, tout en obtenant leur diplôme.

Pour réussir dans cette voie, les partenaires se sont appuyés chacun sur leur environnement socio-économique et nous pourrions dire que les conditions de mise en oeuvre de l'alternance ont ici été réunies tant d'un point de vue perceptuel, chacun des

partenaires ayant fait un pas vers l'autre, que du point de vue structurel par les moyens mis en oeuvre.

3.2.3. Le fonctionnement de l'alternance

Pour les entreprises, pour devenir de bons professionnels, les jeunes en CFA ne doivent pas avoir de formation de production mais doivent utiliser les deux années de formation pour connaître et intégrer les réalités professionnelles.

Le montage organisationnel et pédagogique apparaît comme très élaboré et construit avec un investissement important de tous.

Les objectifs pédagogiques

Il s'agit pour tous d'apporter au jeune les connaissances techniques nécessaires à la qualification et de les confronter aux réalités professionnelles. Il faut aussi que les jeunes acquièrent des compétences professionnelles assez généralistes, de la production à l'encadrement, pour pouvoir occuper des postes d'agents de maîtrise ou de technicien.

La formation doit articuler au maximum les approches théoriques et la pratique. Il faut donc "*gérer les ruptures*" existantes et "*développer les capacités de synthèse et d'analyse indispensable aux jeunes pour gérer l'alternance*".

Les objectifs pédagogiques doivent donc s'articuler en intégrant différents axes : développer l'autonomie professionnelle (les relations avec les différents services dans l'entreprise et avec les salariés), l'autonomie personnelle doit permettre au jeune de quitter le statut scolaire et d'acquérir, du point de vue de l'entreprise, un statut de salarié et de "professionnel de qualité".

Par les différentes réunions, par les relations étroites qui existent entre les partenaires et la concertation, les différents acteurs de l'UFA ont su mettre en commun l'ensemble de ces objectifs même si chacun garde son originalité. Le LP revendique la maîtrise pédagogique de l'UFA et l'entreprise l'adaptation de la formation à celle-ci pour en maîtriser les effets (compétence, adaptabilité et employabilité).

Cette union s'est réalisée grâce au travail existant à Interfora mais aussi à notre avis parce que les acteurs ont su travailler ensemble sur une base commune. Cette base étant le référentiel du diplôme. Au delà du montage organisationnel, l'UFA s'est élaboré pédagogiquement à partir, et autour du référentiel. Cela a donné lieu à de nombreuses rencontres.

Les ressources

Nous pouvons dire qu'il y a mise en commun des moyens humains et matériels. Le jeune dans l'UFA a réellement accès à de nombreux moyens de formations.

Dans l'entreprise, le jeune peut et doit rencontrer les salariés, les responsables de services et il doit visiter et étudier les différents départements. Une salle est à sa disposition. Chaque jeune a une relation prioritaire et privilégiée avec un tuteur.

Au LP, les jeunes ont accès au CDI , des salles de l'IUT sont louées pour la formation. Les jeunes ont aussi du temps de suivi individuel ou en petit groupe avec des enseignants.

De plus, les jeunes disposent d'un "salaire" supérieur au taux fixé dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de qualification (jusqu'en 1993) et l'entreprise peut être amenée à loger ceux venant d'une autre région ou à verser des indemnités de déplacements.

D'un point de vue pédagogique, des outils ont été créés pour formaliser les relations et réguler la démarche pédagogique : dossier et questionnaire thématique par stage, fiche de liaison et fiches d'évaluation. De même, chaque réunion donne lieu à un compte rendu et un bilan annuel est réalisé.

Nous pouvons dire, que les moyens nécessaires au bon fonctionnement de l'UFA sont présents et utilisés tant matériels que humains.

Les méthodes pédagogiques

Le LP garde la maîtrise de l'approche pédagogique mais celle-ci s'articule en liaison étroite avec l'entreprise. La formation est organisée sous forme de stage thématique selon la modalité suivante :

1 - au LP, apports théoriques

2 - en entreprise : confrontation théorie/pratique et confrontation école/entreprise

3 - au LP, restitution sous forme de dossier et réexploitation des apports de l'entreprise dans les cours

Nous avons pu observer que la formation s'articulait en partie autour de l'exploitation thématique des périodes en entreprise. Ainsi six thèmes sont à explorer pendant le temps en entreprise. Chaque thème et chaque questionnaire ont été réalisés par l'équipe pédagogique sous la responsabilité d'un enseignant. Ces thèmes sont: le fonctionnement de l'entreprise, la connaissance d'une unité de fabrication, contrôle et régulation, les utilités, la gestion des stock et un complément sur les utilités.

Ainsi, si nous prenons le thème un "fonctionnement de l'entreprise" pour illustrer la démarche, nous trouvons les modalités suivantes;

- au LP, les élèves ont un ensemble de cours et de documentation sur l'entreprise et ses services, sur ses objectifs, ses contraintes et ses modes de fonctionnement. L'élève part en stage en entreprise avec un questionnaire de "recherche" et d'exploration concernant le thème. On lui demande par exemple de réaliser un schéma du site, d'étudier la répartition des principaux services, etc. Il y a donc tout un ensemble de questions et d'analyses que le jeune doit effectuer pendant son temps en entreprise. Nous avons là réellement affaire à un stage de formation en entreprise avec des objectifs préalables, un questionnement et des moyens d'investigation en entreprise, d'autant plus que *pendant cette période, les élèves sont en situation d'observation et non de production.*

- en entreprise, l'élève observe, étudie les plans et documents mis à sa disposition, visite les différents services et rencontre les différents responsables. L'élève tout en cherchant à répondre aux questions posées doit réaliser un dossier présentant son travail et les éléments qu'il a appris pendant ce stage sur le thème traité.

- de retour au LP, le jeune a à présenter son dossier. Selon le thème et l'enseignant ce qui a été appréhendé en entreprise est réexploité dans les cours.

L'organisation

L'organisation et la progression pédagogique ont été proposées par le LP et les entreprises l'ont adopté sans difficulté. Le rythme est de 4 semaines école. 4 semaines entreprises selon le planning suivant :

. 1 semestre de formation : alternance 4 semaines/4 semaines avec un travail thématique

. de mi-juin à début septembre : mise en situation sur un poste de production

. en 2^{ème} année, alternance 4 semaines/4 semaines jusqu'en mai puis préparation terminale de l'examen

. après examen, mise en situation jusqu'en septembre.

Les congés sont à prendre pendant la période de mise en situation.

Nous pouvons dire que le rythme de formation est intensif notamment pendant les périodes au LP. Les jeunes ont 38 heures de cours sans compter le travail personnel. En entreprise, les jeunes ont aussi 39 heures de présence.

Pendant la formation, un stagiaire assiste à 1683 heures de cours et de travaux pratiques et participe à 255 heures d'activités personnelles animées par un professeur, soit 26 semaines/an au LP et 26 semaines par an en entreprise, congé inclus.

Les entreprises sont très rigoureuses et pointilleuses sur les horaires et le respect de ceux-ci en entreprise comme au LP. Nous avons vu que cette progression et cette organisation donnent lieu à des outils de formalisation.

Les relations

Celles-ci sont nombreuses et vécues positivement. Elles apparaissent nécessaires au niveau organisationnel mais c'est surtout au niveau pédagogique qu'elles sont fortement développées, les enseignants et tuteurs jouent le rôle de relais avec leur instances dirigeantes. Pour les entreprises comme pour le LP, *"la réussite de la formation repose sur un bon système de relation école/entreprise"*.

Au delà des réunions du Conseil des gestion (1 fois par trimestre), les partenaires sont aussi en contact informels.

Evaluation et validation

Actuellement, la formation est validée par l'examen en fin de formation de la même façon que la formation initiale. Cette forme est critiquée et le LP a fait une demande pour le contrôle en cours de formation (CCF). Il a déposé un dossier en ce sens. De plus, les partenaires considèrent que le référentiel de diplôme Bac Pro ICP est

trop élevé et a un contenu trop dense. Ainsi le référentiel de formation est revu avec l'inspection d'apprentissage pour être plus cohérent avec le niveau de formation demandé.

Capitalisation et formalisation

Au niveau pédagogique, les membres de l'équipe éducative réalisent un travail important de formalisation et de capitalisation. Les démarches sont impulsées par les LP et ses responsables. De même, une démarche est engagée entre les partenaires sur la poursuite de l'UFA et son devenir.

En définitive, nous pouvons dire que le niveau organisationnel joue pleinement son rôle comme impulsEUR d'une alternance intégrative.

Après avoir défini des modalités de fonctionnement commun et leur répartition dans un souci de cohérence, de complémentarité et d'efficacité, les acteurs du niveau organisationnel ont su mettre en place les moyens humains et matériels, nécessaires à leurs objectifs.

3.3. Le niveau pédagogique

Nous retiendrons ici, les discours des rencontres que nous avons eus avec les enseignants et les tuteurs des entreprises, ainsi que les documents qui nous ont été fournis.

3.3.1. Les objectifs attendus de l'alternance

Nous pouvons noter deux approches différentes quoique complémentaires entre les enseignants et les tuteurs, chaque position sans être antinomique, reflètent assez les logiques "d'origine" de chacun.

Pour les tuteurs, en effet, l'objectif premier de l'alternance est la recherche de l'adéquation formation/emploi en vue de "*transformer l'élève en professionnel*". L'objectif étant bien l'acquisition et la transformation des compétences professionnelles.

Pour les enseignants, les objectifs sont la réussite à l'examen et l'adaptabilité des comportements du jeune aux nécessités de l'entreprise. Dans la formation, deux volets sont donc à considérer et à harmoniser, un volet culturel et un volet professionnel.

Pour les enseignants, il existe un référentiel du diplôme et un "référentiel de travail de l'entreprise".

Ce référentiel correspond à une certaine adaptabilité du jeune, une employabilité et l'adéquation au fonctionnement de l'entreprise : travail en équipe, respect des consignes et de procédures de sécurité, attitude et comportements "adultes".

Mais si les approches sont différentes, les objectifs convergent, puisque les entreprises ne veulent embaucher à la fin de la formation que les détenteurs du diplôme. Nous retrouvons là les deux objectifs prioritaires : la qualification et le professionnalisme.

3.3.2 - Etat des lieux et conditions de mise en oeuvre

Contrairement au niveau précédent, nous vous apercevons qu'il existait une perception assez critique du partenaire opposé. Une certaine opposition existait au démarrage du côté des enseignants et la vision des enseignants par le tuteur n'était pas non plus forcément positive.

Les enseignants nous disent en effet, qu'au départ, ils avaient qu'une faible connaissance de l'entreprise et peu de moyens d'appréhender l'entreprise.

Certains avaient le sentiment "*de faire rentrer le loup dans la bergerie*".

De même, certains tuteurs avaient le sentiment qu'il existait beaucoup de laxisme dans le système éducatif et qu'il serait de ce fait sans doute difficile de travailler avec "ces gens là".

Cependant, très rapidement dès le premier contrat, le dialogue s'est noué et n'a jamais été rompu et les réticences se sont estompées, grâce sans doute à une forte volonté politique et une information importante doublée d'une animation proche des préoccupations de chacun.

Ce qui aurait pu être des freins importants ont été "retournés" pour être des vecteurs de connaissance mutuelle.

Cependant, les enseignants pensent que cette formation se déroule bien car elle est fortement encadrée par le LP et par la direction des entreprises, le fait d'avoir deux grosses entreprises disponibles, volontaires et "apprenantes" renforce cette reconnaissance, pour eux cela serait sans doute bien différent si on avait affaire à des PME.

Même si des éléments de connaissance de l'entreprise existaient avant, pour certains enseignants, tous disent "avoir beaucoup appris".

Les représentations des enseignants ont donc largement évolué puisqu'elles sont passées de la méfiance à la confiance et avec une volonté de transparence.

Les conditions matérielles étant mises en oeuvre par le niveau organisationnel et les conditions perceptuelles étant dépassées, l'UFA depuis son lancement poursuit d'une certaine façon "son rythme de croisière".

3.3.3 - Le fonctionnement de l'UFA

Les objectifs pédagogiques

Dans une volonté d'articuler les temps en école et en entreprise, les objectifs pédagogiques rejoignent les objectifs de formation avec pour les enseignants ; faire acquérir les bases de la formation Bac Pro et pour les tuteurs, le développement des compétences professionnelles.

Nous avons pu constater que les acteurs pédagogiques se rencontrent régulièrement et coordonnent leurs objectifs et moyens d'actions.

Les ressources

Au delà des moyens matériels (un bureau individuel et une salle collective pour les jeunes) et de l'ouverture des différents services de l'entreprise, le jeune dispose dans l'entreprise d'un tuteur volontaire et disponible.

Par le LP, le jeune dispose d'un cadre de fonctionnement clair et formalisé avec des documents de référence et un encadrement présent.

Les méthodes pédagogiques

Les enseignants et les tuteurs travaillent à partir du référentiel du diplôme selon la progression et le rythme vu précédemment.

Mais pour les enseignants il reste que l'apprenti est "acteur de sa formation". Nous retrouvons une démarche inductive dans la progression pédagogique, qui semble adaptée et graduée selon les tuteurs. Celle-ci a été élaborée par les enseignants, après des échanges avec les tuteurs et en relations avec eux pour adapter les stratégies pédagogiques aux difficultés d'apprentissage.

Tous s'accordent à dire qu'il y a une synergie des moyens et des méthodes. Les tuteurs sont tout à fait d'accord pour appliquer et faire appliquer ce qui est fait à l'école. *"L'entreprise reçoit le programme du LP et l'applique"*. Il y a donc déterminant des situations qui permettent d'apprendre.

Autrement les enseignants apprécient le petit effectif et les relations que cela génère dans le groupe. De même, tous apprécient la forte cohérence et la complémentarité des relations et du travail LP / Entreprise.

Les relations

Les acteurs pédagogiques se rencontrent régulièrement de façon formelle et informelle.

Dans l'entreprise, il y a trois réunions par stage, une au début, une en cours de la période entreprise et une en bilan de fin. A chaque fois, les enseignants peuvent y assister. Ces réunions regroupent les différents tuteurs et les jeunes et toute personne supplémentaire, de l'entreprise, si besoin est.

Les tuteurs des deux entreprises se rencontrent aussi ou échangent régulièrement.

Au LP, les tuteurs assistent aux 3 conseils de classe par an. Et les enseignants effectuent aussi régulièrement des visites en entreprises.

Nous pouvons démontrer un total de 16 rencontres pour les 2 ans entre ces partenaires sans compter toutes les rencontres d'échanges informels car les tuteurs et les enseignants n'hésitent pas à se contacter en cas de problèmes ou de situations spécifiques.

Nous avons là un réseau d'échanges très important et bien supérieur à ce que nous pouvons observer dans d'autres systèmes en alternance.

Evaluation et validation

Nous avons vu que les enseignants ont participé à l'élaboration du dossier par le contrôle en cours de formation notamment par la production des outils pédagogiques et de la formalisation des travaux et relation avec l'entreprise.

Capitalisation et formalisation

D'un côté, après chaque stage, les jeunes ont à réaliser un rapport de stage lié au thème. De l'autre côté, les enseignants en ayant formalisé leurs relations et leur démarche (progression pédagogique, planning thématique, questionnement de stage) participent à la capitalisation de l'UFA.

En résumé, nous pouvons dire que nous approchons d'une alternance intégrative compte tenu de ces aller-retour pédagogiques qui existent entre le LP et les entreprises. Nous ne pouvons cependant pas mesurer les effets produits et les méthodes pédagogiques mises en oeuvre pendant les temps de face à face pédagogique.

Cependant les temps de formation sont assez variés et coordonnés pour intégrer la dimension de l'alternance : cours, travaux pratique et suivi individualisé.

3.4. Les transformations identitaires

3.4.1 - Les jeunes

Il nous a semblé opportun de différencier les jeunes des autres acteurs afin de mieux percevoir et connaître leur situation et point de vue dans l'UFA à partir de leur parcours scolaire.

a) Représentation des élèves sur leur passé scolaire et leur formation

Pour les élèves de 1ère année, nombreux sont ceux à avoir intégré un BEP CAIC après avoir échoué en seconde.

Ayant obtenu leur BEP et encouragés par leur professeur, ils ont poursuivi en Bac Pro chimie.

Les élèves qu'ils connaissaient et qui n'ont pas été acceptés en Bac Pro se sont orientés vers une terminale F6. D'autres ont arrêté leurs études après avoir obtenu leur BEP. Ils ont trouvé du travail mais dans un domaine différent de leur formation et peu ont été employés dans la région.

Ces différentes perceptions les ont aussi poussés à s'inscrire au Bac Pro.

b) Raisons de leur présence dans l'UFA

Les jeunes souhaitent acquérir une expérience du terrain qui leur paraît indispensable pour trouver un emploi. Le choix de cette formation en alternance s'est pour une majorité de jeune, effectué par hasard et sans liaison anticipée avec leur formation ultérieure. Ils ont été informés de l'existence de ce Bac par une brochure distribuée par le lycée. Ils n'ont pas choisi leur entreprise : ils ont en effet été sélectionnés à partir des entretiens qu'ils ont passés dans différentes entreprises.

Ils n'utilisent jamais le terme UFA auquel ils préfèrent celui de lycée : *"on a juste parlé de l'UFA parce qu'on nous a dit que vous deviez venir"*.

c) Repérage des principales difficultés et aides rencontrées pendant la formation

Les apprentis préfèrent nettement les périodes en entreprise aux périodes de lycée. Ils ont le sentiment d'être plus libres en entreprise et indépendants. *"En entreprise, on est libre de s'organiser, le tuteur est pas derrière nous". "on ne pointe pas entreprise". "C'est à nous de nous débrouiller, celui qui ne fait rien, il aura des problèmes pour faire son rapport, c'est à nous de nous motiver"*.

Le rythme en terme d'horaire est apprécié par les jeunes en entreprise :

"En entreprise on souffle, on a du temps libre pour travailler les cours". "Une fois la journée finie en usine, on rentre, on n'est pas fatigué. On n'a pas de devoirs à faire."

Un des avantages de la formation est l'organisation des séquences en entreprise sous la forme de 6 stages, chaque stage traitant d'un sujet différent.

" Comme on change souvent d'atelier, on rencontre beaucoup de personnes, on connaît toute l'entreprise".

Par contre, les apprentis remarquent qu'ils ne peuvent appliquer en entreprise tout ce qu'ils apprennent au Lycée.

"On ne retrouve pas tous les appareils qu'on se sert en cours en entreprise";

Ils regrettent également de ne jouer qu'un rôle d'observateur en entreprise et de ne pas s'impliquer davantage, avoir plus de responsabilités : *"on touche à rien, on est pas responsable"*.

d) Les pratiques pédagogiques et la relation apprenant-apprenant

Le petit effectif de la classe permet un suivi individuel de chaque apprenti, en technologie par exemple.

En entreprise, le tuteur est souvent une personne qui a un poste à responsabilité. Il délègue alors son pouvoir à un autre tuteur opérationnel. L'apprenti peut donc se référer à plusieurs personnes en cas de problèmes.

En ce qui concerne les relations de professeur à élèves, les apprentis préfèrent parler de relations d'adulte à adulte.

Les pratiques pédagogiques des professeurs ne sont pas facilement identifiables. Par exemple les jeunes parlent de leur professeur de dessin comme un philosophe : *"Ils nous élargissent l'esprit"*.

e) L'identité de l'alternant

Les apprentis relèvent un changement dans leur comportement : *"En entreprise, on est calme, on fait pas l'idiot, alors qu'en cours on est plus agité"*.

Les jeunes sont bien considérés en entreprise : *"ils nous appellent la relève"*.

Ils se différencient également des étudiants en formation continue : "*on sait qu'on est différent, on a une expérience du terrain, on a une paie*". "*On est des salariés qui venons en cours*".

Plusieurs jeunes ont été embauché par la même entreprise. Il se crée alors une solidarité entre eux qu'ils mettent en avant.

f) Devenir et perspectives

Supprimer les matières qu'ils disent ne "*servent à rien*" telle est la demande des jeunes. Ils regrettent qu'il n'y ait ni possibilité de redoublement, ni de rattrapage s'ils échouent au baccalauréat. Ils souhaitent que soit instauré le système du contrôle continu qui remplacerait l'examen ponctuel de fin d'année.

S'ils échouent au bac, un grand nombre pensent à faire leur armée. S'ils obtiennent leur Bac Pro, la plus part veulent travailler. Quant aux autres ils peuvent s'inscrire en BTS en alternance, mais ils auront à rechercher une autre entreprise, celle qui les accueillait en Bac Pro ne voulant pas renouveler un autre contrat. Les entreprises se sont en effet engagées à participer à la formation du niveau IV mais pas au delà dans un premier temps. Les responsables précisent leur position en nous disant que les jeunes doivent obtenir une expérience professionnelle avant de poursuivre leur qualification. De plus, les entreprises ont fait un effort important dans cette formation bac pro ICP et elles souhaitent que eux mêmes ou la profession puissent en tirer bénéfice. Enfin, les responsables rencontrés ne souhaitent pas que les jeunes reculent le moment d'entrer dans la vie professionnelle.

3.4.2. Les enseignants et tuteurs

Les représentations des jeunes

Les enseignants comme les tuteurs trouvent que les jeunes ont tous plus ou moins de difficultés scolaires qu'il est parfois difficile à gérer. Leurs difficultés viennent surtout de leur faible niveau en enseignement général. Les enseignants les trouvent motivés par la formation et l'alternance.

En dehors de ces difficultés de niveau scolaire, les enseignants et les tuteurs ne ressentent pas les mêmes difficultés pendant la formation. Les enseignants remarquent parfois des "*passages à vide*" compte tenu de l'intensité et de la densité de la formation. Il y a nécessité pour eux "*de garder la pression*". Les tuteurs relèvent plus des difficultés de discipline ou de maturité chez les jeunes.

Mais tous constatent des éléments de transformation chez les jeunes notamment dans la prise en compte quasiment systématique des consignes de sécurité en entreprise comme au LP et une plus grande autonomie. On peut dire alors qu'il y a une sorte de passage du statut scolaire à celui de salarié plus responsable avec le souhait d'être considéré en adulte.

Les pratiques pédagogiques

Le fonctionnement de l'UFÁ et les relations très importantes avec les entreprises ont sans doute véritablement fait évoluer le contexte pédagogique de la situation didactique. C'est à dire que le mode de transmission des connaissances a sans doute

évolué par la mise en place d'une stratégie de formation alternée notamment par : l'effectif du groupe, du suivi individualisé, des rencontres école/entreprise, la formalisation des procédures de recueil d'informations et de connaissances. Cet environnement produit une cohérence pédagogique réexploitable et réexploitée en partie par les enseignants. Les tuteurs remarquent aussi qu'une formation très structurée avec un cadre formalisé facilite l'apprentissage pour les jeunes et les sécurise.

L'efficacité de l'alternance passe par la clarification des rôles, une formalisation des outils et procédures et une mise en relation très importante :

Nous pouvons remarquer que de nombreux éléments nous apparaissent présents et mise en oeuvre dans cette UFA...

3.5. La caractérisation de l'alternance

L'analyse des niveaux organisationnels et du niveau pédagogique-opérationnel nous permet de réaliser quelques constats sur le fonctionnement de l'alternance dans l'UFA Bac Pro IPC.

- Tout d'abord, une très grande implication de l'ensemble des partenaires et ce à tous les niveaux, chacun dans son domaine : organisation, planification, relation, moyens matériels,

- Les représentations de chacun des acteurs ont évolué pour être de plus en plus positives et constructives vis à vis des autres acteurs et vis à vis de l'alternance. Nous pouvons relever une grande ouverture d'esprit des différents acteurs et une volonté de connaissance mutuelle,

- Les conditions structurelles ont été mises en oeuvre, matériels, locaux, effectif et déplacements,

- Une formalisation et une harmonisation des outils pédagogiques prouvent à la fois le fonctionnement d'une alternance et à la fois à la source du fonctionnement de celle-ci,

- La volonté de travailler à partir du référentiel du diplôme a permis la réalisation d'un langage commun et une clarification du travail à réaliser pour chacune des parties,

- Sans avoir pu le mettre à jour directement, nous avons cependant pu voir la volonté des enseignants à utiliser la formation en entreprise en poussant le jeune à questionner l'entreprise, à apprendre de celle-ci et l'enseignant à réexploiter ces données.

Au regard de ces différents constats, nous pouvons dire que nous avons ici une alternance de type intégrative. Celle-ci ne peut exister que par la volonté des différents niveaux et par la cohérence qui s'en dégage.

Une volonté politique affichée par les différents partenaires (Rectorat, Conseil Régional, Branche professionnelle, et direction d'entreprise). Cette volonté est relayée par le niveau organisationnel qui met et donne les moyens de fonctionner et enfin le niveau pédagogie est complètement partie prenante du dispositif et est intégré dès sa conception et dans sa réalisation.

4. L'UFA ET LA RELATION FORMATION - EMPLOI

Compte tenu de la genèse et du fonctionnement de l'UFA, nous nous apercevons que les deux axes importants à développer dans ce chapitre sont étroitement liés et en interrelation. L'impact du passage en UFA sur la trajectoire des jeunes, en effet est en majorité en corrélation avec la stratégie de la gestion de la main d'oeuvre, elle-même en relation avec l'évolution du métier. La spécificité de cette UFA réside sans doute dans cette interrelation très importante entre ces trois aspects notamment dans la relation formation-emploi.

Il ne faut pas oublier en effet que la demande de formation en UFA émane de la branche professionnelle et des entreprises qui souhaitent développer les qualifications dans leur secteur, disposer d'un vivier de compétences pour les entreprises et d'une façon plus générale pour la profession. De même, le secteur professionnel souhaite attirer plus de jeunes dans la profession et veut donner une image plus positive et mobilisatrice de lui-même.

De ce fait, le secteur professionnel de la chimie souhaite "*assurer la relève*" et mobilise ses adhérents dans ce sens. Nous avons donc là affaire à une volonté de voir apparaître des jeunes de bon niveau sur le marché du travail et pouvant évoluer dans leurs fonctions.

Nous avons, compte tenu du nombre de places en formation plutôt une volonté de développement qualitatif.

Ce développement qualitatif se trouve en correspondance avec le référentiel du Bac Pro Industrie chimique et de procédés.

Autrement, jusqu'à la dernière promotion, le recrutement en UFA s'opérait comme une véritable pré-embauche. Les entreprises avaient intégré la sélection et les emplois envisagés dans sa gestion prévisionnelle des ressources humaines. Les entreprises s'étaient engagées à embaucher le jeune qui réussissait son diplôme. La sélection et l'entrée en UFA étaient donc une longue période de connaissance mutuelle et de confirmation de recrutement.

Depuis la dernière promotion et compte tenu de la période économique peu favorable, les entreprises ne s'engagent plus à recruter automatiquement mais elles s'engagent à soutenir l'insertion et à aider le jeune à trouver un emploi en privilégiant le secteur de la chimie.

Les données recueillies ne nous permettent pas de dire précisément la situation de chaque sortant de l'UFA, cependant une majorité a été embauché dans les entreprises RHONE POULENC (80%) et Elf-Atochem (50%), quelques jeunes ont voulu suivre une formation supérieure (BTS) mais sans grand succès d'après les responsables d'entreprises mais tous auraient un emploi.

Même si au départ l'entrée en UFA ne correspondait pas à une stratégie élaborée de longue haleine et rentrant dans la construction de sa trajectoire professionnelle ; les jeunes n'ayant que peu anticipé sur leur avenir ; le fait d'être passé par l'UFA répond cependant à leur aspiration d'une insertion professionnelle réussie.

Pour les entreprises, la participation à l'UFA est une forme d'investissement à long terme, pour développer des contacts avec les organismes de formation et le système éducatif notamment, pour avoir un regard sur l'évolution des formations et pour une présélection plus importante.

En définitive, nous pouvons dire que l'UFA apparaît comme "le trait d'union" de la relation Formation-Emploi, avec cette richesse que dans l'UFA observée chacun a su préserver son identité tout en reconnaissant celle de l'autre.

5. LE DEVENIR DE L'UFA

Quel peut être le devenir de l'UFA grenobloise préparant le Bac Pro Industries chimiques et de procédés ? Nous pouvons relever deux aspects : les facteurs possibles de blocage ou de difficultés et les facteurs de développement. Pour y répondre, nous ferons ici la synthèse des éléments que nous avons pu recueillir en y mêlant nos propres éléments d'analyse. Nous prenons le parti de les présenter par points non hiérarchisés.

5.1. Les facteurs possibles de blocage ou de tension

*Le tarissement des flux d'accès : les possibilités d'emplois se restreignant malgré la demande de qualification du secteur professionnel, les entreprises peuvent être amenés à réduire leur offre. Ou bien les jeunes ne souhaitent pas suivre cette formation et le recrutement initial s'éloignant de la formation, les entreprises peuvent aussi ne plus être intéressées.

*Les entreprises peuvent vouloir se désengager de la formation pour des problèmes de coût, de temps, de mise à disposition des personnels ou par manque de retour immédiat.

Sur ces deux aspects, plusieurs personnes parlent d'ailleurs de procéder à un recrutement tous les deux ans plutôt que tous les ans.

* Si les relations établies entre ces deux grandes entreprises et le LP étaient remis en cause et qu'il fallait chercher et travailler avec d'autres entreprises plus petites, les relations qui existent actuellement et la confiance pédagogique qui s'est instaurée ne seraient pas du tout les mêmes pour les enseignants. Le cadre organisationnel et pédagogique serait sans doute remis en cause et tout le travail de connaissance et de reconnaissance serait à faire. Des entreprises plus petites n'ayant sans doute pas les possibilités et les disponibilités des grandes entreprises. Les représentations négatives risqueraient alors de rejaillir.

5.2. Les facteurs de développement

Nous pouvons considérer que l'UFA est arrivé à un niveau de fonctionnement et d'alternance très poussé, plutôt que de parler de développement, il paraît plutôt opportun de parler des facteurs sur lesquels repose le développement actuel et par conséquent des risques qu'il y aurait à les réduire.

*L'élément majeur qui apparaît est le fait que les entreprises ne prennent pas les jeunes dans une logique de production. Les jeunes ne sont pas affectés à un poste de travail et n'ont pas de production à réaliser. Tout leur temps en entreprise est un temps de formation et d'apprentissage, hormis les deux fois deux mois de mise en

situation où ils sont affectés à des remplacements. Nous avons vu que les entreprises acceptent cet aspect très particulier de cette UFA, poussées par la branche professionnelle et les orientations nationales de leur direction. De plus au démarrage cela correspondait à la politique de qualification et de recrutement de personnels qualifiés.

C'est une particularité forte de cette UFA.

*Il y a convergence d'intérêt des différents partenaires aux différents niveaux : politique, organisationnel et opérationnel.

- implication des milieux professionnels
- . mobilisation du LP
- . mobilisation des enseignants
- volonté des entreprises

*L'UFA est viable financièrement.

*Les partenaires se sont réunis, ont appris à se connaître et à s'apprécier dans un esprit d'ouverture, de transparence dans un travail finalisé sur l'efficacité de la formation.

*Les relations sont claires, régulières, finalisées et personnalisées.

*La formation UFA s'inscrit dans la stratégie du LP et des filières d'enseignement professionnel développées dans l'établissement.

En définitive, l'UFA de Grenoble Bac Pro IPC est une formation "intégrée" aux volontés politiques, aux ressources humaines des entreprises, à la politique de l'établissement et à la construction pédagogique des enseignants et tuteurs.

ANNEXES

- LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

- LISTE DES DOCUMENTS UTILISES

LISTE DES PERSONNES RENCONTREES

Spécifiquement à l'UFA Bac Pro IPC

- Le proviseur du lycée professionnel
- Le proviseur adjoint
- Le chef de travaux
- Le coordonnateur
- Les enseignants (un groupe de 9 enseignants)
- Un inspecteur Education Nationale du SAIA
- Le responsable des études Interfora
- Le responsable de formation Elf-Atochem Jarrie
- Deux tuteurs Elf-Atochem Jarrie
- Un responsable de la formation UFA - Rhône-Alpes
- Un tuteur Rhône Poulenc
- La classe de 2ème année (en groupe)
- 2 x 3 jeunes (en entretien par petit groupe)

LISTE DES DOCUMENTS UTILISES

- Questionnaire CEREQ UFA Interfora
- Questionnaire CEREQ UFA Lycée Professionnel
- Etude sur le fonctionnement des UFA de l'Académie de Grenoble, décembre 1991, extraits
- Convention entre Lycée professionnel et Interfora, 27 avril 1989
- Demande d'habilitation à pratiquer le contrôle en cours de formation - UFA Lycée Professionnel
- Plaquette de présentation du centre Interfora
- Usine du Pont de Claix - Rhône Poulenc, plaquette de présentation et l'usine du Pont de Claix (17p)
- Document de présentation Elf-Atochem Jarrie

ANNEXE 4

Monographie de l'UFA Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Force de Vente

**Lycée Professionnel J.M. Carriat - Bourg-en-Bresse
et
Chambre de Commerce et d'Industrie de l'Ain**

**Isabelle LE STUM-MEYER (GEFS)
Philippe MAUBANT (GEFS)
Nathalie PISANT(GEFS)**

SOMMAIRE

1. LES ACTEURS DE L'UFA.....p.3

- 1.1. Les partenaires éducatifs
- 1.2. Les partenaires professionnels
- 1.3. Les jeunes en formation
- 1.4. L'état des lieux initial

2. LE MONTAGE DU SYSTEME.....p.4

- 2.1. La genèse de l'UFA
- 2.2. Répartition des responsabilités
et prise de décision au sein de l'UFA
- 2.3. Coopération et pilotage

3. DES CONDITIONS AUX MISES EN OEUVRE DE L'ALTERNANCE.....p.8

- 3.1. Les représentations des différents acteurs de l'UFA
- 3.2. Le fonctionnement de l'alternance
- 3.3. Les transformations identitaires

4. L'UFA ET LA RELATION FORMATION-EMPLOI.....p.22

- 4.1. Le rôle de l'UFA dans la trajectoire des jeunes
- 4.2. Une formation pour quels métiers ?

5. LE DEVENIR DE L'UFA.....p.23

- 5.1. Identification des facteurs possibles
de blocage ou de tension
- 5.2. Les facteurs de développement

1- LES ACTEURS DE L'UFA

1.1. Les partenaires éducatifs

Parmi les partenaires éducatifs présents sur le site de Bourg en Bresse dans l'UFA , nous trouvons des acteurs liés au niveau "organisationnel" et des acteurs liés au niveau "pédagogique".

Les premiers sont le CFA représenté par la responsable de l'UFA et le lycée Professionnel représenté par le proviseur et les seconds constitués principalement par le Coordonnateur pédagogique, et les enseignants et tuteurs.

1.2. Les partenaires professionnels

La branche professionnelle est peu présente dans l'UFA. Nous constatons cependant la présence de deux acteurs responsables respectivement du développement de la C.C.I. de l'Ain et du développement de l'apprentissage au sein de cette même chambre de commerce.

En ce qui concerne les entreprises investies dans l'UFA, il n'y a pas d'entreprise leader repérée, mais un ensemble d'entreprises fonctionnant déjà avec les établissements éducatifs. Les entreprises suivent le fonctionnement de l'UFA mais n'apparaissent pas comme des "locomotives" du dispositif de formation. Il y a le plus souvent un jeune par entreprise d'accueil.

Nous n'avons que très peu d'informations sur l'organisation du tutorat dans ces entreprises. En effet, ces entreprises présentent davantage la fonction tutorale comme une fonction de suivi du jeune sur un plan organisationnel et non pédagogique. Le responsable de la formation dans l'entreprise, implique très souvent, le responsable du service et l'ensemble des salariés en relation avec le jeune. Ceux-ci ont une fonction d'accompagnement du jeune dans ses tâches.

1.3. Les jeunes en formation

L'UFA Force de vente a démarré en 1988-1989, il s'agit donc de la sixième promotion. A ce jour, 116 jeunes sont entrés en formation, essentiellement sur contrat d'apprentissage.

- 37 % d'entre eux sont des filles.
- 50 % d'entre eux proviennent du bassin local d'emploi
- 45 % du département de l'Ain et de la région Rhône-Alpes
- 5 % d'autres régions.

Les lieux d'information sur l'UFA sont essentiellement les établissements scolaires d'origine et les centres d'Information et d'Orientation.

Sur les promotions 92-93, nous constatons que tous les jeunes sauf 1 (il était salarié) proviennent d'une formation par temps plein scolaire et que la majorité d'entre eux (65 %) ont obtenu préalablement un Baccalauréat technologique (G3), cinq d'entre eux ont obtenu un Bac Professionnel et deux un baccalauréat général. Les jeunes en formation sont bien souvent des jeunes *"ne supportant plus les formations traditionnelles"*.

1.4. L'état des lieux initial

Nous n'avons que très peu d'information sur le paysage éducatif et le paysage économique. Ce manque de données est sans doute lié à la très grande hétérogénéité du secteur de la vente. Cependant les entreprises notent un marché de l'emploi en récession, notamment en ce qui concerne le domaine commercial et parallèlement insistent sur la difficulté à recruter des professionnels correspondant à leur besoin.

Le CFA est positionné par elles comme une interface nécessaire et positive entre le système éducatif et le système économique du fait de sa grande connaissance des entreprises, de son expérience de la formation et de sa capacité à gérer cette hétérogénéité du secteur de la vente.

Malgré la diversité de leur activités, toutes les entreprises notent que le marché de l'emploi concernant la fonction de commercial *"chute"* et qu'il est très difficile à l'heure actuelle d'établir une gestion prévisionnelle de l'emploi.

Deux d'entre elles pensent cependant qu'une *"G.P.E"* s'avère indispensable et que celle-ci doit intégrer la composante formation des contrats en formation alternée.

Les entreprises mentionnent également la difficulté à recruter des commerciaux qui soient véritablement des professionnels.

Les formations actuelles seraient, selon elles, inadaptées. L'UFA pourrait être une des solutions. Le CFA semble avoir intégré cette demande et a le souci d'organiser une formation qui corresponde aux besoins des entreprises.

2 - LE MONTAGE DU SYSTEME

2.1. La genèse de l'UFA

Le lycée professionnel CARRIAT est à l'initiative de la demande de création de l'UFA et moins de 6 mois ne sont écoulés entre l'idée du projet de formation et le démarrage effectif de celle-ci.

La création de l'UFA s'est faite de manière concertée entre le lycée professionnel et le CFA du supérieur dépendant de la C.C.I. de l'Ain.

Il existait à l'origine un BTS "Action Commerciale" au Lycée Professionnel, mais le proviseur du lycée souhaitait pouvoir permettre aux élèves non admis dans un BTS par voie scolaire (du fait de leur niveau scolaire jugé insuffisant) d'accéder à une formation supérieure, de type "BAC + 2".

L'intérêt et le choix de l'alternance reposaient sur deux éléments essentiels :

- des élèves disposant de pré-acquis moins stabilisés que ceux ayant été retenus pour un BTS par voie scolaire pouvaient être intéressés par une formation où les savoirs et savoir-faire trouvent leur sens dans l'activité professionnelle.

- la C.C.I., quant à elle souhaitait, par le biais d'un tel dispositif répondre aux besoins des entreprises en leur permettant de participer à la formation afin de disposer d'un personnel adapté à leurs structures.

Il existait enfin une antériorité des relations entre le proviseur du Lycée Professionnel et la directrice du CFA, notamment autour de l'idée de développer les formations supérieures à Bourg en Bresse, et dès lors de transformer l'image de l'apprentissage auprès des élèves et de leurs parents en développant une formation qualifiante permettant une insertion réussie des jeunes.

Des entreprises impliquées dans le CFA ont accompagné la création de cette UFA.

Il existait d'ailleurs déjà une procédure de repérage des besoins des entreprises (sous forme d'enquêtes et d'entretiens), ainsi que des réunions régulières avec les professionnels.

2.2. Répartition des responsabilités et prise de décision au sein de l'UFA

Les modalités de sélection des jeunes à l'entrée de l'UFA

Le recrutement se réalise sous la forme d'une présélection sur dossier par un jury d'enseignants avec l'aide éventuelle des entreprises puis à partir entretiens. il faut préciser que les critères de sélection repose sur différents éléments :

- étude graphologique
- test
- dossier scolaire

Il faut noter que la prise de décision finale pour le recrutement revient aux entreprises.

Pour une vingtaine de places par promotion, environ 60 personnes posent leur candidature, ce nombre est à peu près stable depuis le démarrage de l'UFA.

Organisation des moyens

****Gestion financière***

Le financement est réalisé par le Conseil Régional pour un volume horaire forfaitaire de 1500 heures (pour 1700 heures effectivement réalisées). Le financement global est réparti comme suit :

- 33 % du financement émane du Conseil Régional
- 60 % du financement provient de la taxe d'apprentissage
- 7 % du financement émane d'autres sources dont une participation des entreprises.

Le Lycée Professionnel facture au CFA une somme globale nécessaire à L'UFA qui correspond aux heures des enseignants et aux frais de fonctionnement.

Le CFA insiste sur le problème de la prise en charge financière des enseignants et de leurs statuts. Les enseignants qui à l'origine étaient rémunérés par le CFA ont souhaité dès la seconde année de fonctionnement être rémunérés directement par le Lycée Professionnel, celui-ci ayant obtenu depuis un poste gagé ; basé au GRETA.

Il est évoqué également les difficultés à rémunérer la participation des enseignants aux séminaires et réunions pédagogiques.

****Gestion de la relation entreprise jeune***

Gestion de l'alternance : elle est effectuée par le CFA. La répartition du temps en entreprise et du temps en Lycée Professionnel est la suivante : 50 % dans chacun des lieux.

Ce rythme d'alternance est négocié chaque année. Il convient dans cette perspective que le Lycée Professionnel ait une organisation du temps et un mode de fonctionnement très souple.

Trois personnes sont sollicitées pour le suivi en entreprise et l'aide à l'insertion des jeunes : la directrice du CFA, une assistante pédagogique et le coordonateur pédagogique de l'UFA.

****Reconduction de l'opération***

C'est la directrice de l'UFA, en accord avec les professionnels, au travers de l'analyse de leurs besoins, qui décide de la reconduction du dispositif. Il faut noter que les résultats d'insertion professionnelle des jeunes "sortants" contribuent depuis le démarrage de cette formation à pérenniser celle-ci.

2.3. Coopération et pilotage

C'est la directrice du CFA qui est la responsable de l'UFA, même si elle insiste sur le fait qu'elle ne dispose pas "officiellement" de la responsabilité administrative ni pédagogique du dispositif par sa connaissance des entreprises locales. Par son investissement dans la formation, elle assure en effet les relations avec l'ensemble des partenaires.

Le pilotage pédagogique est assuré par le lycée Professionnel, même si une répartition de la gestion pédagogique du groupe d'apprentis se réalise entre le CFA et le lycée Professionnel, au travers de son équipe d'enseignants.

Les conseils de classe se déroulent au lycée tandis que les réunions de professeurs et les rencontres avec les entreprises ont lieu au CFA.

Pour piloter l'UFA, il n'y a pas de conseil de gestion, mais deux instances se répartissent ce rôle de pilotage :

- le conseil d'administration de l'Ecole Supérieure de Commerce de l'Industrie de l'Ain : la fréquence de ces réunions est de 4 à 5 fois par an.
- le conseil de perfectionnement du CFA.

3 - DES CONDITIONS AUX MISE EN OEUVRE DE L'ALTERNANCE

Préambule

Notre travail repose sur trois niveaux d'analyse portant sur les discours et les réalités observées d'une part de présentation des différents acteurs et d'autre part du fonctionnement du dispositif UFA "force de vente de Bourg en Bresse".

Pour plus de clarté nous présentons le tableau suivant qui synthétise l'identité et le niveau d'intervention des acteurs de l'UFA que nous avons pu rencontrer, interroger et pour certains d'entre eux "observer" dans leur pratique professionnelle.

Identité des acteurs	Lycée Professionnel	C.F.A	Entreprise
Niveau 1 Pédagogique	Jeunes en formation Enseignants		Aucun "tuteur" rencontré. Les responsables de la formation dans les entreprises faisant fonction de tuteur
Niveau 2 Organisationnel	coordonateur pédagogique Le proviseur du L.P	directrice du CFA responsable du service gestion et comptabilité	Responsable Auto hall loisirs Responsable Ets Martin Belaysad Responsable formation E.D.F.- G.D.F. Responsable formation Banque Régionale de l'Ain
Niveau 3 Politique et institutionnel	Aucun acteur*	Aucun acteur*	Aucun acteur*

*Aucun acteur rencontré

Notre souci dans cette partie de la monographie est de repérer les discours et les positions des différents acteurs du dispositif concernant l'alternance dans l'UFA.

Notre objectif est d'identifier et de mettre en évidence par analyse et croisement de ces discours les convergences et/ou les divergences de ces positions sur les quatre points suivants :

*Les représentations des acteurs sur les objectifs et les conditions de mise en oeuvre de l'alternance.

*L'état de lieux du site observé en terme de :

- paysage économique
- paysage éducatif

*Le fonctionnement de l'alternance en terme de :

- organisation
- pratiques didactiques et pédagogiques
- logistique pédagogique : ressources ; organisation du partenariat.

*Les transformations identitaires observées chez les différents acteurs de l'UFA (notamment les jeunes et les enseignants), transformations dues à l'alternance.

Notre démarche consiste donc en une approche systémique de l'UFA postulant la nécessité d'appréhender et de comprendre le dispositif comme un ensemble d'éléments dont la richesse et le sens reposent sur les interactions entre ces différents éléments.

3.1. Les représentations des différents acteurs de l'UFA

En ce qui concerne les objectifs de l'UFA, aucun acteur ne le positionne au regard d'autres dispositifs de formation qu'ils soient en alternance ou en formation initiale.

Chaque catégorie d'acteur énonce cependant clairement des objectifs attendus de l'UFA et de l'alternance (l'un et l'autre terme étant souvent assimilés et confondus). Ceux-ci sont les suivants :

- Les acteurs du niveau organisationnel, formulent des objectifs relativement divergents.

Les entreprises soulignent en grande majorité l'importance de l'UFA intégrée dans leur système de recrutement et de gestion des ressources humaines leur permettant de recruter du personnel formé et adapté.

Les responsables du CFA, du lycée, ainsi que le coordonateur pédagogique ont quant à eux une vision beaucoup plus "pédagogique" de l'UFA qu'ils présentent comme un dispositif permettant à des jeunes en échec scolaire d'acquérir des bases théoriques et des savoirs pratiques nécessaires à l'obtention d'un diplôme, et donc passeport pour une qualification. Il est à noter que pour ces interlocuteurs, la qualification prime sur l'insertion.

- Les acteurs du niveau "pédagogique" énoncent des objectifs et des intérêts très "personnels" tels que pour les enseignants *"la recherche d'une valeur ajoutée intellectuelle trouvée dans le métier"*, le BTS en UFA étant considéré comme un *"laboratoire pédagogique"*. Il semble pour ces enseignants, que l'UFA et plus spécifiquement l'alternance dans l'UFA permettent d'exercer leur métier en leur offrant un lieu sans risque un lieu différent, une *"soupape de sécurité"* leur permettant de s'extraire d'une certaine forme de routine professionnelle présente particulièrement en formation initiale.

- Les jeunes en formation évoquent quant à eux des objectifs liés à l'acquisition d'une expérience professionnelle pouvant leur servir d'atout dans leur recherche ultérieure d'emploi. La finalité diplômante de l'UFA est pour eux primordiale étant donné qu'ils estiment leurs chances de pouvoir être recrutés dans l'entreprise d'accueil à l'issue de la formation comme très réduites.

Concernant ce premier point : les objectifs attendus de l'UFA et de l'alternance dans l'UFA, nous pouvons percevoir des divergences importantes entre les différents acteurs qui relèvent essentiellement de leurs investissements et intérêts personnels dans le dispositif, ainsi que de la nature des objectifs. "L'établissement scolaire" au sens large évoque des objectifs principalement pédagogiques et professionnels, l'entreprise" évoquant des objectifs économiques de rentabilité et les jeunes des objectifs très personnels liés à l'obtention d'un diplôme et à leur insertion professionnelle.

En ce qui concerne les plus values et les limites de l'alternance en formation, les entreprises estiment que la plus value principale est l'expérience de l'entreprise qui serait l'unique garantie pour le jeune d'une indispensable confrontation aux réalités professionnelles et à l'appropriation progressive du métier envisagé.

Pour ces mêmes entreprises, cette plus value de l'alternance n'est possible que si certaines conditions de mise en oeuvre de l'UFA et de l'alternance sont réunies notamment celles-ci :

- un partenariat solide et réel entre le CFA et les entreprises
- une implication dans la formation répartie et complémentaire des enseignants et des entreprises
- un suivi des jeunes et une organisation structurée de la formation gérée par l'établissement scolaire et le CFA de référence.

Toutes ces conditions de mise en oeuvre sont pour la majorité des entreprises interrogées réunies à Bourg en Bresse et concourent à réussir l'alternance dans l'UFA et générer un fonctionnement positif du dispositif.

Pour le CFA, la plus value principale du dispositif est la réalisation d'une formation qui répond aux besoins des entreprises et donc une implication réelle des entreprises dans l'alternance. Les conditions de mise en oeuvre de l'UFA et de l'alternance reposeraient essentiellement d'une part sur un travail de concertation entre les différents acteurs et une prise en compte nécessaire de l'importance du "développement personnel du jeune". Il est indispensable selon la directrice du CFA de percevoir et de connaître la manière dont le jeune reconstruit son identité d'apprenant et la manière dont il se situe dans le dispositif et dans l'alternance.

Selon le proviseur du Lycée Professionnel, une des conditions de mise en oeuvre de l'alternance est une réflexion sur les modalités d'intégration des "savoirs" de l'entreprise dans les cours dispensés au lycée. Nous pouvons noter ici une ébauche de réflexion sur l'organisation didactique et pédagogique de l'alternance, même si celles-ci renvoient à un type d'alternance où les contenus d'enseignement sont définis mais surtout gérés à partir des activités réalisées dans l'entreprise.

Sur ce point, les enseignants évoquent une autre plus value de l'UFA qui repose sur le fait que l'équipe pédagogique est restreinte et que cette taille est à l'origine de la création de "*liens conviviaux*" entre les enseignants, liens qui eux-mêmes favorisent la concertation et l'amélioration quotidienne du dispositif.

Les enseignants évoquent surtout les limites de l'UFA qui relèveraient principalement du fait que les entreprises ne respectent pas toujours leurs engagements sur les objectifs et leurs tâches de formation. D'autre part est formulé également le fait que le rythme de formation est trop "*lourd*" tant pour les enseignants que pour les jeunes en formation. Cette donnée renforce sans doute l'hypothèse que les formations alternées sont paradoxalement des formations plus denses, plus complexes à gérer que les formations par voie scolaire, notamment pour des jeunes qui ont déjà quelques difficultés d'apprentissage.

Pour les jeunes en formation, la plus value de l'UFA est la possibilité d'exploiter des acquis scolaires en entreprise, qui restent hélas le plus souvent une "plus value théorique" car nous dit un jeune "*je ne peux pas appliquer sur le terrain ce que j'apprends en cours sauf les techniques de vente*".

Une autre plus value énoncée par les jeunes concerne les enseignants qui mettraient en oeuvre des pratiques différentes en s'appuyant notamment sur les récits d'expérience professionnelle des jeunes en entreprise. Ainsi un jeune : "*le prof est intéressé par la formation en entreprise, ça permet d'aller plus loin dans la réflexion et puis on lui apprend aussi quelque chose*".

Une dernière plus value de l'UFA serait liée à l'effectif restreint des élèves (une quinzaine) qui favoriserait une bonne communication interne à la classe, la possibilité d'un échange constructif entre l'intervenant et ses élèves. Nous pouvons retrouver ici les effets positifs de groupes d'apprenants restreints qui constituent dès lors non seulement une communauté d'apprentissage, mais aussi une communauté sociale, avec ses modes de vie, de régulation, de solidarité.

Ainsi les jeunes s'expriment-ils :

"C'est moins carré que dans les autres BTS".

"On n'est pas beaucoup, des fois on est un groupe de six, il y a un bon climat, on peut avoir des discussions importantes et agréables".

En ce qui concerne les limites de la formation, le jeune établit une comparaison entre la formation alternée et la formation initiale. Il souligne le rythme soutenu et imposé par la formation alternée qui engendre de la fatigue et le *"double stress"* qu'il doit subir, entre la gestion de son identité d'apprenant et la gestion de son identité de salarié.

Les conditions de mise en oeuvre de l'alternance dans le dispositif permettant une optimisation de la formation seraient selon les jeunes :

- un investissement plus important des tuteurs.
- une communication plus développée avec les enseignants.
- une planification plus structurée des relations avec les tuteurs.

Les jeunes souhaitent que s'instaurent de réels contacts entre l'école et l'entreprise en début de première année de BTS afin de fixer clairement les objectifs de l'apprenti et de préciser les conditions de déroulement de la formation professionnelle et sociale du jeune.

Conclusion : représentations des acteurs

Nous pouvons constater une très grande hétérogénéité des représentations des acteurs de l'UFA sur l'alternance. Nous ne pouvons donc pas réellement faire apparaître de cohérence de système.

Si les représentants de l'établissement d'enseignement et du CFA évoquent le caractère de remédiation à l'échec scolaire du dispositif, ils semblent dès lors placer au second rang l'objectif d'insertion professionnelle, donnée de base constitutive des objectifs de l'UFA et de l'alternance. Sans doute estiment-ils que cette insertion va de soi. Cet *"allant-de-soi"* est sans doute lié au fonctionnement du dispositif qui s'appuie sur un recrutement réalisé par les entreprises. Pour ces acteurs, c'est bien le jeune, et plus particulièrement l'apprenant qui doit être au coeur de l'UFA et de l'alternance, un apprenant en

difficulté d'apprentissage à son arrivée dans l'UFA, mais qui doit être placé très vite dans une stratégie de réussite scolaire et personnelle.

Cette préoccupation est semble-t-il moins à rapprocher de la genèse de l'UFA que des parcours professionnels passés de nos différents interlocuteurs.

Les enseignants évoquent peu cet objectif. Ils placent l'alternance comme un dispositif d'échappée de leurs situations, dispositif et échappée qui doivent rester cependant provisoires, et qui ne doivent pas générer une transformation de leur statut et de leur fonction. L'alternance permettrait l'aventure, sa nouveauté et ses émotions, sans risque ni identitaire, ni statutaire.

Les entreprises parlent quant à elles de la possibilité au travers de l'UFA de pouvoir utiliser une main d'oeuvre plus qualifiée et à ce titre sont les acteurs du dispositif qui se rapprochent le plus dans leurs représentations des objectifs de l'UFA et de l'alternance.

3.2. Le fonctionnement de l'alternance

****Objectifs de formation et objectifs pédagogiques***

Pour trois entreprises sur quatre, l'objectif de formation tel qu'il est mis en acte, en entreprise est essentiellement l'apport de connaissances techniques et de savoir-faire. Pour deux entreprises l'obtention du diplôme est fondamental. Les objectifs pédagogiques reposeraient eux sur la transformation des acquis théoriques scolaires en compétences professionnelles.

Pour le CFA, la définition des contenus de formation ainsi que leur organisation et leur répartition semble primordial. L'objectif de formation apparaît comme un objectif de "bonne gestion de l'alternance".

Dès lors, nous pouvons percevoir une divergence importante dans l'investissement dans ces deux catégories d'acteurs dits "organisationnels", le CFA ayant un fonction de "*responsable de la formation*", (gestion des contenus, régulation du partenariat, organisation des rythmes et gestion de l'alternance), l'entreprise se centrant davantage sur l'application ou la réexploitation des acquis et des contenus, sans a priori un véritable investissement concernant l'articulation école-entreprise.

Le Lycée Professionnel quant à lui se positionne essentiellement au niveau des objectifs pédagogiques, son souci principal étant comme nous l'avons précédemment mentionné l'intégration des "savoirs" de l'entreprise dans les cours.

Les enseignants, eux, mentionnent simplement le fait qu'un document écrit serait nécessaire car il permettrait que les tuteurs et formateurs aient connaissances des objectifs et puissent s'engager sur les mêmes objectifs de formation et fonctionnement de l'alternance.

Pour le jeune en formation, les objectifs de formation sont doubles et reposent d'une part sur l'acquisition d'une solide "expérience de terrain" leur permettant d'entrer dans la vie active et d'autre part sur l'obtention de leur diplôme en fin de formation.

Les objectifs pédagogiques seraient essentiellement l'établissement d'une relation permanente entre la théorie et la pratique.

****Les pratiques d'accueil et de suivi des apprentis***

L'ensemble des entreprises met en avant le fait qu'il est important que le jeune "*apprenne sur le tas*". Le suivi des apprentis est effectué par le biais d'un livret de suivi établi par le lycée professionnel et qui correspond à des fiches d'activités en relation avec la progression des acquis scolaires.

En général la progression du jeune en entreprise est la suivante :

- temps d'immersion en entreprise permettant au jeune un temps d'observation et de découverte de la réalité du métier.
- échanges réguliers mais pas réellement formalisés sur les acquis scolaires et leur exploitation en entreprise.
- intervention en double, avec un salarié, ou seul sur le terrain.

Ce suivi du jeune est effectué par le biais de trois types de relation :

- relation entreprise-jeune : informelles et bilan hebdomadaire portant sur le contenu de ses activités.
- relation entreprise-L.P : commission pédagogique une fois par trimestre et suivi de jeune en entreprise par le coordonnateur pédagogique.
- relation entreprise-CFA : certaines rencontres non collectives et formalisées, d'autres ponctuelles en fonction des questions et des problèmes rencontrés.

Tel qu'il est présenté le livret de suivi apparaît davantage comme une formalisation du partenariat institutionnel que comme une formalisation d'une organisation pédagogique.

Les jeunes insistent en effet sur le fait que le livret d'apprentissage ou de suivi ne joue pas un rôle important dans la gestion de l'alternance.

Il est selon eux peu consulté et davantage rédigé par obligation que par préoccupation pédagogique. La relation jeune-enseignant en ce qui concerne l'alternance et les acquis du jeune en entreprise se résume généralement par un tour de table de la part du professeur lui permettant de savoir ce que le jeune a réalisé en entreprise.

**Les démarches d'enseignement et de formation*

Comme nous l'avons vu, les entreprises donnent priorité à l'apprentissage sur le tas sans que soit réellement recherchée une articulation entre les apports scolaires et les apports en entreprise.

Le coordonateur pédagogique évoque le fait que les techniques de vente sont organisées en *"connaissances que l'on va progressivement empiler"*. La théorie selon lui correspondrait à *"une boîte à outils qui sert à résoudre des problèmes de terrain"*, et ajoute-t-il :

"Il est difficile de faire théoriser les élèves". Ce qui expliquerait qu'étant donné les difficultés à *"faire passer"* un certain nombre de notions, il faille *"inciter les élèves à aller explorer ailleurs des ressources"*.

Pour le coordonateur pédagogique, l'obstacle à cette démarche de théorisation s'explique du fait que *"les entreprises ne sont pas toujours persuadées que le métier de vendeur passe par la formation et ne repose pas seulement sur le "feeling" des apprentis"*.

Sans aller toujours jusqu'à ce qui peut apparaître excessif dans ce type de remarque, les entreprises constatent qu'effectivement (et cela est peut-être lié au domaine "force de vente") les acquis scolaires et les connaissances théoriques sont très largement insuffisants, ce qui prédomine dans l'apprentissage de compétences relève essentiellement des savoir faire et savoir-être "naturels" car acquis par l'expérience sur le tas, ou encore constitutifs de personnalités de "vendeurs".

Les enseignants quant à eux prônent une pratique pédagogique centrée sur l'élève reposant sur une récupération des situations d'entreprises. Un de leur postulat, étant donné le niveau scolaire initial des élèves, (leur difficultés à prendre des notes et plus généralement à s'exprimer par écrit), est de travailler par thèmes en respectant le référentiel de formation et en *"calant le programme sur le CAPET"*. L'objectif est dès lors de faire parler les jeunes sur le thème abordé *"en fonction de leurs expériences professionnelles"*.

Nous pouvons craindre que le niveau d'exigence de la formation s'appuyant sur les exigences constitutives du CAPET (Concours d'enseignement du

technique) soit davantage recherché pour faciliter le travail didactique de l'enseignant que pour fournir aux apprentis le seuil d'exigences à atteindre

Les élèves évoquent eux-mêmes le fait qu'ils participent à la construction du cours dans la mesure où le professeur s'appuie sur chaque question d'élève pour approfondir le sujet traité, chacun mettant en avant sa propre expérience de terrain.

**La logistique pédagogique et les ressources*

Le rythme de l'alternance est de 50 % au L.P (dont 25 % en CFA), et 50 % en entreprise.

Les jeunes sont donc une semaine sur deux en entreprise, avec une différence en seconde année où il est prévu huit semaines pour préparer l'examen.

Le proviseur du Lycée Professionnel mentionne que l'ensemble des ressources du L.P sont mis à disposition de l'UFA.

Les élèves évoquent le fait qu'ils disposent d'une salle d'informatique et de matériels audiovisuels mais mettent cependant en avant le fait qu'il existe un manque de considération important du personnel de l'établissement à leur égard:

"Des fois, on est chassé d'une salle alors il faut nous reloger"

En ce qui concerne l'évaluation et la validation très peu de remarques si ce n'est que 5 % des professionnels participent à l'examen terminal.

Nous pouvons constater qu'il n'existe pas a priori de pratiques pédagogiques spécifiques à l'UFA et/ou à l'alternance. Il existe cependant une réflexion didactique : construction de certains cours à partir de récits d'apprentis. Cette construction se limite à certains objectifs d'enseignement, à certaines parties de disciplines sans qu'apparaisse une véritable cohérence de système de formation. Si cette cohérence n'est pas présente, elle peut participer à brouiller chez le jeune le paysage de la formation, et rendre opaque les objectifs d'enseignement et donc dès lors rendre plus difficile et aléatoire la gestion de l'alternance. Au delà de ces pratiques didactiques, il n'apparaît pas des pratiques pédagogiques spécifiques de l'alternance.

3.3. Les transformations identitaires

**Les jeunes*

Leur regard sur l'UFA et l'alternance

La majorité des jeunes entrant en UFA sont des élèves ayant connu des difficultés scolaires, ayant obtenu le Bac (G3, B ou F1) et qui n'étaient plus encouragés par leurs professeurs pour poursuivre leurs études.

"Pour les profs, il était hors de question de poursuivre des études après le Bac... Peu importe la qualité du dossier".

Leur entrée et leur inscription en UFA est donc expliquée par des difficultés à poursuivre des études en formation initiale, l'alternance étant présentée comme le moyen permettant de poursuivre au delà du Baccalauréat.

Les jeunes n'utilisent pas le terme UFA pour parler de leur formation mais distinguent par contre le CFA du Lycée Professionnel. Ils sont au Lycée Professionnel dans le cadre d'une formation dispensée par le CFA.

**Leur regard sur les pratiques pédagogiques des formateurs et des tuteurs.*

Force est de constater la prédominance d'une représentation négative des élèves à l'égard de l'entreprise d'accueil. Trois caractéristiques sortent de ces représentations: la première est la mauvaise intégration de la majorité des élèves dans l'entreprise, qui se traduit par une absence de dialogue avec le personnel, une mise à l'écart de l'apprenti qui n'est pas reconnu comme tel, comme un salarié à part entière :

- "Ils ne me considèrent pas comme une personne à part entière, juste cinq personnes sur les cinq cents connaissent mon prénom !"

La deuxième caractéristique est l'absence de prise en compte de la motivation de l'élève. L'entreprise laisse l'apprenti "user" sa motivation des les premiers jours sans émettre en retour le moindre considération, ce qui à pour effet rapidement de démobiliser le jeune.

- "La première année tu t'investis à fond et puis tu t'aperçois que tu n'auras rien en retour".

- "Si j'avais eu la carotte, s'ils nous payaient un petit peu plus que le minimum, je me serai défoncé !"

La troisième caractéristique est selon les jeunes, l'intérêt financier pour l'entreprise d'embaucher des apprentis.

- *"Ils ne nous appellent pas apprentis quand on est commercial et qu'il faut faire du chiffre d'affaire, mais ils nous appellent apprentis pour le café !"*

Cette situation engendre un désinvestissement de l'apprenti dont le seul objectif est l'obtention de son BTS.

- *"Je fais le minimum pour ne pas rompre mon contrat et surtout pour avoir mon BTS"*.

Peu d'élèves pratiquent des activités "extra-UFA" par manque de temps. Certains y parviennent en s'organisant, mais ces pratiques sont choisies par goût personnel et pour "décompresser". En outre, ils sont conscients des difficultés qu'ils rencontrent dans les disciplines telles que le français ou l'anglais et qui se traduisent par des problèmes de rédaction, de synthèse, notamment pour les élèves sortant d'une filière professionnelle :

- *"Je sais que j'ai des lacunes en anglais, mais ça fait longtemps"*

**Les pratiques pédagogiques et la relation apprenant-apprenant*

Le jeune met en avant deux avantages principaux de la formation en alternance : l'absence de devoir à faire chez soi le soir et des contenus d'enseignement estimés par eux plus approfondis qu'en formation initiale. En outre, la reconnaissance de l'élève comme individu particulier et adulte est présente dans le discours tenu.

- *"C'est l'individu qui prime. Chaque apprenti est différent et il n'est pas confondu dans une masse d'élève"*

Les élèves notent une évolution dans le comportement du professeur de la 1^{ère} année de BTS à la seconde année. Ils considèrent la 1^{ère} année comme une année de "réglage" pour le professeur et le jeune qualifie souvent ce dernier de "scolaire".

- *"Avec les profs scolaires, il n'y a plus de tension"*

- *"Les profs de lycée font un effort pour s'adapter à nous"*.

Quant à la 2^{ème} année, ils estiment que le professeur est moins théorique et qu'il adapte sa façon d'être et de parler à leur formation spécifique.

- *"Il introduit le cours par rapport à notre activité de salarié"*.

Les jeunes ont eu l'occasion de rencontrer un psychologue afin de discuter de cette situation d'alternance et de participer à un travail personnel sur la double identité de l'alternant élève/salarié. Les avis sont partagés sur la

nécessité de son intervention. Un tiers des élèves estiment avoir perdu leur temps et deux tiers sont satisfaits.

- "Ca a permis à certains de s'exprimer plus facilement".

- "C'est une occasion de prendre du recul".

**L'identité de l'alternant*

Les jeunes ne gèrent pas facilement l'alternance d'un point de vue identitaire. Ils affirment avoir une double identité : celle d'étudiant et celle de salarié. Certains éprouvent des difficultés pour passer de l'une à l'autre.

- "On n'est déjà plus des élèves et pas encore des salariés".

D'autres gèrent ces deux identités sur le mode de la rupture.

- "Le week-end sert à me réadapter pour la semaine de cours ou d'entreprise".

Cette rupture transparaît dans leur tenue vestimentaire.

- "Du costard cravate, on passe aux jean's baskets"

Les élèves dénoncent par ailleurs la connotation négative du mot "apprenti" qu'ils ont eux-mêmes intégrée.

- "Quand je travaille, je ne dis jamais que je suis apprenti. Il faut mentir pour être reconnu. On ne prend pas de décision avec un apprenti".

- "Ils me considèrent comme un apprenti, pas une personne à part entière."

Le jeune mesure l'évolution de ses apprentissages essentiellement dans le discours qu'il entretient avec les élèves de sa classe, avec ses pairs.

Les jeunes sont contre l'existence de deux lieux de formation. Le lycée "Carriat" et le CFA. Ils souhaitent se former uniquement au CFA pour avoir un lieu propre à leur système de formation et où ils soient reconnus comme des apprentis. Le CFA correspond à la représentation qu'ils se sont construits de l'apprentissage, et de sa "culture"

- "On ne sait pas si on est apprenti ou étudiant".

- "Au lycée, personne ne nous connaît comme apprenti".

****Le regard sur le devenir***

Les jeunes sont très incertains quant à leur devenir.

- *"On ne sait pas ce qu'on va devenir".*
- *"Après le contrat, y'a plus rien".*

Pour conclure, ils dégagent quelques points essentiels à la réussite de l'alternance. De bonnes relations entre le CFA et les tuteurs, préciser clairement et par écrit les objectifs à atteindre par le jeune en entreprise et enfin la possibilité de choisir son entreprise, voir de pouvoir passer d'une entreprise à une autre.

Les enseignants, formateurs et tuteurs

****Leur regard sur les jeunes***

Le coordonateur pédagogique intervenant lui-même dans la formation caractérise les jeunes par leurs difficultés à se repérer dans la formation et dans l'alternance et leurs difficultés méthodologiques .

Pour les enseignants, *"les jeunes, cela varie d'un groupe à un autre"*, ils constatent également qu'ils sont *"moins en conflit avec eux qu'en formation initiale étant donné que "ce sont des jeunes qui ont du mordant, qui sont motivés, qui veulent s'en sortir et qui considèrent l'UFA comme une solution intéressante."*

Cependant les enseignants évoquent également que le terme "apprentissage" est vécu par les jeunes comme très négatif et qu'il est important de "démystifier l'entreprise". Pour les entreprises et les personnes rencontrées exerçant une fonction tutorale *"les jeunes ont besoins de dialoguer régulièrement avec les salariés sur leurs difficultés à se positionner par rapport à leur double identité salarié-élève"*.

Ils constatent cependant que les jeunes ont plus de maturité à leur entrée en formation qu'auparavant du fait de leur expérience de plus en plus importante de stages précédemment réalisés en entreprise, même dans le cadre de la formation initiale.

Les "tuteurs" considèrent que le jeune est capable de changer d'identité élève-scolaire à partir du moment où il acquiert une autonomie dans l'entreprise et qu'il participe à la production.

****Les pratiques d'enseignement et de formation***

Comme nous l'avons vu précédemment les pratiques des enseignants reposent sur une pédagogie centrée sur l'élève, "récupérant" les situations d'entreprises pour développer des connaissances par le biais d'études de cas, de jeux de rôle.

Les entreprises sont partagées sur leur rôle et sur leur fonction pédagogique au sein du dispositif, certains estimant que la part qui leur revient est l'application d'une partie du référentiel, d'autres estimant qu'ils occupent une place importante, part qu'ils pourraient développer s'ils bénéficiaient d'une plus grande reconnaissance de leur fonction par les enseignants.

Le regard sur l'alternance et la construction des compétences :

Pour l'entreprise, un des fondements de l'alternance est la "*transformation d'un élève en un professionnel*". Pour elle, l'acquisition des compétences professionnelles a très peu à voir avec la formation, elle est en relation avec le "profil psychologique" du jeune, ses savoir-faire et savoir-être.

L'entreprise doit être un lieu de confrontation des acquis construits au LP ; pour deux entreprises, les contenus et pratiques de formation école-entreprise sont différents et séparés et doivent le rester.

L'alternance la plus pratiquée est "l'alternance aléatoire" permettant à l'apprenant de construire ses compétences en se servant et en articulant avec l'aide des salariés de l'entreprise ses acquis scolaires et professionnels. En général, l'apprenant intervient entre 1 et 6 mois en double avec un salarié pour pouvoir ensuite devenir autonome et véritablement participer à l'activité de production.

Les entreprises estiment que les savoirs à acquérir pour les jeunes en entreprise sont essentiellement des savoir-être et savoir-faire, le tuteur ayant une fonction essentielle de transmission de ses propres savoir-faire en assistant le jeune dans ses activités.

Conclusion : transformations identitaires des acteurs

Nous pouvons noter que la transformation identitaire observée chez les jeunes repose sur une alchimie très complexe et individuelle. En effet, c'est chaque "alternant" qui se construit ses compétences en essayant de construire une cohérence de système dans un dispositif qui a priori ne se l'est pas initialement construit. Nous pouvons craindre dès lors que la réussite pédagogique de l'alternance soit déterminée exclusivement par des capacités constitutives du jeune, et qu'il aurait acquis avant même son entrée en formation.

Synthèse des observations sur le site

Le CFA a un rôle très déterminant dans le pilotage de l'UFA.. Ce rôle semble accentué par l'éthique éducative développée par la directrice du CFA qui dès lors semble en mesure de maîtriser l'ensemble des dimensions constitutives d'une véritable ingénierie des formations alternées.

La "pédagogie de l'alternance" de l'UFA "force de vente" de Bourg en Bresse repose sur une juxtaposition de pratiques école-entreprise. Il s'agit davantage ici ,sur un plan pédagogique d'une alternance "aléatoire", même si l'alternance sur un plan institutionnel et organisationnelle reposant notamment sur de la concertation et du partenariat, permet d'atteindre les deux objectifs de l'UFA : la qualification et l'insertion professionnelle

4. L'UFA ET LA RELATION FORMATION-EMPLOI

4.1. Le rôle de l'UFA dans la trajectoire des jeunes

D'après l'enquête d'insertion que nous avons effectuée en février 1994 concernant la promotion 89/91, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre d'éléments qui nous permettent de formuler les constats suivants, sachant que nous n'avons pas pu contacter deux anciens élèves parmi cette promotion.

- La promotion comptait 22 jeunes dont 13 hommes et 9 femmes.
- Sur les 20 jeunes contactés 18 sont actuellement en emploi à durée indéterminée depuis 2 ans en moyenne. 6 d'entre eux sont embauchés dans l'entreprise qui les avait accueillis en contrat d'apprentissage dans le cadre de l'UFA.
- 2 jeunes sur les 20 sont actuellement au chômage après avoir suivi une formation pour l'un et avoir travaillé deux fois quelques mois pour l'autre.

A l'issue du BTS, seulement deux des 20 jeunes contactés ont suivi une formation longue. Les autres sont soit partis au service national (7 garçons sur 13) ou ont occupé des emplois précaires entrecoupés de périodes sans emploi.

On constate donc un taux d'insertion élevé 90 % parmi les jeunes interrogés ainsi qu'un faible temps de chômage quand il y a eu changement de contrat.

4.2. Une formation pour quels métiers ?

Les jeunes actuellement en emploi occupent en majorité des postes de commerciaux ou de vendeurs, avec pour certains des responsabilités ou "fonctions" spécifiques telles que :

- Assistant du manager dans une entreprise de restauration rapide
- Chef de secteur
- Coordinateur technico commercial
- Agent commercial exclusif
- Fonction parallèle d'aide comptable
- V.R.P
- Commercial multicarte.

5. LE DEVENIR DE L'UFA

5.1. Identification des facteurs possibles de blocages ou de tension

Actuellement l'UFA "force de vente" est un incontestable succès, notamment au regard du taux d'insertion professionnelle. Cependant, quelques craintes et/ou réserves peuvent être émises :

- Déclin du marché de l'emploi : moins de besoins de la part des entreprises.
- Grande hétérogénéité des types d'entreprises et des fonctions occupées par les "alternants" et par les "sortants" de l'UFA entraînant une volonté de la part des entreprises de voir monter des formations de plus en plus pointues et spécifiques à leurs activités de production et aux fonctions évolutives des salariés.

En outre, si pour le moment, et compte tenu des critères de sélection des jeunes à l'entrée en formation, les "imperfections" pédagogiques repérées semblent avoir peu ou pas d'effets sur la réussite des apprentissages, il convient d'être vigilant et notamment de favoriser :

- la construction d'un "discours pédagogique" commun Entreprise-Lycée professionnel, qui aille au delà d'un discours organisationnel commun.
- une véritable réflexion sur une didactique de l'alternance et sur "des" pédagogies spécifiques et adaptées.
- une réflexion sur la double identité de l'alternant, déjà engagée par le psychologue, mais qu'il conviendrait de poursuivre avec les tuteurs.

5.2. Les facteurs de développement

Nous pouvons noter les facteurs de développement suivants :

- dynamisme du CFA, et plus globalement de la CCI de l'Ain qui participe à créer un climat propice à la formation
- coordinateur pédagogique "motivé" et "volontaire", et disposant de réelles responsabilités.
- entreprises disponibles, même si l'on peut regretter que n'apparaisse pas une véritable fonction tutorale, celle-ci étant le plus souvent appropriée par les responsables de la formation, voir par les chefs d'entreprises eux-mêmes.
- image de l'UFA positive auprès de l'ensemble des acteurs
- taux d'insertion (1989/1991) important
- amélioration de l'image de l'apprentissage pour les jeunes, les enseignants, et les parents.

ANNEXE 5

**Liste des 59 UFA
fonctionnant au 1er janvier 1994**

LISTE DES 59 UFA FONCTIONNANT AU 1ER JANVIER 1994

CFA Gestionnaire	Etablissement d'appui	Diplôme préparé
ADAMACMRA 69005 Lyon	Lycée professionnel Pablo Picasso 69700 Givors	BAC PRO Maintenance automobile option voitures particulières
AFIL 42031 St Etienne	ISTP 42000 St Etienne	Ingénieur en systèmes de production
AFPI 38842 Meylan cedex	Lycée professionnel Françoise Dolto 38120 St Egreve	BAC PRO structures métalliques
AFPM 69351 Lyon cedex 08	Lycée privé de la Salle 69283 Lyon cedex 01	BTS conception de produits industriels
"	Ecole Catholique d'Arts et Métiers (ECAM) 69005 Lyon	Ingénieur en mécanique
CFA agricole de Dardilly 69570 Dardilly	Lycée de Précieux 42600 Montbrison	BTS ACSE 'analyse et conduite des systèmes d'exploitation)
"	Lycée agricole de Bel Air 69220 Belleville	BTS oenologie
"	Lycée agricole de Dardilly 69750 Dardilly	BTS production horticole
"	LEPA les Prairies 38500 Voiron	BTS action commerciale
"	Lycée agricole de Cibeins Mizérieux 01600 Trévoux	BTA option élevage de chiens
"	CEFR de Montélimar 26200 Montélimar	BTA production forestières
"	LEPA de St Genis Laval 69230 St Genis Laval	BTSA industries agroalimentaires et biotechnologies
"	LEPA de Bel Air 69220 Belleville	BTA Viticulture oenologie
"	Lycée agricole de Cibeins Mizérieux 01600 Trévoux	BTA aquaculture continentale
"	Lycée agricole de Roanne Chervé 42120 Le Coteau	BTA productions horticoles pépinières et jardins et espaces verts

CFA Gestionnaire	Etablissement d'appui	Diplôme préparé
"	Lycée Les Sardières 01000 Bourg en Bresse	BTSA industries agroalimentaires et biotechnologiques
"	Lycée agricole de St Ismier 38330 St Ismier	CAPA horticulture options cultures sous abri, perennes, travaux paysagers
"	Lycée agricole de Montbrison 42600 Montbrison	BTSA technico-commercial spécialité produits carnés, produits laitiers, fruits et légumes
CFA des métiers de la soie 69323 Lyon cdx 05	IDE formation 42000 Roanne	BAC PRO productique matériaux souples
CFA des métiers de l'ameublement 74100 Annemasse	Lycée professionnel d'Annemasse 74100 Annemasse	BAC PRO productique bois
Chambre de com- merce et d'industrie 38016 Grenoble	Lycée professionnel privé des Charmilles 38100 Grenoble	BAC PRO bureautique option comptabilité
"	Lycée du Grésivaudan 38240 Meylan	BTS action commerciale
"	Lycée professionnel privé des Charmilles 38100 Grenoble	BTS comptabilité gestion des entreprises
"	Lycée professionnel de Domène 38420 Domène	Technicien supérieur en maintenance aéronautique des hélicoptères
Chambre de com- merce et d'industrie 01000 Bourg en Bresse	Lycée Jean-Marie Carriat 01011 Bourg en Bresse	BTS force de vente
"	Lycée St Exupéry 01206 Belle garde	BTS comptabilité gestion des entreprises
CREAP 69643 Caluire et Cuire	Lycée agricole de Poisy Annecy 74000 Annecy	BTA horticulture options jardins et espaces verts
"	"	BTA productions forestières
DIFCAM (Crédit agricole mutuel) 38400 St Martin	IUT de Valence et IUT de Grenoble 38031 Grenoble cedex	DUT techniques de commercialisation

CFA Gestionnaire	Etablissement d'appui	Diplôme préparé
ETUDOC 74019 Annecy	Lycée polyvalent privé "Sainte famille" 74805 La Roche s/Foron	BTS comptabilité gestion des entreprises
IFIR 69008 Lyon	Lycée professionnel privé Institution Alexis Carrel 69362 Lyon cedex 07	BAC PRO commerce et services
"	"	BTS action commerciale
"	"	BTS force de vente
"	Lycée professionnel privé des Chassagnes 69600 Oullins	BAC sciences et technologies tertiaires option action administrative et commerciale
"	Lycée professionnel Le Clos d'Or 3810 Grenoble	CAP cuisine
"	Lycée professionnel privé Jehanne de France 69005 Lyon	CAP cuisine
"	Lycée professionnel Le Clos d'Or 38100 Grenoble	CAP restaurant
"	Lycée Jehanne de France 69005 Lyon	Formation : CAP restaurant
IFRIAA 69003 Lyon	Lycée Colbert 69373 Lyon cedex 08	BTS bureautique et secrétariat
"	Lycée polyvalent la Martinière Duchère 69009 Lyon	BTS force de vente
"	Lycée professionnel du Chablais 74200 Thonon les Bains	BAC PRO maintenance des systèmes mécaniques automatisés
"	Lycée Georges Brassens 42328 Rive de Gier	BAC PRO maintenance des systèmes mécaniques automatisés
"	Lycée professionnel Marc Seguin 69694 Venissieux	CAP conduite des machines automatisées (transformation ou conditionnement)

CFA Gestionnaire	Etablissement d'appui	Diplôme préparé
"	Ecole nationale des industries du lait et des viandes 74805 La Roche sur Foron	CAP industries agro-alimentaires
Institut régional du bâtiment et des travaux publics 69570 Dardilly	Lycée d'enseignement professionnel de Bron 69676 Bron cedex	BAC PRO travaux publics
"	Lycée technique la Martinière Montplaisir 69372 Lyon cedex 09	BTS travaux publics
"	Lycée privé St Joseph 69007 Lyon	BAC PRO énergétique option installation
"	Lycée Roger Deschaux 38360 Sassenage	BTS travaux publics
"	Lycée technique Louis Lachenat 74370 Pringy	BAC PRO bois, construction et aménagement du bâtiment
"	Ecole Catholique d'apprentissage 74942 Annecy le Vieux	BAC PRO équipement et installations électriques
"	Lycée professionnel François Mansard 69240 THIZY	BAC PRO construction bâtiment gros oeuvre
"	Lycée professionnel André Cuzin 69300 Caluire et Cuire	BAC PRO construction bâtiment gros oeuvre
"	Institut supérieur de la construction 38000 Grenoble	BAC PRO construction bâtiment gros oeuvre
"	Lycée technique Benoît Fourneyron 42023 St Etienne cedex 2	BTS bâtiment (formule 1+1)
"	Lycée Alfred de Musset 69100 Villeurbanne	BAC PRO aménagement et finition (formule 1+1)
"	Lycée professionnel régional 01400 Chatillon/Chalâronne	BAC PRO maintenance & exploit. de matériels agric. de tx publics, parcs & jardins

CFA Gestionnaire	Etablissement d'appui	Diplôme préparé
"	Lycée professionnel Gustave Eiffel 69530 Brignais	BAC PRO métaluver (métallerie aluminium verre) (formule 1+1)
INTERFORA 69190 Saint Fons	Lycée Privé Interfora 69190 Saint Fons	BAC PRO industries chimiques et de procédés
"	Lycée Argouges 38000 Grenoble	BAC PRO industries chimiques et de procédés

5 UFA ont été suspendus sur la période 1988-1993 :

2 en 1991-1992 :

- CAP fabrication alliages moulés
- BAC PRO Bio-industries de transformation

3 en 1993-1994 :

- CAP opérateur en produits panifiés
- BTS assistant technique ingénieur
- BTS électro technique

ANNEXE 6

**Graphiques sur la croissance
du dispositif des UFA
(1988 - 1993)**

Tableau 12
EVOLUTION DU NOMBRE DES UFA CREEES PAR SECTEUR - 1988-1993 -

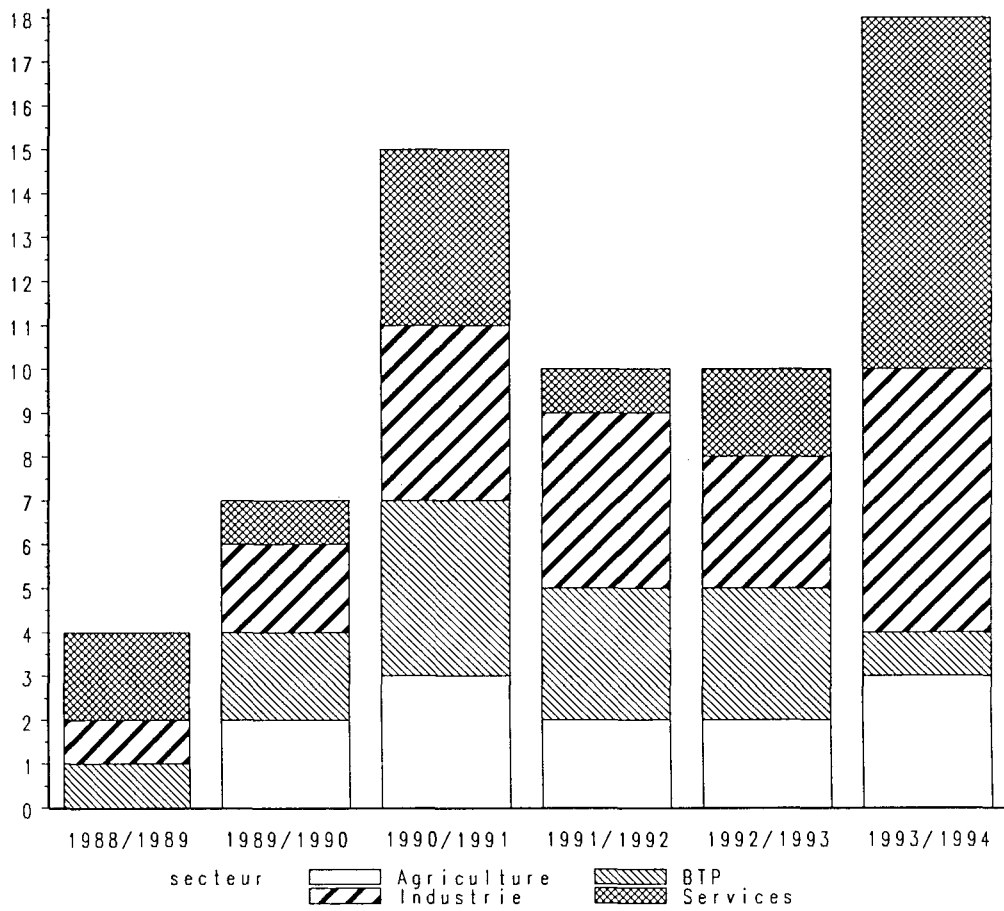
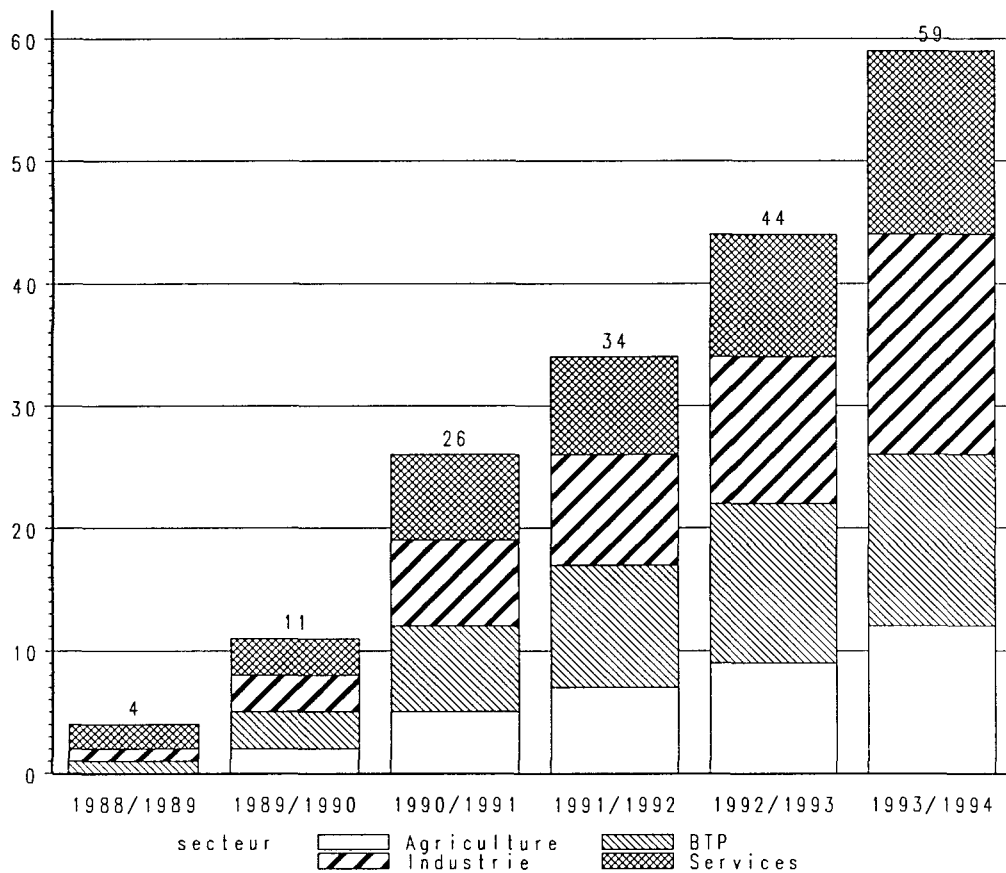


Tableau 12-S

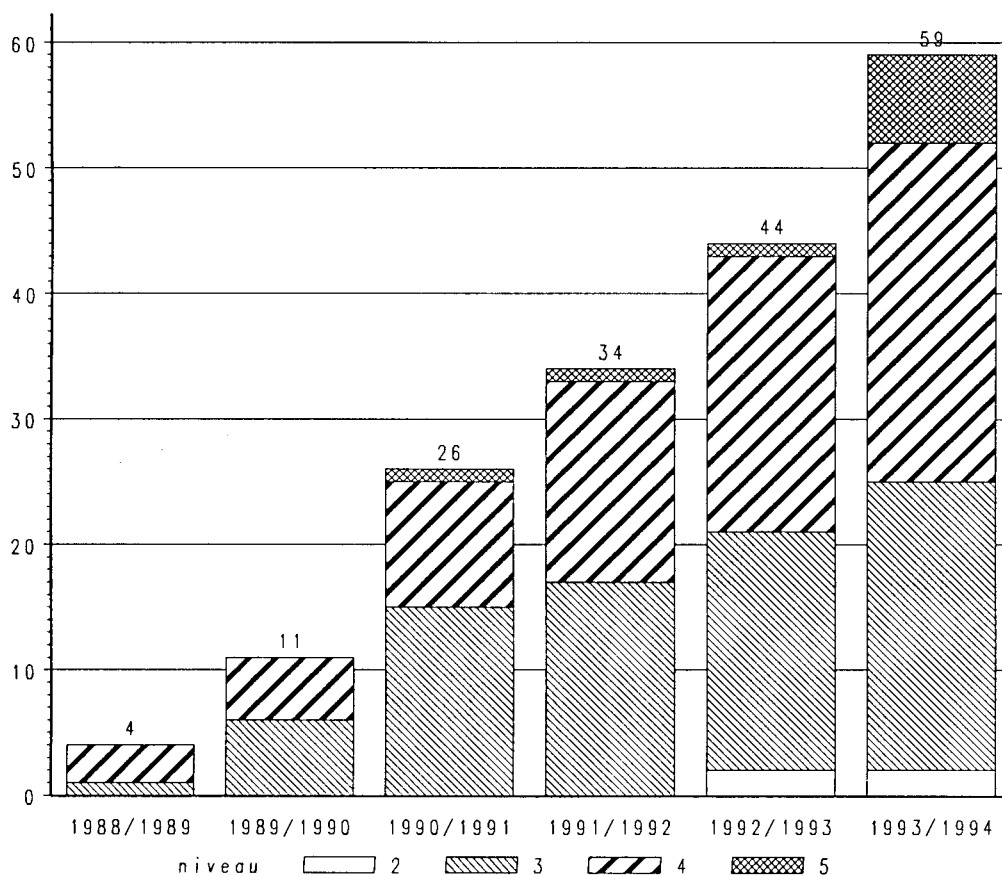
NOMBRE D'UFA ACCUEILLANT DES JEUNES EN 1ERE ANNEE PAR SECTEUR - 1988-1993 -



En 1991/92 2 UFA ont été suspendues
 En 1993/94 3 UFA ont été suspendues

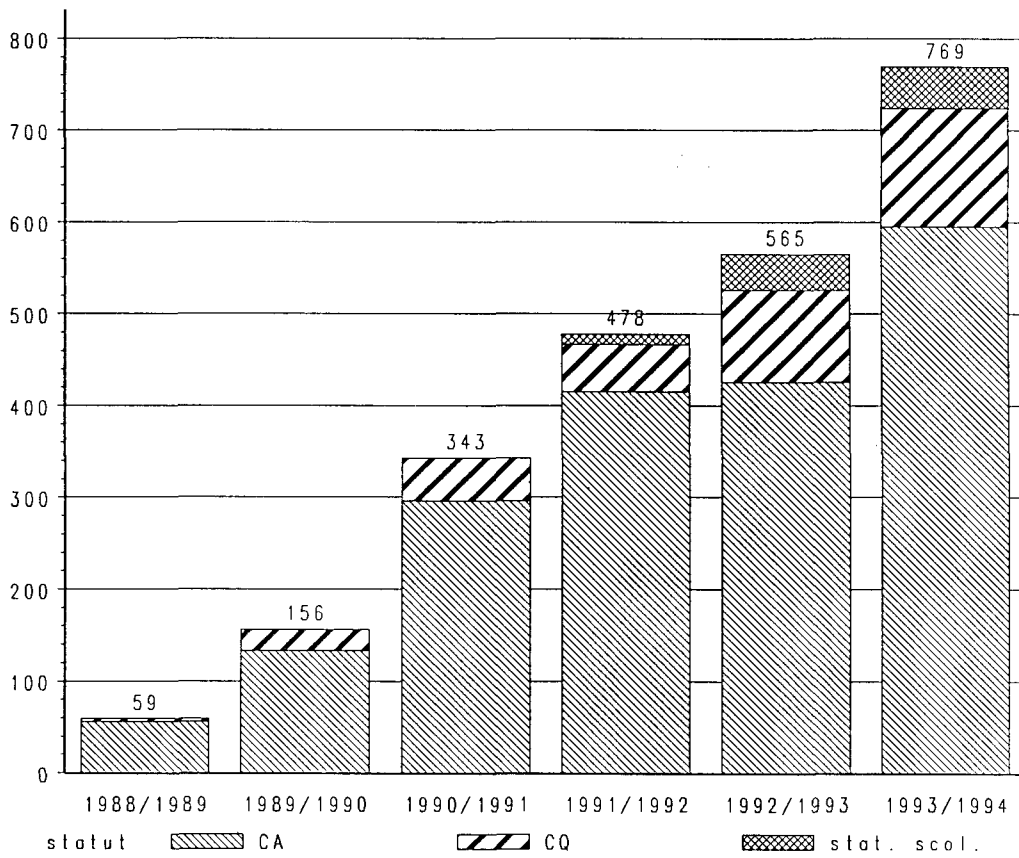
Tableau 13 - S

NOMBRE D'UFA ACCUEILLANT DES JEUNES EN 1ERE ANNEE PAR NIVEAU - 1988-1993 -



En 1991/92 2 UFA ont été suspendues
En 1993/94 3 UFA ont été suspendues

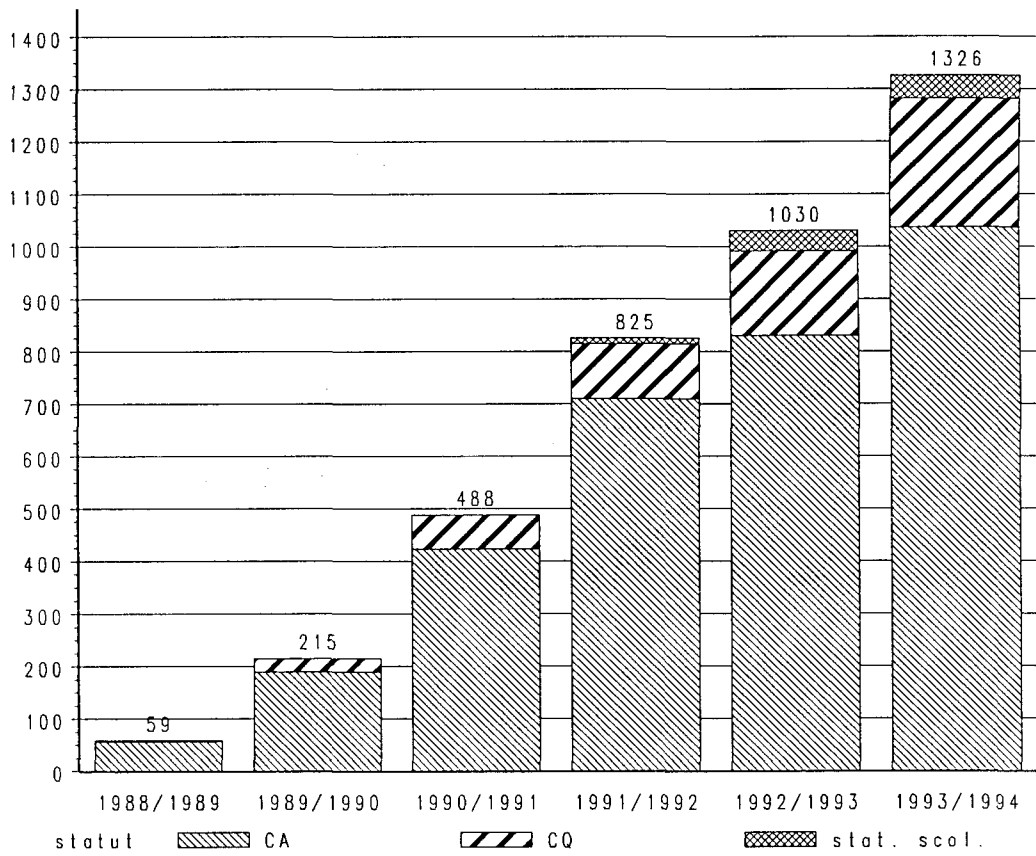
Tableau 21-1
EVOLUTION DES FLUX D'ENTREE PAR STATUT - 1988-1993 -



CA = Contrat d'apprentissage
CQ = Contrat de qualification
Stat. scol. = Statut scolaire

Tableau 21-2

EVOLUTION DES EFFECTIFS EN FORMATION PAR STATUT - 1988-1993 -



CA = Contrat d'apprentissage
CQ = Contrat de qualification
Stat. scol. = Statut scolaire

Tableau 23-1

EVOLUTION DES FLUX D'ENTREE PAR NIVEAU DE FORMATION - 1988-1993 -

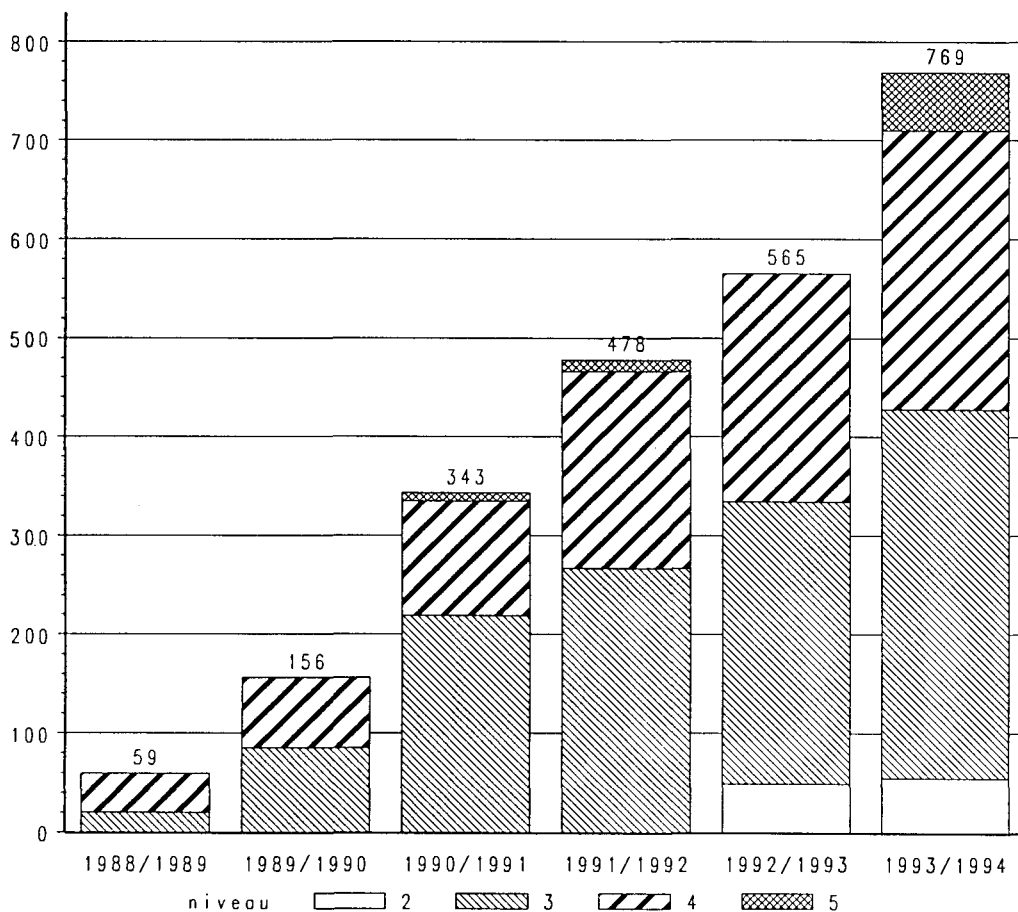
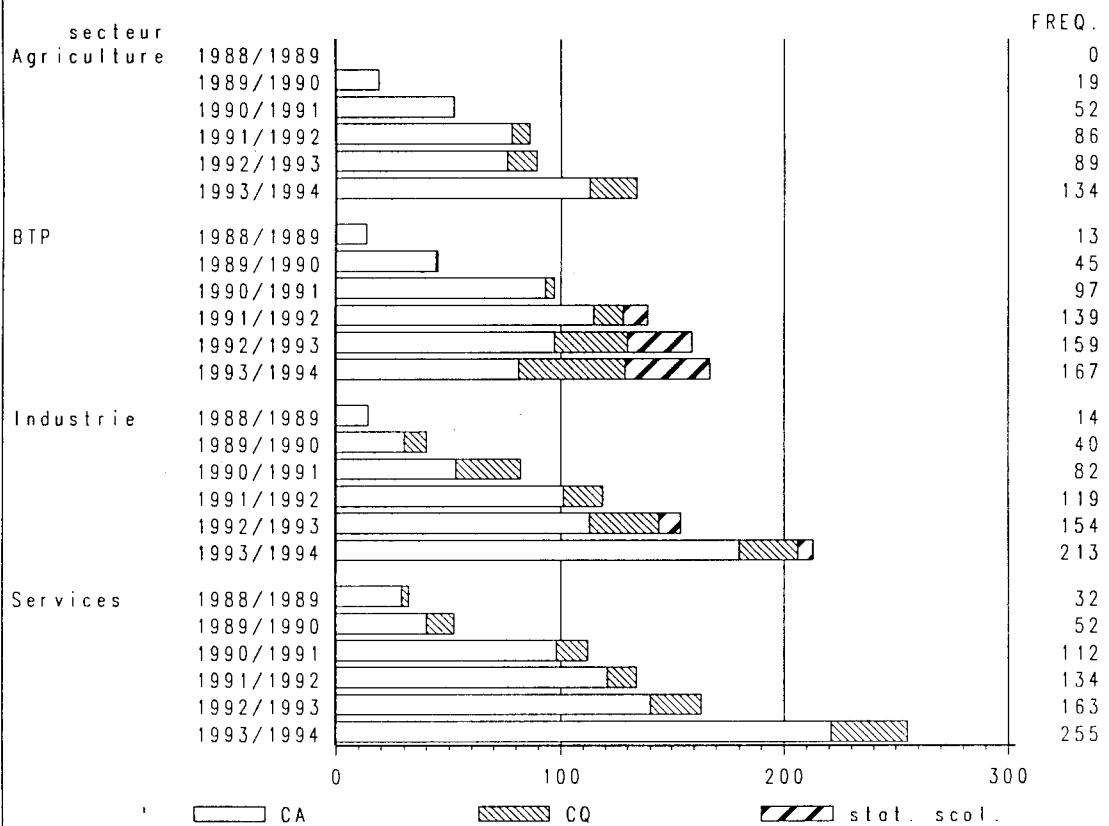


Tableau 22-3

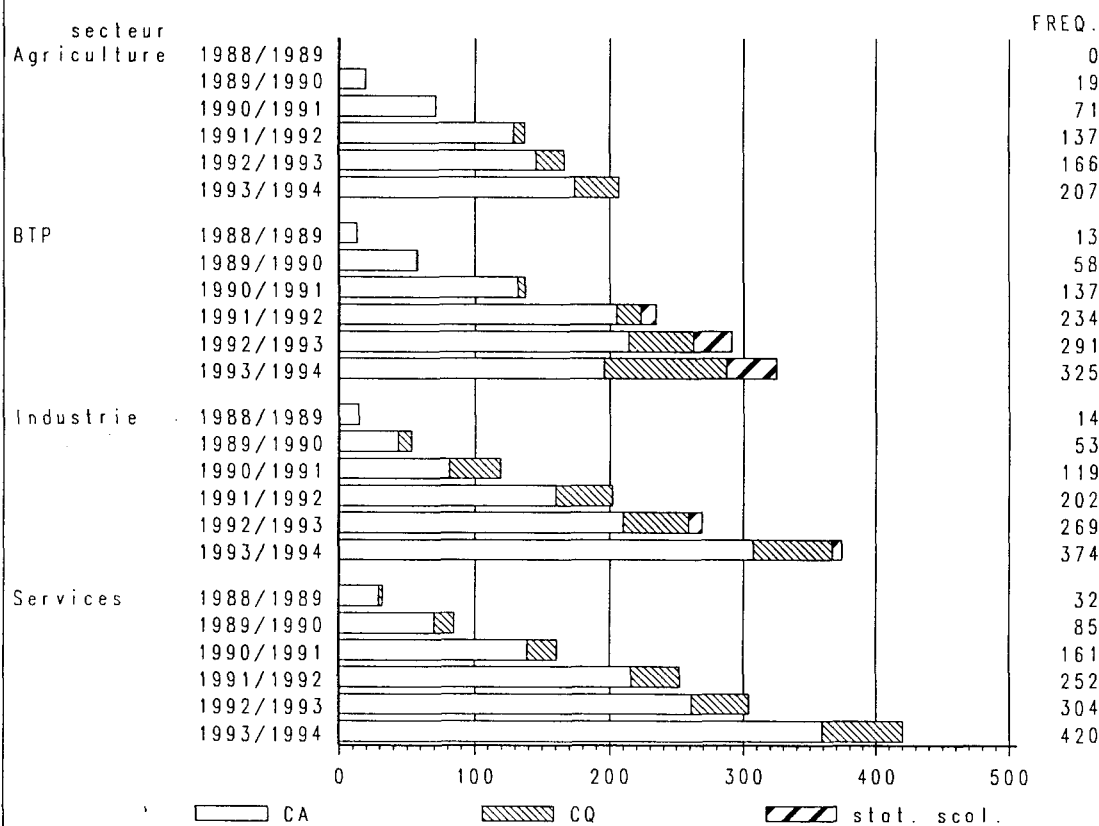
EVOLUTION DES FLUX D'ENTREE PAR STATUT ET PAR SECTEUR - 1988-1993 -



CA = Contrat d'apprentissage
 CQ = Contrat de qualification
 Stat. scol. = Statut scolaire

Tableau 22-4

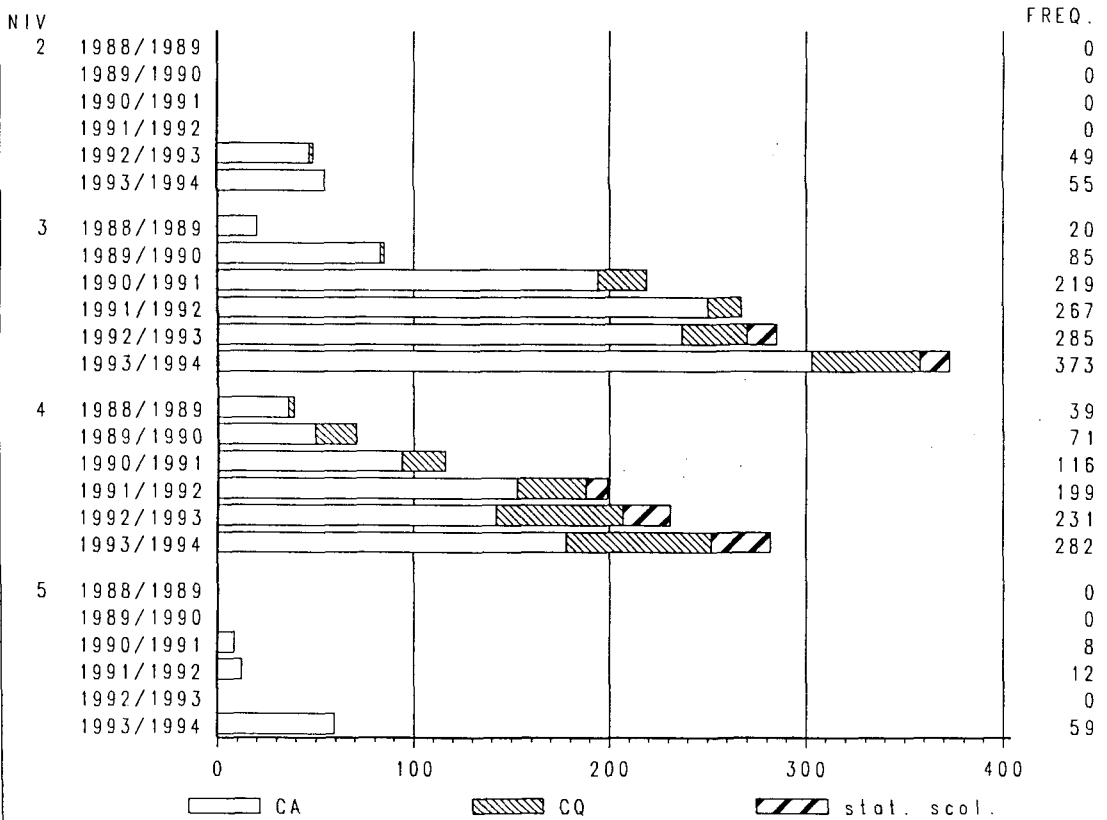
EVOLUTION DES EFFECTIFS EN FORMATION PAR STATUT ET PAR SECTEUR - 1988-1993 -



CA = Contrat d'apprentissage
 CQ = Contrat de qualification
 Stat. scol. = Statut scolaire

Tableau 23-3

EVOLUTION DES FLUX D'ENTREE PAR STATUT ET PAR NIVEAU - 1988-1993 -

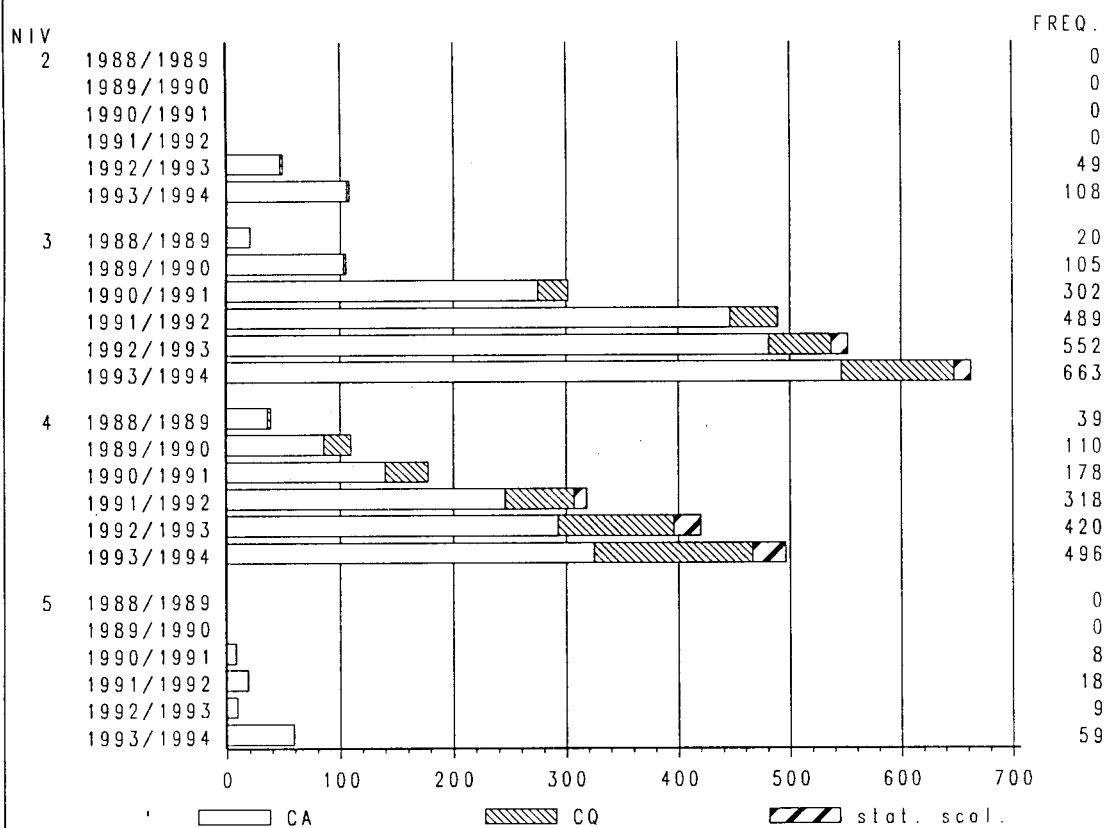


CA = Contrat d'apprentissage
 CQ = Contrat de qualification
 Stat. scol. = Statut scolaire

REGION RHONE-ALPES
UNITES DE FORMATION PAR ALTERNANCE - UFA

Tableau 23-4

EVOLUTION DES EFFECTIFS EN FORMATION PAR STATUT ET PAR NIVEAU - 1988-1993 -



CA = Contrat d'apprentissage
CQ = Contrat de qualification
Stat. scol. = Statut scolaire

ANNEXE 7

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

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.)

REPERES 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 in 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

REFERENCES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DANS LA REGION RHONE-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 8

**Liste des sigles utilisés dans le texte
et
nomenclature des niveaux
de formation et de diplôme**

LISTE DES SIGLES UTILISES DANS LE TEXTE

ADAMACMRA	= CFA de l'association nationale de formation automobile
AFPM	= Association de Formation et la Promotion dans la Métallurgie
ANFA	= Association Nationale pour la Formation Automobile
AFIL	= Association de Formation des Industries de la Loire
ASFO	= ASSociation de FORMation
ASFODEL	= ASSociation de FORMation Des Entreprises Lyonnaises
BAC PRO	= Baccalauréat Professionnel
BAC PRO MAVP	= Baccalauréat Professionnel en Maintenance Automobile option Voitures Particulières
BEP	= Brevet d'Etudes Professionnel
BEP CAIC	= Brevet d'Etudes Professionnel de Conducteur d'appareils des Industries Chimiques
BP	= Brevet Professionnel
BTA	= Brevet de Technicien Agricole
BTSA	= Brevet de Technicien Supérieur Agricole
BTP	= Bâtiment et Travaux Publics
BTS	= Brevet de Technicien Supérieur
BTS CPI	= Brevet de Technicien Supérieur en Conception de Produits Industriels
CA	= Contrat d'Apprentissage
CAM	= Crédit Agricole Mutuel
CAP	= Certificat d'Aptitude Professionnelle
CIO	= Centre d'Information et d'Orientation
CCI	= Chambre de Commerce et d'Industrie
CDD	= Contrat de travail à Durée Déterminée
CEP	= Contrat d'Etudes Prévisionnelles
Céreq	= Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
Céreq ONEVA	= Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications Observatoire National des Entrées dans la Vie Active
CESA	= Centre d'Enseignement Supérieur par l'Apprentissage
CFA	= Centre de Formation d'Apprentis
CNAM	= Conservatoire National des Arts et Métiers
COTECH	= Coordinateur Technique
CPC	= Commission Paritaire Consultative
DAET	= Délégué Académique à l'Enseignement Technique
DUT	= Diplôme Universitaire de Technologie
GIL	= Groupement Interprofessionnel Lyonnais
GRETA	= GRoupement d'ETAbissements
IFBTP	= Institut de Formation du Bâtiment et Travaux Publics
IFIR	= Institut de Formation Interprofessionnel du Rhône
INTERFORA	= Institut Interprofessionnel de Formation Rhône Alpes
IUT	= Institut Universitaire de Technologie
LEP	= Lycée d'Enseignement Professionnel

MAFPEN	= Mission Académique de Formation des Personnels de l'Education Nationale
MC	= Mention Complémentaire
MEN	= Ministère de l'Education Nationale
NVQ	= National Vocational Qualification
OMA	= Organisme Mutualisateur Agréé
OPPAVI	= Opérateur sur Produits PANifiés et Viennoiseries fraîches
OPRA	= Orientation Professionnelle Rhône-Alpes
OREFRA	= Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation Rhône-Alpes
PME	= Petites et Moyennes Entreprises
STC	= Section de Techniciens Supérieurs
UFA	= Unité de Formation par Alternance
UDIMERA	= Union Des Industries Métallurgiques et Electriques de Rhône-Alpes
UIMM	= Union des Industries Métallurgiques et Minières
UPRA	= Union Patronale de Rhône-Alpes

NOMENCLATURE DES NIVEAUX DE FORMATION ET DE DIPLOME

Niveau	Définition (*)
VI	Sortie sans diplôme du système scolaire
V	Diplôme d'enseignement technique court (CAP - BEP)
IV	Baccalauréat Général, Technologique et Professionnel
III	Diplôme des formations supérieures courtes = Bac + 2 années (BTS - IUT)
II	Diplôme des formations supérieures de second cycle = Bac + 3 années ; Bac + 4 années (Licence-Maitrise)
I	Diplôme des formations supérieures de troisième cycle = Bac + 5 années et plus (DEA - DESS - doctorat - diplôme de grande école)

(*) Ces définitions constituent une synthèse largement simplifiée de la nomenclature des niveaux de formation et la nomenclature des niveaux de diplôme qui se servent de référence depuis 1969 pour tous les acteurs de la relation formation-emploi.

CEREQ
Dépôt légal 1er trimestre 1995

LE DISPOSITIF des unités de formation par alternance (UFA) constitue l'axe central de la politique de promotion des formations en alternance décidée par la région Rhône-Alpes pour les années 1988-93. Il repose sur l'établissement d'une coopération étroite entre des organisations professionnelles et des établissements d'enseignement dépendant du ministère de l'Éducation nationale (lycées professionnels et technologiques, instituts universitaires de technologie) pour la création et le pilotage de sections d'apprentissage préparant à des diplômes de niveaux bac et bac + 2.

Les investigations menées par le Céreq et deux de ses centres associés, chargés de réaliser une étude pour l'évaluation de cette politique, permettent de dresser un bilan quantitatif détaillé du développement des UFA. Le faible impact de ce dispositif y est expliqué par l'ambiguïté de l'accord initial noué entre ses concepteurs (le conseil régional, l'union patronale et les rectorats) et le caractère très inégal de l'engagement des organisations professionnelles et interprofessionnelles dans le processus. Il conduit à s'interroger sur les modes de pilotage les plus appropriés pour conduire ce type d'opération.

En contraste, cette opération a produit des formes d'UFA assez différentes du modèle initialement imaginé par le conseil régional, révélant par là même le caractère potentiellement innovant de la démarche. Quatre études monographiques détaillées illustrent cette diversité des coopérations entre l'Éducation nationale et les acteurs économiques, telle qu'elle apparaît dans les montages de projets locaux. Elles servent de support à l'énoncé d'enjeux plus généraux relatifs à l'ingénierie pédagogique et au rapport à l'emploi.

ISBN : 2-11-088-391-X
ISSN : EN COURS

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