

**NEF**

# Alternance[s]

**Synthèse de vingt ans de  
développement en France  
et à l'étranger**

*Claudine Romani*

**NOTES  
EMPLOI  
FORMATION**

**11**

**mars 2004**

**C**éreq

## Déjà parus

■ ***Codifier la nomenclature PCS à quatre chiffres : une ambition raisonnable ? Analyse d'un flou statistique sur la relation formation-emploi***

Françoise Cédo, Alberto Lopez  
NEF 2, juillet 2003

■ ***Les entreprises et la validation des acquis professionnels***

Josiane Paddeu, Alain Savoyant  
NEF 3, octobre 2003

■ ***La structuration de l'offre de formation continue***

Josiane Vero, Patrick Rousset  
NEF 4, novembre 2004

■ ***L'emploi-jeune dans les parcours d'insertion***

Benoît Cart, Elise Verley  
NEF 5, janvier 2004

■ ***Des bancs de l'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée***

Thomas Couppié, Dominique Epiphane  
NEF 6, janvier 2004

■ ***Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ?***

Jean-François Giret, Catherine Béduwé  
NEF 7, janvier 2004

■ ***Les modes de stabilisation en emploi en début de vie active***

Alberto Lopez  
NEF 8, janvier 2004

■ ***Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures***

Alain Frickey, Jake Murdoch, Jean-Luc Primon  
NEF 9, février 2004

■ ***L'influence du secteur du premier emploi sur la trajectoire professionnelle***

Michèle Mansuy  
NEF 10, mars 2004

La liste complète des NEF parues peut être consultée  
sur le site internet du Céreq

**[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)**

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

## Synthèse

Les récentes réformes du système de formation professionnelle et de l'apprentissage redonnent actualité aux formations dites « en alternance ». En éclairage aux débats, un rapide bilan de vingt ans de développement des dispositifs publics mis en œuvre dans ce champ permet de rappeler les enjeux et de saisir l'originalité du cas français.

L'alternance est un terme singulier décrivant des réalités plurielles, posant d'emblée la question de la délimitation de son champ. Le choix retenu évoque trois grands types de formation en alternance – l'apprentissage, l'alternance dans le cadre d'une formation scolaire et l'alternance sous contrat de travail sur laquelle un regard particulier est porté. Ce bilan organise – autour de quelques questions-clés – les principaux constats nationaux et internationaux établis au cours de ces vingt ans :

- Le positionnement du cas français placé en regard d'autres réalités nationales permet d'en cerner les spécificités. À la différence des pays de langue germanique ou des pays anglo-saxons, la France a été pendant longtemps le cas emblématique d'une nation centralisée, où prédominaient les formations professionnelles scolaires relevant du ministère de l'Éducation, mais elle a évolué au cours des dernières décennies, dans le sens d'une décentralisation et d'une diversification des dispositifs. Depuis les années quatre-vingt, les pouvoirs publics et les acteurs concernés se sont efforcés de développer l'alternance sous différentes formes. Par exemple, la part de l'apprentissage dans le système français de formation professionnelle est, après une période de régression, à nouveau en croissance et accueille des effectifs non négligeables mais qui, comparativement aux pays de langue germanique en particulier, restent relativement modestes.

- Le survol historique du développement de l'alternance en France souligne les grandes transformations. Au-delà du mouvement de professionnalisation de la formation initiale (dont la création du bac pro représente un moment-clé), les dispositifs d'aide à l'insertion par voie d'alternance à gestion nationale ou décentralisée et sous statut de contrat de travail viennent relayer l'action publique en matière d'emploi dans un contexte de fortes tensions sur le marché du travail. La création de ces dispositifs modifie les équilibres entre filières, le contrat de qualification entrant en « concurrence » avec l'apprentissage au point d'être considéré comme un frein à son développement. La reprise économique des années quatre-vingt-dix se traduit globalement par une relance des formations en alternance et des embauches de jeunes débutants sur le marché du travail. Les caractéristiques de la population de jeunes se dirigeant vers ces contrats d'insertion en alternance évoluent également. Les changements au cours des années 2000 marquent une distinction avec la décennie précédente. L'apprentissage – par son extension à tous les niveaux – se repositionne et trouve un regain d'intérêt.

- Les liens entre alternance, insertion et mise en œuvre de la formation tout au long de la vie montrent que, jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, le passage par un dispositif d'aide à l'insertion par voie d'alternance représente un phénomène massif et récurrent. La réalité de l'insertion reste par ailleurs largement dominée par un effet « diplôme ».

AUTEUR

Claudine Romani, Céreq.





## Sommaire

Introduction .....	5
1. Les enseignements d'une mise en perspective internationale .....	7
1.1. Les pays de langue germanique .....	7
1.2. Les pays anglo-saxons .....	9
1.3. Les pays où l'apprentissage et l'alternance sont très faiblement développés ....	10
1.4. Les pays à double voie d'accès à la formation professionnelle : l'exemple du cas français .....	11
2. Dispositifs et contexte institutionnel de l'alternance en France : aperçu historique de vingt ans de développement .....	13
2.1. À la jonction entre formation et emploi : les programmes d'aide à l'insertion par voie d'alternance .....	13
2.2. L'apprentissage .....	20
2.3. L'alternance sous statut scolaire .....	25
3. Alternance, insertion, formation tout au long de la vie : éléments de bilan et identification des enjeux .....	29
3.1. L'entrée dans les mesures d'aide à l'insertion par voie d'alternance et le rôle du « sas de transition » dans les itinéraires professionnels .....	29
3.2. Quel rôle pour l'alternance dans la mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie ? .....	32
Conclusion : questions et enjeux .....	35
Références bibliographiques .....	39
Annexes.....	44



# Introduction

Les récents débats autour de la réforme du système de formation professionnelle qui ont abouti à l'élaboration d'un nouveau cadre contractuel et législatif redonne une actualité certaine à la réflexion sur les modes d'acquisition de la professionnalité et leurs modalités d'organisation. Parmi celles-ci, les formations dites « en alternance » et l'apprentissage sont dès lors ré-envisagées sous l'angle de leurs avantages respectifs et de leur articulation aux systèmes éducatif et de formation.

En éclairage à ces débats – et au-delà des différences de positionnement – un rapide bilan de vingt ans de développement des dispositifs publics mis en œuvre dans le champ de l'alternance permet d'une certaine manière de resituer les enjeux à venir et de saisir l'originalité du cas français dans le domaine en regard d'autres réalités nationales.

Ce bilan vise ainsi davantage à *organiser les constats de nature essentiellement quantitative* – conduites aux plans national et international au cours de ces deux dernières décennies – autour de quelques questions-clés qu'à proposer de nouvelles hypothèses ou de nouveaux schémas interprétatifs. D'ailleurs on situe ici l'une des difficultés de l'exercice de synthèse, celle inhérente à l'évolution propre – et à la discontinuité – des systèmes de comptage et d'analyse, allant de pair avec l'évolution des dispositifs publics observés. Les choix de présentation de cette information ont donc été effectués principalement dans le but de tracer les grandes tendances ayant participé au développement de ces formations en alternance, sans prétendre à épuiser l'ensemble des ressources disponibles.

Le vaste champ d'observation couvert par la notion d'alternance nécessite également d'en limiter les contours.

L'alternance est un terme singulier décrivant des réalités plurielles. Ce terme est en effet utilisé pour évoquer tantôt des dispositifs publics, tantôt des modalités d'organisation pédagogique ou des conditions d'accès à la qualification. Ce terme est par ailleurs utilisé pour désigner à la fois des contenus de politiques de formation et/ou des politiques d'emploi, au travers des mesures d'aide à l'insertion. Ceci pose d'emblée la question – complexe et non tranchée – de la délimitation du champ de l'alternance.

On peut néanmoins s'accorder sur le fait que l'alternance – dans son sens le plus général – recouvre, en tout état de cause, des formes diversifiées d'enseignement articulant toutes, d'une façon ou d'une autre, une formation théorique à l'école et une formation pratique au sein d'une entreprise (Greffé 1995).

L'alternance au sens strict suppose – en principe au moins – un passage en entreprise d'une certaine durée, articulé à un programme cohérent de formation, ceci excluant d'une part les stages ponctuels, généralement sans contenu formatif, et d'autre part le travail rémunéré qu'effectuent les élèves ou étudiants tout en poursuivant leurs études et qui reste sans lien direct avec celles-ci.

Par simplification, trois grands types de formation en alternance peuvent être alors distingués :

- ▶ *l'apprentissage*, qui est une formation professionnelle organisée sous la responsabilité principale de l'entreprise – et qui n'a pas forcément toujours au cours du temps associé la théorie à la pratique – vise l'acquisition d'une qualification. L'apprenti possède un statut spécifique et suit un programme organisé sur moyen-terme ;
- ▶ *l'alternance dans le cadre d'une formation scolaire a essentiellement une visée éducative* ; dans ce cas, les stages en entreprise sont d'une durée variable (stages longs dans le cadre de conventions, stages d'observation d'un milieu professionnel, etc.) ;
- ▶ *les mesures visant l'insertion ou la ré-insertion sociale et/ou professionnelle* de jeunes en échec scolaire ou sans qualification et de chômeurs de longue durée, qui ont été mises en place dans la plupart des pays européens au cours des deux dernières décennies. Cette intervention publique cherche en priorité à maintenir ces personnes en contact avec le monde du travail et ses rythmes et à leur permettre d'acquérir une première qualification professionnelle.

Ce document de synthèse choisit de centrer *le propos sur ces formes d'alternance sous statut contrat de travail ou de stagiaire de la formation professionnelle*, en évoquant la situation de l'apprentissage et de l'alternance sous statut scolaire.

Le choix est également de retenir l'ensemble des mesures ou dispositifs de formation dits « en alternance », en reconnaissant que leur mise en perspective montre une gradation certaine dans le contenu de formation pratique qu'ils offrent. Si certains des dispositifs évoqués peuvent être jugés comme relevant d'un principe assez « large » d'alternance par le fait que la partie pratique pèse peu dans l'organisation de la formation, ils demeurent néanmoins inclus dans cette présentation en raison des motivations institutionnelles ou politiques qui ont concouru – dans un contexte historique donné – à leur création. Dans la plupart des cas, ces motivations ont été en lien plus ou moins direct avec une recherche d'« alternance » dans les séquences formatives dans le but soit de réduire les distances entre théorie et pratique au plan des enseignements, soit de rapprocher le monde éducatif du monde économique par de nouvelles formes d'organisation ou de coopération, soit encore de créer (sensibilisation au monde du travail) ou maintenir (re-socialiser) pour certains publics des contacts avec le marché du travail et ses pré-requis en vue d'une employabilité plus ou moins durable.

D'autres choix ont été par ailleurs opérés pour pouvoir envisager la question de l'alternance. Les aspects liés aux modes de financement et à l'organisation pédagogique (Merle 1992, 1994) notamment ont été réservés, en raison de leur ampleur, à d'autres analyses ultérieures. Une ouverture sur des questionnements actuels, organisés autour de trois grands points, a été ainsi retenue :

- ▶ le positionnement du cas français placé en regard d'autres réalités nationales ;
- ▶ l'historique du développement de l'alternance en France durant les vingt dernières années, en mettant l'accent sur les transformations majeures du contexte institutionnel et social ;
- ▶ l'évocation des liens entre alternance, insertion et mise en œuvre de la formation tout au long de la vie à travers la mise en évidence de résultats évaluatifs et de débats prospectifs.



# 1 | Les enseignements d'une mise en perspective internationale

Durant les deux dernières décennies, les pays européens ont dirigé leur action publique en matière d'éducation et d'emploi vers une adaptation plus efficace des systèmes de formation professionnelle aux changements des contextes socio-économiques et des besoins en qualifications. Bien que renvoyant à des cadres institutionnels et à des pratiques très variés selon les pays, les dispositifs de formation en alternance et l'apprentissage ont fait l'objet de nombreuses initiatives pour en promouvoir le développement. Animés par une même volonté explicite, les pays impliqués dans ce processus ont toutefois élaboré des réponses originales selon la spécificité de leur contexte.

Les travaux d'analyse de l'OCDE conduits sur ce thème au cours des deux dernières décennies<sup>1</sup> ont toutefois permis de dégager des typologies qui, au-delà de la diversité des stratégies propres à chaque économie, font émerger des similitudes traçant des lignes de regroupement.

De cette démarche de comparaison internationale, sont ici exposés les principaux traits caractéristiques de chaque groupe de pays, leurs limites communes en tant que système et le sens général de leurs évolutions. Ces résultats permettent de cerner en outre les spécificités du cas français en regard d'autres réalités nationales qui tentent à en illustrer les points forts et les insuffisances en matière d'alternance et de développement de l'apprentissage.

## 1.1. Les pays de langue germanique

Ces pays se caractérisent par la tradition du système « dual » d'apprentissage – système bénéficiant d'une reconnaissance sociale bien établie, grâce notamment à une forte implication des partenaires sociaux – et entreprennent avant tout d'en améliorer le fonctionnement et d'en maintenir l'efficacité. Il s'agit là principalement du cas de l'Allemagne, de la Suisse et de l'Autriche dans lesquels l'apprentissage peut recevoir 40 à 60 % d'une cohorte, pourcentage assez stable et parfois en baisse comme pour le cas de l'Autriche. En raison de leurs évolutions récentes, le Danemark et la Norvège peuvent désormais s'apparenter à ce groupe de pays.

---

<sup>1</sup> On se réfère ici aux diverses productions OCDE issues notamment du cycle de séminaire du programme VOTEC (1988-1995), des examens des systèmes éducatifs par pays ainsi que des travaux internationaux sur l'insertion (1996 à 1999).

Le système dit « dual », dont l'Allemagne est le plus souvent considéré comme un archétype de mise en œuvre, est fondé sur :

- ▶ une formation à la fois en entreprise pour la partie pratique et à l'école pour la partie théorique ;
- ▶ une forte institutionnalisation du système, basée sur un consensus entre partenaires sociaux, suivant des modalités qui ont fait l'objet de plusieurs textes législatifs au cours des années soixante et soixante-dix ;
- ▶ un rôle essentiel joué par les entreprises : elles assurent la plus grande partie de la formation ; elles assument le coût financier de la formation pratique, au-delà de l'apport productif des apprentis ; elles interviennent dans la régulation des flux des entrants en décidant du nombre d'apprentis qu'elles souhaitent prendre annuellement (Géhin & Méhaut 1993).
- ▶ une majorité de jeunes (environ 2/3) passant par le système dual, acquis pour être la « voie normale » préparant à la plupart des professions, y compris celles du secteur des services, à divers niveaux de qualification, grâce à de larges possibilités de formation complémentaire en cours d'emploi. Les qualifications ainsi obtenues sont clairement reconnues sur un marché du travail professionnel qui valorise particulièrement le profil de « l'ouvrier qualifié » (Mobus & Verdier 1997).

Peu remis en cause dans ses principes fondateurs, ce système dual est néanmoins aujourd'hui interrogé sur ses performances, sous la pression de deux phénomènes nouveaux :

- ▶ celui des jeunes à poursuivre des études plus longues en vue d'accéder à l'enseignement supérieur – ce qui induit une diminution des effectifs d'apprentis – se combinant avec une entrée en apprentissage (avant ou après études générales) impliquant ainsi une durée de formation initiale plus longue et donc un coût global plus élevé pour la société ;
- ▶ celui des entreprises semblant désormais ré-examiner le bien fondé de leur investissement financier dans le système, ce qui les conduit à envisager s'il ne leur serait pas moins coûteux de recruter directement des jeunes sortants des niveaux élevés du système éducatif.

Mais ces tendances actuelles ne semblent pas porter atteinte à l'attractivité du système pour les jeunes et leurs familles ainsi que pour les entreprises puisque, au cours des dix dernières années, le nombre d'apprentis n'a pas significativement diminué.

Au-delà de ses inflexions récentes, le système dual renvoie à des pratiques assez disparates qu'il convient de ne pas ignorer. Des différences selon la taille de l'entreprise peuvent être importantes. La réalité formatrice de la grande entreprise est loin d'être identique à la réalité de la PME : la grande entreprise offre le plus souvent un accès à une formation théorique complémentaire au cours de vie active et effectuée au travers de l'apprentissage un investissement nécessairement inscrit dans le moyen-long terme, tandis que la PME offre des opportunités de formation plus limitées et envisage la plupart du temps l'apprentissage comme une filière d'approvisionnement en main-d'œuvre peu onéreuse.

Les contextes de l'Autriche et de la Suisse sont assez proches de celui de l'Allemagne, la Suisse étant le seul autre pays de l'OCDE dans lequel le système dual accueille la majorité des jeunes. C'est le cas d'environ 40 % d'entre eux en Autriche, où cette forme d'apprentissage est confrontée à la fois à une certaine pénurie de places de stage et à une dégradation de son image auprès des publics. Les efforts de l'action publique sont ici orientés vers la modernisation et l'élargissement des profils professionnels et vers la possibilité de poursuivre des études après un passage par l'apprentissage.

Les pays scandinaves consolident leur système d'apprentissage. Ils partagent avec l'Allemagne une tradition de concertation et de dialogue social d'une part et de valorisation de l'ouvrier professionnel d'autre part. Mais le poids relatif de l'apprentissage y est sensiblement moins important et varie d'un pays à l'autre. Le Danemark est souvent rangé parmi les pays qui pratiquent le système dual. La formation professionnelle y est organisée en principe sur la base d'une alternance entre formation scolaire et formation pratique. Mais les récentes difficultés pour les jeunes à conclure un contrat d'apprentissage conduisent à ce que, de plus en plus fréquemment, les établissements scolaires assument directement la dimension « pratique » de la formation, outre la première année de formation dont ils ont également la charge et qui représente souvent pour les étudiants une année exploratoire d'orientation et/ou de rattrapage scolaire.

Le cas de la Norvège illustre une autre voie de modernisation du système dual, décidée essentiellement depuis 1994. Son originalité tient, en substance, à la mise en oeuvre de plusieurs mesures coordonnées : instauration de passerelles entre enseignement général et enseignement professionnel (modèle « 2+2 » : deux années d'enseignement scolaire suivies de deux années d'apprentissage en entreprise) ; incitation à la poursuite d'études au niveau de l'enseignement supérieur – après complément reçu de formation théorique ; élargissement de l'éventail des métiers préparés par apprentissage (notamment dans le secteur tertiaire). Ces diverses initiatives ont eu des résultats probants : la filière de l'apprentissage à la fin des années quatre-vingt-dix est en pleine croissance et accueille en première année un quart des jeunes scolarisés et en dernière année près d'un cinquième d'entre eux.

## 1.2. Les pays anglo-saxons

Les pays anglo-saxons tentent de stimuler leur système d'apprentissage et de diversifier les formes de l'alternance, dans un contexte caractérisé par une faible tradition du consensus au profit d'une régulation par le marché.

Dans ces pays, l'apprentissage demeure marginal, bien qu'inscrit dans les pratiques passées. Il ne fait l'objet d'aucune réglementation à dimension nationale (Gospel 1994, 1998). Sa mise en oeuvre dépend essentiellement des organisations locales et des entreprises. Le cas emblématique en Europe est celui du Royaume-Uni, où l'apprentissage n'a cessé de régresser. Il reprend de l'importance (un peu plus de 10 % d'une cohorte) à la suite de réformes successives. Durant les années quatre-vingt, la Grande-Bretagne instaure en effet un dispositif d'alternance (« *Youth Training* ») dans lequel les apprentis ne bénéficient pas d'un contrat de travail mais reçoivent une simple allocation versée par l'État. En 1993, la réforme dite « *Modern Apprenticeship* » définit une codification plus précise des relations entre employeur et apprenti. À la différence du précédent dispositif, il prévoit un partage des charges financières entre l'entreprise, l'apprenti et

l'État, et couvre un large éventail de professions. Il n'est plus basé sur une durée prescriptive de la formation en entreprise mais sur l'acquisition d'une qualification, en référence aux *National Vocational Qualifications (NVQs)* (Marsden 1993).

Quel a été l'impact de ces réformes ? Le constat est mitigé. A la suite de leur mise en œuvre, en particulier de celle du « *Modern Apprenticeship* », le nombre d'apprentis a légèrement augmenté, dépassant désormais la barre traditionnelle des 10 % d'une cohorte (Gospel 1998), mais l'alternance concerne toujours principalement les jeunes en échec scolaire, le public n'ayant donc pas véritablement évolué dans sa composition.

Les comportements des entreprises à l'égard de l'apprentissage – et plus largement de la formation professionnelle – n'ont pas connu de grands changements. Les entreprises, peu impliquées dans le système de formation, ont tendance à considérer l'apprentissage comme une charge financière et non comme un investissement pertinent, malgré le fait qu'elles bénéficient d'avantages incitatifs intéressants de la part des pouvoirs publics.

Similitude de contexte, aux États-Unis comme en Grande-Bretagne (Buechmann *et alii* 1993) et depuis plus longtemps encore, l'apprentissage a été marginalisé. Il est presque exclusivement réservé aux publics adultes, dans des domaines professionnels bien spécifiques. Des expériences récentes pour établir un système d'apprentissage s'adressant aux jeunes n'ont eu qu'un impact limité.

L'atonie de l'apprentissage semblait se confirmer à la fin des années quatre-vingt-dix en Australie, mouvement moins marqué cependant qu'aux États-Unis et en Grande-Bretagne, car l'État et les partenaires sociaux australiens ont continué à soutenir activement le principe de son développement (Gospel 1994a et b). Une vague de réformes entreprises au cours des vingt dernières années a tenté d'en relancer l'expansion. Est créée ainsi en 1985 une formation d'un an préparant essentiellement aux métiers des services, et réalisée pour les trois quart de sa durée en entreprise et le quart restant en établissement scolaire (« *Traineeship* »). Après un démarrage décevant, ce type de formation connaît un certain engouement vers la moitié des années quatre vingt-dix, s'expliquant par l'ouverture de cette formation aux adultes, par l'assouplissement des critères d'accès et par l'amélioration de la rémunération.. Un nouveau programme est lancé en 1996 (« *New Apprenticeship Scheme* ») venant conforter ces axes de réforme tout en introduisant la création de passerelles plus évidentes entre enseignement secondaire et apprentissage.

### **1.3. Les pays où l'apprentissage et l'alternance sont très faiblement développés**

Ce groupe se compose de pays où l'apprentissage est inexistant et l'alternance sous statut scolaire se développe modestement (Espagne) et où le poids de l'apprentissage est négligeable (Belgique, Grèce et Portugal). Fait paradoxal à noter pour ces pays, notamment ceux du Sud de l'Europe continentale, la quasi-inexistence d'un système d'apprentissage ou de formations en alternance est loin de signifier une inefficacité ou une pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans les métiers traditionnels pourvus généralement ailleurs par la voie de l'apprentissage. Dans ces contextes nationaux, la transmission des savoirs et l'acquisition d'une qualification est moins dépendante de filières

organisées que *d'une formation sur le tas* érigée de longue date en règle implicite possédant sa propre reconnaissance sociale.

#### **1.4. Les pays à double voie d'accès à la formation professionnelle : l'exemple du cas français**

Sont regroupés ici les pays dans lesquels un système de formation professionnelle institutionnalisé est composé d'une voie scolaire et d'une filière par apprentissage. Celle-ci a fait l'objet de réformes récentes et, après une période de régression, est à nouveau en croissance et accueille des effectifs non négligeables. Les entreprises y bénéficient également d'avantages et leur implication dans le système d'apprentissage tend à s'accroître (Aventur 1993). C'est notamment le cas de la France, qui s'efforce également de promouvoir d'autres formes d'alternance, mais aussi des Pays-Bas et de l'Italie desquels se rapprocherait l'Irlande.

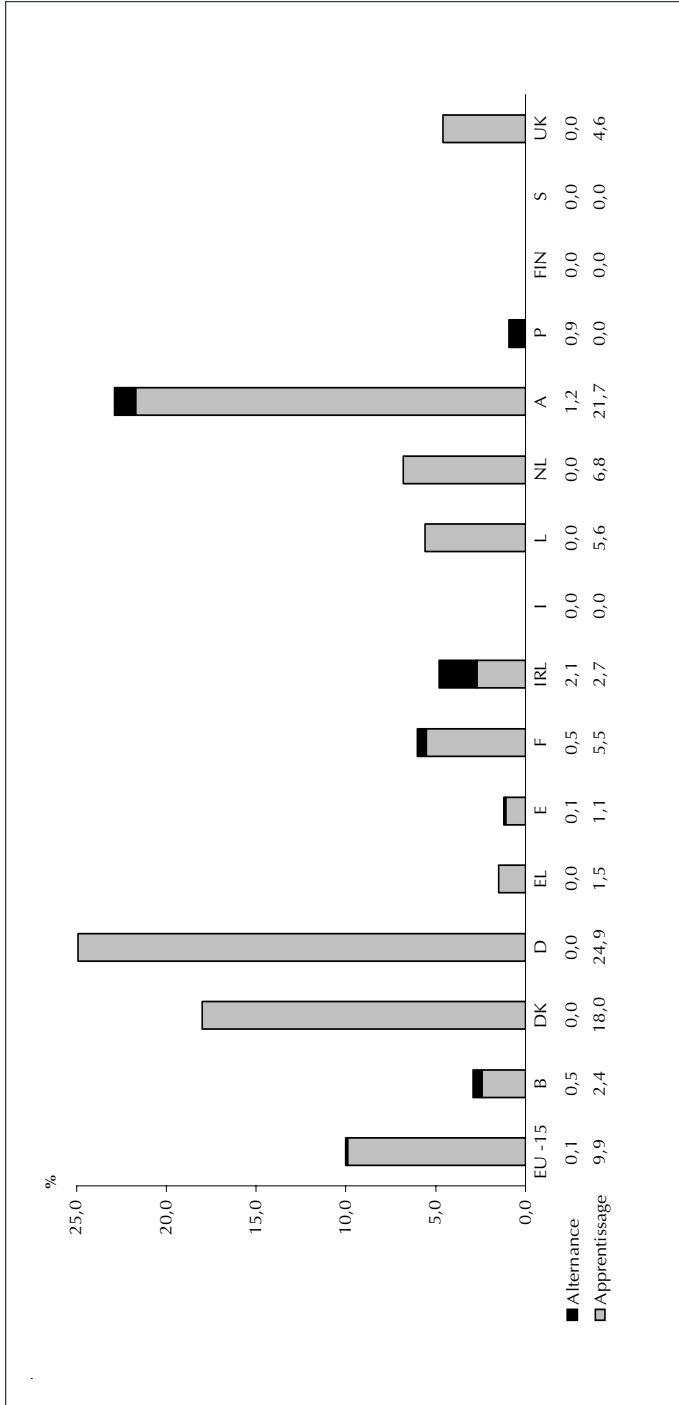
À la différence des pays de langue germanique ou des pays anglo-saxons, la France a été pendant longtemps l'exemple-type d'une nation centralisée, dans laquelle prédominaient les formations professionnelles scolaires relevant du ministère de l'Éducation, mais elle a évolué au cours des dernières décennies dans le sens d'une décentralisation et d'une diversification des dispositifs (Verdier 1993). À un degré moindre que dans les pays du Nord de l'Europe, la concertation entre partenaires sociaux y joue néanmoins un rôle important dans la définition des diplômes et dans la gestion de la formation continue. Depuis les années quatre-vingt, les pouvoirs publics et les acteurs concernés se sont efforcés de développer l'alternance sous différentes formes :

- ▶ un développement des stages en entreprise pour les élèves des écoles professionnelles, puis « d'alternance sous statut scolaire ». Celle-ci renvoie « à *l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité* », à *des périodes de formation dans des entreprises... conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui délivre la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel* » (loi de 1989) ;
- ▶ une création de nouveaux contrats de formation en alternance (accord interprofessionnel de 1983 et loi de 1984), qui relèvent de la formation continue : le contrat de qualification, formule plus souple que l'apprentissage, offrant un choix plus large de formations et concernant aujourd'hui l'ensemble des publics et à des niveaux de formation plus élevés que par le passé ;
- ▶ une valorisation de l'apprentissage – désormais (depuis la loi de 1987) voie possible pour suivre l'ensemble des enseignements technologiques, y compris au niveau post-secondaire et même aux formations d'ingénieurs et aux écoles supérieures de gestion.

Les efforts de diversification et de promotion des dispositifs en alternance et de l'apprentissage semblent toutefois avoir eu un impact limité. Si l'on se réfère aux données européennes existantes dans ce domaine – dont on soulignera cependant les interrogations qu'elles posent dans leur mode de recueil et de standardisation – les résultats obtenus en France semblent être relativement modestes, comparativement aux pays de langue germanique en particulier (graphique 1).

Graphique 1

PART DE L'ALTERNANCE ET DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES DE 15 À 20 ANS (% DE L'EFFECTIF DE LA TRANCHE D'ÂGE) 1996-1997



Source : Eurostat, collecte des données VET, 1996-1997.

EU-15 : Union européenne B : Belgique DK : Danemark D : Allemagne EL : Grèce E : Espagne F : France IRL : Irlande I : Italie L : Luxembourg NL : Pays-Bas A : Autriche P : Portugal FIN : Finlande S : Suède UK : Royaume-Uni

Traversés par une préoccupation commune de réformer les systèmes éducatifs et de formation dans le sens d'une meilleure réponse aux besoins économiques, d'une instauration de passages plus souples entre filières et d'un renforcement des processus de professionnalisation, la plupart des pays occidentaux ont adopté non pas une qui les définirait chacun mais plusieurs stratégies d'action conduites en parallèle : modernisation ou consolidation de leur système d'apprentissage ; mise en place de passerelles entre enseignement général et professionnel ; professionnalisation du système éducatif à tous les niveaux, etc.

Cette recherche diversifiée d'une construction de liens plus efficaces entre l'emploi et la formation –dans un contexte général marqué par les tensions plus ou moins ressenties sur les marchés du travail selon les pays – passe pour un grand nombre d'entre eux par une place centrale (re)donnée à l'apprentissage. Les expérimentations d'autres formules d'organisation « de l'alternance » (organisation des séquences au cours d'un cursus notamment, du type 1+1) à divers niveaux traduisent également une tendance nouvelle commune à plusieurs pays dont il serait intéressant d'observer les effets à moyen terme.

## **2 | Dispositifs et contexte institutionnel de l'alternance en France : aperçu historique de vingt ans de développement**

Au cours de ces vingt dernières années, en France comme dans la plupart des pays du sud de l'Europe continentale, la période qui va de la fin de l'école à la prise du premier emploi s'est allongée. Les questions de transition, de cohérence d'itinéraires ou d'insertion ont donc acquis dans ce contexte une importance particulière.

En France, c'est à la charnière entre le système éducatif et le marché du travail que les pouvoirs publics ont principalement instrumenté leur intervention. Ceci a deux conséquences importantes. La première est que le contenu même de ces mesures – souvent proche d'une idée de formation en alternance – sont venues se joindre aux dispositifs de formation initiale en matière d'enseignement professionnel. La seconde conséquence est que certains de ces programmes d'aide à l'insertion ont précisément joué le rôle d'une formation qualifiante en alternance (Lichtenberger 1995). En ayant ainsi un statut mixte entre la formation et l'emploi, ces dispositifs ont parfois des effets rétroactifs sur la formation initiale qui s'inspirent alors des résultats des dispositifs publics d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes pour sa propre réorganisation. Le développement de ces programmes a donc un effet sur le système éducatif lui-même et est à l'origine de certaines initiatives visant à le rénover dans le sens d'une plus grande professionnalisation de ses filières.

### **2.1. À la jonction entre formation et emploi : les programmes d'aide à l'insertion par voie d'alternance**

À l'origine, les mesures d'aide à l'insertion professionnelle ont eu pour cible le public des jeunes âgés de 16 à 26 ans. Au-delà des dispositifs réglementaires très variés, elles mettaient en oeuvre sous une forme ou sous une autre le concept d'alternance, cette dernière pouvant être engagée soit sous statut scolaire soit sous statut de salarié (contrat de travail) ou de stagiaire de la formation professionnelle.

Quelles qu'aient été leurs formes, les programmes publics visant l'aide à l'insertion des jeunes, notamment les moins qualifiés ou les chômeurs de longue durée, prévoyaient donc que soient associées à des périodes de travail des périodes de formation réalisées en établissement ou centre de formation. Par l'organisation pédagogique et les relations au monde du travail qu'elles impliquaient, ces mesures d'aide à l'insertion constituaient en soi des « sas de transition professionnelle » ou encore des passerelles entre la formation et l'emploi. Elles se distinguaient par leurs niveaux de mise en œuvre (Romani & Werquin 1995).

## Les dispositifs à dimension nationale

Les années quatre-vingt ont été caractérisées par une diversification des mesures. La loi de 1984, établie à partir d'un accord préalable entre partenaires sociaux, prévoyait trois sortes de mesures :

- les stages d'initiation à la vie professionnelle qui furent supprimés par la suite (statut de stagiaire de la formation professionnelle pour le jeune) ;
- les contrats d'adaptation et contrats d'orientation qui ont été fusionnés en 1994 sans être confondus pour autant avec le contrat de qualification ;
- les contrats de qualification, mesure centrale dans l'ensemble des dispositifs publics d'aide à l'insertion, avec la création en 1999 des contrats de qualification destinés aux adultes.

► *D'un point de vue quantitatif, l'évolution de l'usage des contrats de qualifications – et les interactions complexes qu'il noue avec le système d'apprentissage – trois périodes peuvent être distinguées (tableau 1 et graphique 2).*

- Une première phase s'étend de 1985 à 1990. Après un démarrage aux résultats décevants, le recours au contrat de qualification connaît à partir de 1988 une augmentation sans précédent. Son usage s'étend à tous secteurs et tous types d'entreprise (surtout des PME). Au début des années quatre-vingt-dix, 45 % des contrats signés dans le cadre des mesures d'aide à l'insertion sont des contrats de qualification. Le volume global des contrats de qualification rejoint au début des années quatre-vingt-dix celui des contrats d'apprentissage au point d'être jugé comme un frein au développement de ces derniers (Lhotel & Monaco 1993).

- Une deuxième phase – de 1990 à 1993 – est marquée par une stagnation des flux d'entrée en contrats de qualification qui va d'ailleurs de pair avec une tendance analogue pour les flux d'entrée en contrats en apprentissage. Dix ans après sa création, le contrat de qualification se positionne comme une mesure de formation professionnelle complémentaire à l'apprentissage d'une part et aux formations techniques organisées par le système scolaire d'autre part. Sa gestion a une dimension paritaire : syndicats et patronat sont fortement impliqués dans les procédures d'habilitation des entreprises se déroulant sous la tutelle des pouvoirs publics. Dans sa mise en œuvre, le contrat de qualification a un double objectif d'emploi et de formation devant déboucher sur une certification (Charraud 1992) et doit permettre l'acquisition d'un niveau de formation reconnu supérieur au niveau initial. Il participe à cet égard au développement de l'alter-



nance qui tend à devenir, par le renforcement des mesures d'aide à l'insertion, la forme dominante d'accès au marché du travail.

Les premières analyses à caractère évaluatif des contrats de qualification réalisées durant cette période tendaient à mettre en exergue des stratégies diversifiées d'usage de ces contrats par les entreprises en regard de leurs pratiques de recrutement : la logique « opportuniste » où l'entreprise utilisait ce contrat pour bénéficier à court terme d'une main-d'œuvre à prix réduit (défiscalisation) ; la logique de nature plus « systémique » où l'entreprise était amenée à concevoir, à partir de l'usage des contrats de qualification, une articulation plus étroite entre son action formatrice et sa stratégie de gestion des ressources humaines (Berton *et alii* 1992).

- Une troisième étape – de 1993 à 2001 – montre un développement modeste des contrats de qualification conjointement à une forte relance des contrats en apprentissage. Au milieu des années quatre-vingt-dix, le regroupement des contrats de qualification et d'adaptation traduit sans doute la volonté de rationalisation de ces dispositifs. Les différences entre ces contrats de même nature n'étaient en effet pas toujours extrêmement claires, le contrat d'adaptation et le contrat de qualification étant de bons exemples de mesures très voisines dans l'esprit comme dans le texte.

À la fin des années quatre-vingt-dix, le contrat de qualification perd du terrain au profit des emplois-jeunes, sans qu'il soit pour autant possible de dire qu'ils aient joué en concurrence l'un avec l'autre. À partir de l'analyse sur échantillon, on note que pour les 103 000 jeunes ayant

Tableau 1

FLUX D'ENTRÉE EN APPRENTISSAGE ET EN CONTRAT DE QUALIFICATION DE 1985 À 2002 DES JEUNES DE 16 À 25 ANS

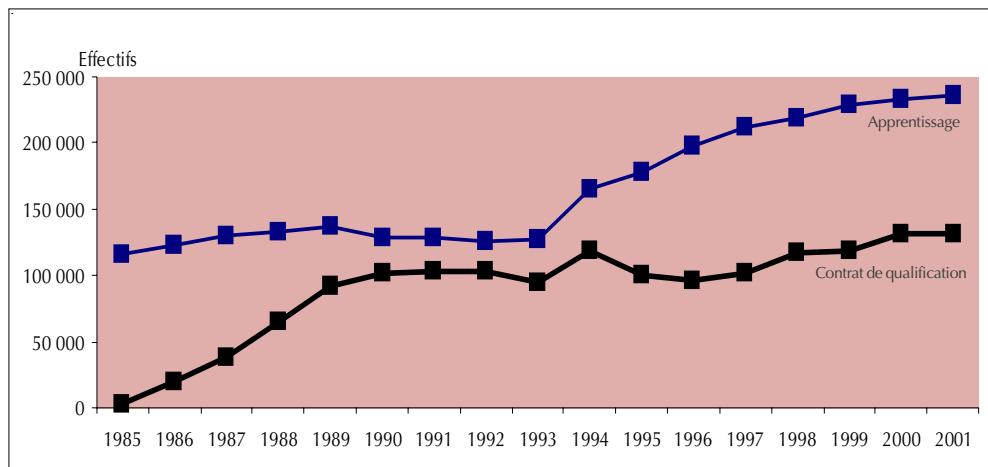
Années	Apprentissage	Contrat de qualification*
1985	115 476	3 031
1986	122 401	19 247
1987	130 576	38 566
1988	132 589	65 373
1989	137 548	92 375
1990	128 865	101 706
1991	128 184	103 020
1992	126 165	103 326
1993	127 475	94 845
1994	165 877	118 245
1995	178 080	100 721
1996	198 169	96 604
1997	211 458	101 364
1998	218 767	116 787
1999	228 426	118 550
2000	232 871	131 602
2001	235 516	130 398

Source : SES *Premières synthèses*, DARES, ministère du Travail.

\* à partir de 1999, exclus les contrats de qualification adultes.

## Graphique 2

### FLUX D'ENTRÉE EN APPRENTISSAGE ET EN CONTRATS DE QUALIFICATION DE 1985 À 2001 POUR LES JEUNES DE 16 À 25 ANS



Source : SES *Premières synthèse*, DARES, ministère du Travail.

bénéficié d'un contrat aidé en 1998, 38 % d'entre eux étaient en contrat de qualification, 20 % de ces contrats étant signés immédiatement après la sortie de l'école et un jeune sur deux étant sans emploi avant de bénéficier d'un contrat de qualification. La même proportion de jeunes (38 %) se retrouve sur un emploi-jeune. Seulement 13 % des jeunes bénéficiant d'un contrat aidé se trouvent par ailleurs sur contrat emploi-solidarité. Enfin, les contrats d'adaptation représentent alors une faible part des contrats aidés (regroupant seulement 8 % des jeunes bénéficiant de ce type de contrat)<sup>2</sup>. Au début des années 2000, on constate que les contrats de qualification – dont le volume est en très légère augmentation comparativement à la fin des années quatre-vingt-dix, totalisent près de 30 % (28,5 % en 2000 et 29,6 % en 2001) des effectifs sous contrat de « formation en alternance », la modalité la plus dominante demeurant le contrat d'apprentissage (annexe 4).

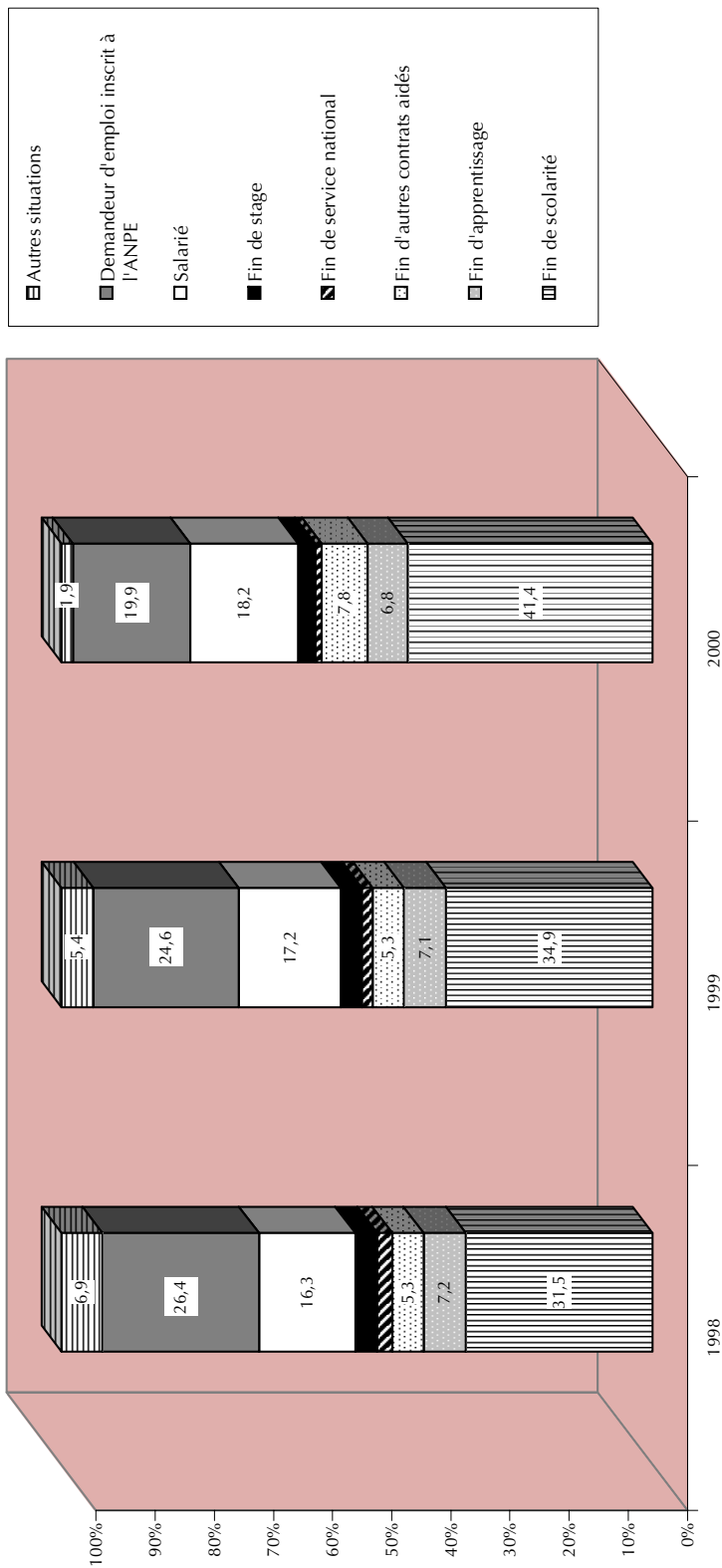
En résumé, cette période est dominée par des évolutions au cours des années 2000 marquant une distinction avec la décennie précédente. La reprise économique des années quatre-vingt-dix se traduit globalement par une relance des formations en alternance (plus de 445 000 entrées en contrats d'insertion en alternance en 2000) et des embauches de jeunes débutants sur le marché du travail. Les caractéristiques de la population de jeunes se dirigeant vers ces contrats d'insertion en alternance évoluent également.

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, la part des jeunes déjà diplômés sortants du système de formation initiale dans l'ensemble des entrées en contrats augmente alors que celle des demandeurs d'emploi régresse (graphique 3). Ce phénomène a entre autre pour effet une élévation du niveau des jeunes à l'embauche, essentiellement dû à cette présence plus importante de jeunes issus du système scolaire : en 2000, 55 % des jeunes entrant en contrat de qualification ont un niveau équivalent au bac, contre 46 % en 1995.

<sup>2</sup> Ces chiffres sont issus de l'enquête « Génération 98 ». Cf. Céreq (2002), *Quand l'école est finie*, pp. 62-63.

Graphique 3

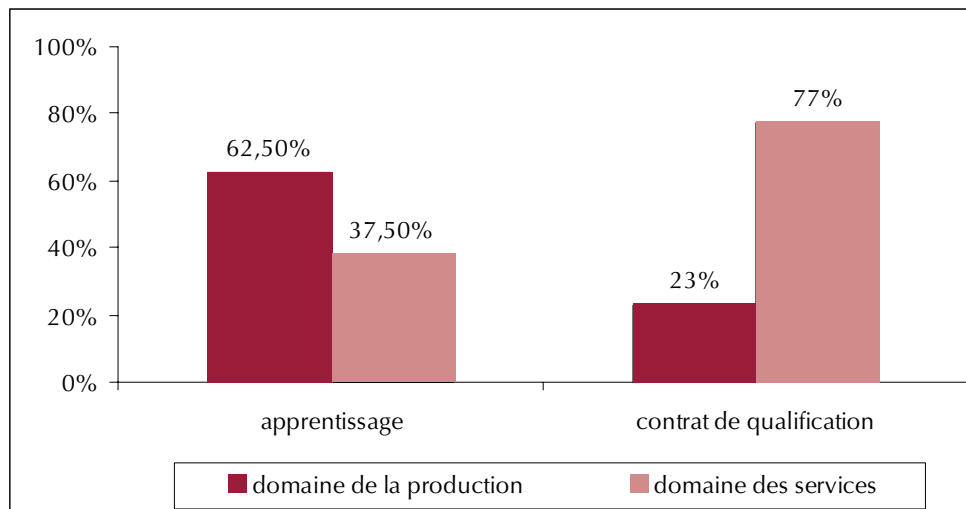
SITUATION AVANT CONTRAT DES BÉNÉFICIAIRES DE NOUVEAUX CONTRATS DE QUALIFICATION



Source : DARES.

#### Graphique 4

##### RÉPARTITION DES CONTRATS DE QUALIFICATION ET D'APPRENTISSAGE PAR SPÉCIALITÉ DE FORMATION SELON LES SECTEURS D'ACTIVITÉ EN 2001



Source : DARES.

Si les caractéristiques des jeunes entrant en contrat d'insertion en alternance (essentiellement le contrat de qualification et d'apprentissage) se transforment, une certaine partition traditionnelle entre le contrat de qualification comme filière de formation pour le tertiaire d'une part et l'apprentissage comme filière de production des qualifications industrielles d'autre part semble perdurer (graphique 4 et annexe 6).

► *Du point de vue d'une évolution de nature plus qualitative*, il est intéressant de noter l'évolution du niveau de formation des jeunes entrant sous contrat de qualification ou sous contrat d'adaptation. Si à leur création, ces deux types de contrats concernaient davantage les jeunes de niveau CAP-BEP, la catégorie des jeunes ayant un niveau supérieur (bac et bac+2) a eu tendance à augmenter au cours de ces vingt dernières années, montrant probablement en cela l'extension des difficultés d'insertion pour des populations de jeunes ayant atteint un niveau de qualification moyennement qualifié.

En 1990, les formations de niveau supérieur au niveau V représentaient plus du tiers des contrats de qualification. En 2001, la tendance s'inverse dans la mesure où ces formations représentent plus de 60 % des contrats de qualification à cette date. Concernant les spécialités et la nature des métiers préparés, deux éléments sont à retenir. Tout d'abord, la majorité des contrats préparant au niveau V concernait les spécialités ouvrières (CAP ou BEP de mécanique, soudure chaudronnerie, horticulture, magasinage, menuiserie, métallurgie, maçonnerie, etc.) alors que la préparation à des emplois de type tertiaire et administratif (en particulier dans les PME) se réalisait principalement à partir d'une formation de niveau IV. Par ailleurs, l'embauche des jeunes de niveau III (DUT, BTS, DEUG) par contrat de qualification s'effectuait essentiellement par les grandes entreprises (plus de 200 salariés) afin de remplir des emplois d'attaché commercial ou de chargé de clientèle dans le secteur bancaire.

Au-delà des grands sens d'évolution, qui consacrent à la fois une extension des contrats de qualification à l'ensemble des publics (jeunes et adultes) et une croissance relativement moindre de leur usage en regard de celle de l'apprentissage, les dispositions récentes relatives à la création du contrat de professionnalisation conduisent à s'interroger sur le futur positionnement respectif de ces mesures et notamment sur l'avenir des contrats de qualification.

## **Les dispositifs nationaux de l'Éducation nationale à dimension locale (DIJEN)**

### *L'historique*

Créé en 1986, ce type de mesures d'aide à l'insertion mettait en place des formations en alternance à dominante scolaire gérées à un niveau décentralisé ou local et s'intégrant dans le cadre du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN) qui faisait de « *l'insertion sociale et professionnelle des jeunes une mission permanente du système éducatif* ». Le public concerné par ce dispositif était celui des jeunes de 16 à 25 ans quittant le système scolaire en situation d'échec ou avec un niveau de formation inférieur ou équivalent au baccalauréat.

Plusieurs objectifs ont été assignés à ce dispositif dont surtout l'aide à l'orientation professionnelle et à la recherche d'emploi des jeunes (Bert 1989). La mise en place de formations complémentaires organisées par l'Éducation nationale débouchait soit directement sur une insertion dans l'emploi, soit sur un contrat de travail spécifique (contrat de qualification, d'apprentissage, etc.) ou sur un stage d'initiation à la vie professionnelle. Globalement, ce dispositif national comprenait plusieurs modalités d'intervention : favoriser le retour à la formation initiale ; permettre aux jeunes sans qualification de construire un projet professionnel en suivant un cycle d'insertion professionnelle par alternance (CIPPA) ou un module de re-préparation aux examens par alternance (MOREA) ; attribuer une aide à la recherche d'emploi (ARE) ; permettre l'accès à des formations complémentaires d'initiatives locales (FCIL) (Malglaive 1989).

Le recours à ces mesures spécifiques a eu une ampleur contenue. Au début des années quatre-vingt-dix, environ 24 000 jeunes ont pu suivre un cycle d'insertion par alternance ou une formation complémentaire, 4 800 ont participé à un module de re-préparation aux examens.

Les données relatives au suivi des mesures en faveur de l'insertion des jeunes montrent que, parmi les dispositifs précédemment évoqués, les formations complémentaires d'initiatives locales (FCIL) furent donc celles, sur une même période, qui ont touché le plus de jeunes. Au cours de la seconde moitié de la décennie quatre-vingt, plus de 80 000 jeunes en ont bénéficié. Par ailleurs, l'insertion professionnelle à l'issue de cette mesure a pu être jugée comme l'une des meilleures du DIJEN (Gendron 1994).

### *Le rôle des partenariats institutionnels*

Ce type de formations, prévoyant des stages en entreprise, permettait d'offrir aux jeunes faiblement qualifiés la possibilité d'acquérir un complément de formation initiale à finalité professionnelle ou une adaptation de leurs qualifications à un emploi donné. Ce dispositif visait à réaliser un compromis entre la formation générale initiale et une

spécialisation professionnelle adaptée aux besoins. Les modalités pédagogiques étaient flexibles : la durée de formation variait de trois à neuf mois selon la nature des compléments de formation requis. La gestion de ces mesures était basée sur une concertation entre les pouvoirs publics, les organisations professionnelles et les salariés concernés. Une convention signée entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise servait de base à la mise en place de ces formations.

La réussite des accords institutionnels sur lesquels reposait la mise en place de ces mesures locales d'aide à l'insertion était cependant largement dépendante de la qualité du partenariat établi entre l'entreprise et l'école. Le bon fonctionnement de ce partenariat fut donc très variable selon les contextes et le degré d'implication des acteurs concernés par le processus de formation. La plus ou moins grande efficacité de ces parcours de formation fluctuait en fonction de nombreux paramètres, notamment la nature des situations de travail et des tâches exécutées par le jeune formé, le fonctionnement du tutorat dans l'entreprise, etc.

Une constante cependant apparaissait : la nette prédominance de la grande entreprise dans le recours à ces mesures. Les petites et moyennes entreprises (PME) étaient le plus souvent marginalisées et peu présentes dans ce type de partenariat, en raison de leurs capacités limitées d'accueil et de leurs faibles moyens à consacrer à la formation.

## **Les actions de formation alternée**

Les formations alternées dans le cadre du Crédit formation individualisé ainsi que les formations alternées dans le cadre du programme Pâque totalisaient en 1993 – à la veille du transfert des compétences aux régions concernant la formation professionnelle – un effectif de 122 100 personnes (annexe 1).

À partir de 1994, la prise de compétences de la part des régions relatives aux actions qualifiantes et pré-qualifiantes est progressive (annexe 2). En 1996, les quatre cinquièmes des stagiaires (exprimés en stocks) ont été pris en charge par les conseils régionaux, les flux d'entrée se maintenant à des niveaux comparables à ceux de 1995. Les flux des entrées en formation financées par les régions en 2000 (stages jeunes des conseils régionaux) ont été en 2000 pour la France entière de 228 999 personnes (annexe 3).

Mais il est à noter que sous une même appellation se retrouvent désormais regroupés des types de formation dont le contenu et la dimension « d'alternance » peuvent être très hétérogènes. D'où une réelle difficulté à réaliser un « comptage » précis des formations dispensées relevant actuellement d'un réel principe de mise en œuvre de l'alternance d'une part, et à développer plus amplement des interprétations sur le sens des évolutions qui se sont opérées d'autre part.

## **2.2. L'apprentissage**

L'apprentissage a un statut tout à fait particulier dans l'ensemble des dispositifs de formation qui sont situés à la charnière entre l'emploi et l'éducation. Il est certainement la forme la plus ancienne d'implication de l'entreprise dans un rôle de formation qui fut longtemps fondée sur un principe de formation sur le tas et d'acquisition pour le jeune d'un métier.

Enraciné sur des pratiques anciennes qui ont fait se succéder des périodes de croissance et de crise, l'apprentissage a connu jusqu'au milieu des années quatre-vingt une expansion restreinte totalisant, en valeurs absolues, des effectifs assez modestes (Colliot & Pouch 1991). Comparativement à d'autres formations du second cycle professionnel, l'apprentissage a été relativement peu attractif pour les jeunes et leurs familles, son recours étant resté limité sur longue période (1970-1992) (tableau 2).

Tableau 2

NOMBRE D'APPRENTIS PAR RAPPORT AU NOMBRE D'ÉLÈVES EN SECOND CYCLE PROFESSIONNEL

	Année				Variation 1970- 1991
	1970-71	1974-75	1980-81	1991-92	
Apprentis	232 600	164 000	222 800	206 100	-11 %
Élèves en second cycle professionnel	650 600	746 300	773 200	687 100	+5 %
% d'apprentis	36	22	29	30	

Source : DEP-MEN.

Au cours des années quatre-vingt-dix, les évolutions du système d'apprentissage ont pris essentiellement quatre directions :

► celle d'une plus grande territorialisation des modes de sa mise en œuvre. Après le rôle central joué par l'État dans le passé, les régions se sont vues conférées, par les lois sur la décentralisation, des compétences accrues en matière d'apprentissage. Initié au début des années quatre-vingt, ce mouvement de décentralisation ne remet cependant pas en cause la validité générale des procédures de certification dont la définition et l'application demeurent inscrites au plan national (ministère de l'Éducation nationale) (Frossart & Aballe 1990). Les régions constituent donc potentiellement un foyer d'innovation important comme en témoignent les résultats d'une étude menée sur le développement de l'apprentissage dans la région Rhône-Alpes (Brochier *et alii* 1994). Celle-ci a encouragé, depuis 1988, certaines initiatives originales visant l'extension des sections d'apprentissage dans les lycées professionnels, et non exclusivement dans les CFA. Ces initiatives reposent sur un partenariat étroit entre les organisations d'employeurs et les lycées professionnels et technologiques et ont pour but de créer et gérer ces sections d'apprentissage préparant le plus souvent les jeunes à des diplômes de niveaux IV et III. Émerge donc à partir de l'action régionale une forme rénovée « d'apprentissage coopératif » qui suppose une implication différente des acteurs dans le système, notamment des entreprises (Brochier 1996).

► celle de « l'entrée » de l'apprentissage dans les établissements scolaires ;

- ▶ celle de la promotion active de l'apprentissage en vue de l'étendre à d'autres secteurs que ceux traditionnels (artisanat et petit commerce), tels que la grande industrie, les services ou la fonction publique.
- ▶ celle du développement de l'apprentissage à des niveaux de formation supérieurs à celui pour lequel il était destiné à l'origine, c'est-à-dire le CAP. En 1991, 75 % des apprentis préparaient encore le diplôme de CAP mais cette proportion n'a cessé de baisser depuis lors (tableau 3 et graphique 5).

On peut souligner, à titre d'illustration de cette nouvelle tendance, qu'au cours des sept dernières années (1995-2002), les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur ont plus que doublé (tableau 4 et graphique 6). Fait également remarquable, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur se concentre essentiellement sur le niveau III, dont le BTS BTSA regroupant plus de la moitié des effectifs d'apprentis préparant un diplôme d'enseignement supérieur (annexe 5).

Parcouru par des évolutions rapides en lien avec les pratiques, le système d'apprentissage fait l'objet par ailleurs d'une réflexion sur sa modernisation (Dutreil 2003) allant dans le sens d'une revalorisation de son image auprès des publics et d'une meilleure articulation avec les autres segments de l'enseignement général et professionnel.



Tableau 3

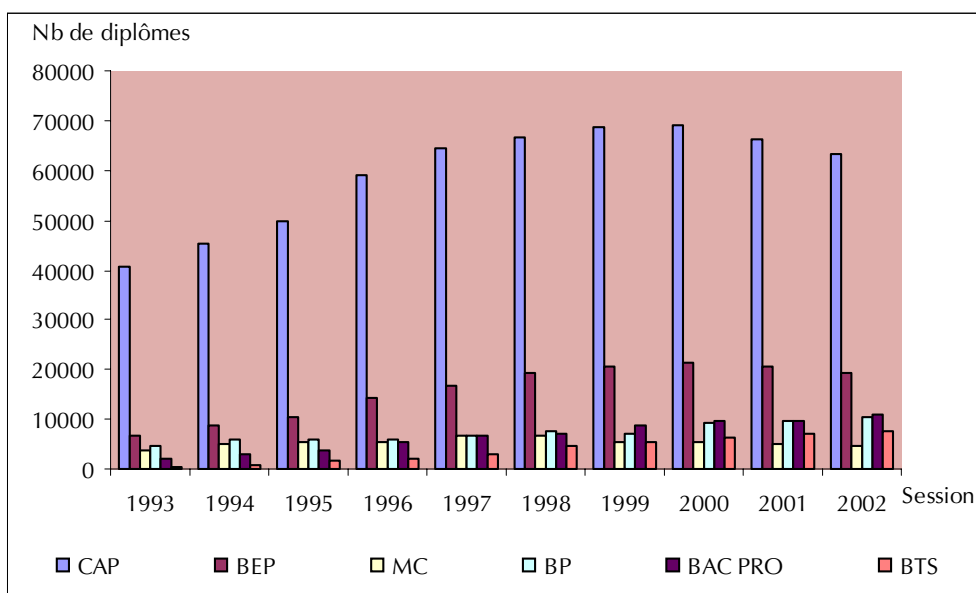
ÉVOLUTION DU NOMBRE DE DIPLÔMES DÉLIVRÉS PAR APPRENTISSAGE (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
CAP	40 634	45 290	49 902	59 251	64 566	66 698	68 856	69 173	66 235	63 062
BEP	6 672	8 716	10 538	14 106	16 959	19 112	20 489	21 513	20 687	19 318
MC	3 961	4 978	5 249	5 503	6 692	6 610	5 339	5 416	4 999	4 533
BP	4 411	5 997	5 723	6 024	6 829	7 713	7 038	9 135	9 799	10 268
Bac pro.	2 217	2 769	3 679	5 651	6 767	7 308	8 659	9 727	9 531	11 089
BTS	619	826	1 495	2 298	3 102	4 461	5 512	6 491	7 034	7 589
<b>Ensemble</b>	<b>58 514</b>	<b>68 576</b>	<b>76 586</b>	<b>92 833</b>	<b>104 515</b>	<b>111 902</b>	<b>115 893</b>	<b>121 455</b>	<b>118 285</b>	<b>115 859</b>

Source : DEP, Éducation nationale, exploitation Céreq (base REFLET).

Graphique 5

ÉVOLUTION DU NOMBRE DE DIPLÔMES DÉLIVRÉS PAR APPRENTISSAGE (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)



Source : DEP, Éducation nationale, exploitation Céreq (base REFLET).

Tableau 4

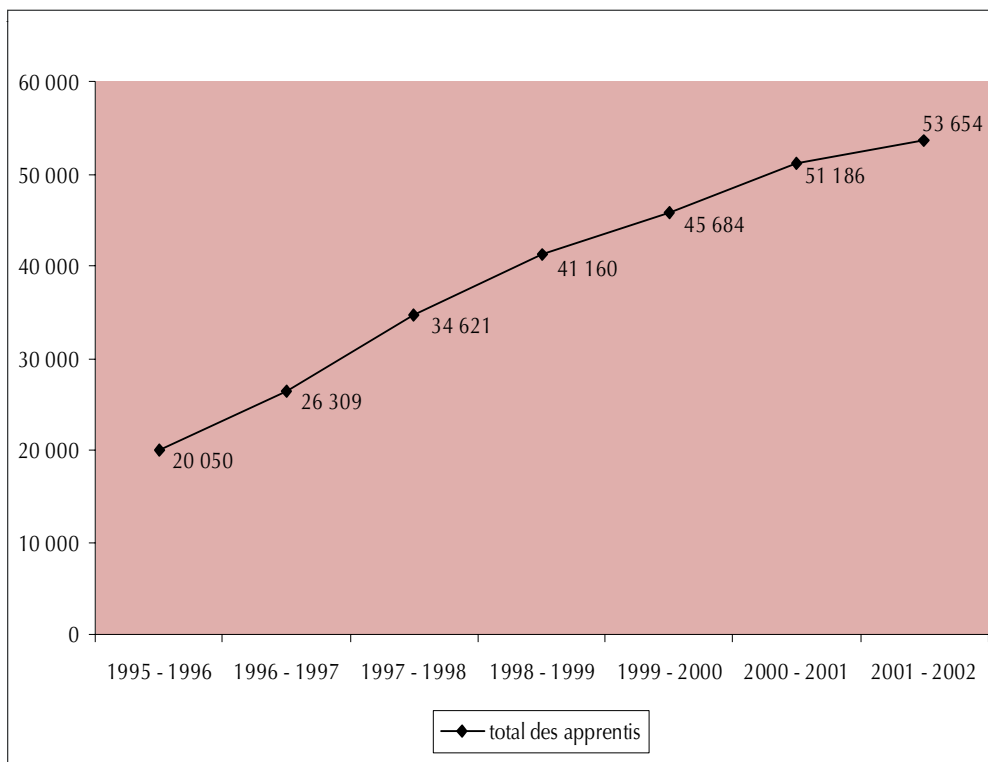
**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS PRÉPARANT UN DIPLOME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
(FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM) (EFFECTIFS ET %)**

	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002
BTS/BTSA	12 539 62,5 %	16 770 63,7 %	20 580 59,4 %	23 415 56,9 %	25 497 55,8 %	27 800 54,3 %	28 982 54,0 %
DUT	2 067 10,3 %	1 917 7,3 %	2 889 8,3 %	3 357 8,2 %	3 702 8,1 %	4 285 8,4 %	4 490 8,4 %
Autres diplômes et titres homologués de niveau III	667 3,3 %	1 265 4,8 %	2 134 6,2 %	2 809 6,8 %	3 308 7,2 %	3 468 6,8 %	3 762 7,0 %
Licence	56 0,3 %	41 0,2 %	184 0,5 %	312 0,8 %	411 0,9 %	692 1,4 %	1 298 2,4 %
Maîtrise	577 2,9 %	590 2,2 %	1 033 3,0 %	1 334 3,2 %	1 572 3,4 %	1 837 3,6 %	2 031 3,8 %
Niveau II non compris licence et maîtrise	2 196 11,0 %	3 285 12,5 %	4 551 13,1 %	5 497 13,4 %	5 797 12,7 %	6 919 13,5 %	6 239 11,6 %
Diplômes ingénieurs	1 734 8,6 %	2 044 7,8 %	2 777 8,0 %	3 539 8,6 %	4 171 9,1 %	4 644 9,1 %	5 086 9,5 %
DESS	193 1,0 %	275 1,0 %	438 1,3 %	603 1,5 %	941 2,1 %	1 162 2,3 %	1 461 2,7 %
Niveau I non compris DESS et ingénieurs	21 0,1 %	122 0,5 %	35 0,1 %	294 0,7 %	285 0,6 %	379 0,7 %	305 0,6 %
Total des apprentis	20 050 100 %	26 309 100 %	34 621 100 %	41 160 100 %	45 684 100 %	51 186 100 %	53 654 100 %

Source : DEP, repères et références statistiques.

## Graphique 6

### ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS PRÉPARANT UN DIPLÔME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (FRANCE MÉTROPOLITAINE + DOM)



Source : DEP, repères et références statistiques.

### 2.3. L'alternance sous statut scolaire

Le poids croissant de la formation professionnelle initiale dans l'ensemble du système éducatif (Tanguy 1989) au cours de la dernière décennie témoigne d'un changement significatif dans la conception des finalités du système éducatif qui est investi d'une double mission : celle, traditionnelle, de réaliser la transmission du savoir ; celle, plus actuelle, de remplir une fonction sociale élargie, en visant l'insertion professionnelle des jeunes formés (Aghulon 1994). Cette place plus importante attribuée à la formation professionnelle dans l'éducation se fonde sur un processus de professionnalisation des filières scolaires traditionnelles dont la création du baccalauréat professionnel (1984) en a été une étape emblématique (Geay 1998).

Plusieurs tendances ont marqué en outre l'évolution du système éducatif français au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix.

► *D'un point de vue quantitatif*, avec une croissance rapide de la scolarisation due principalement à une augmentation de la durée des formations générales. Quelles que soient les filières considérées, l'élévation du niveau de formation durant les années quatre-vingt a été très nette et le développement de l'enseignement technique et professionnel pour lequel on observe une entrée de plus en plus tardive des jeunes dans ses filières connaît une croissance sans précédent. Dans l'enseignement professionnel, les grandeurs en cause ont donc radicalement changé depuis le milieu de la décennie quatre-vingt (tableau 5 et graphique 7).

Tableau 5

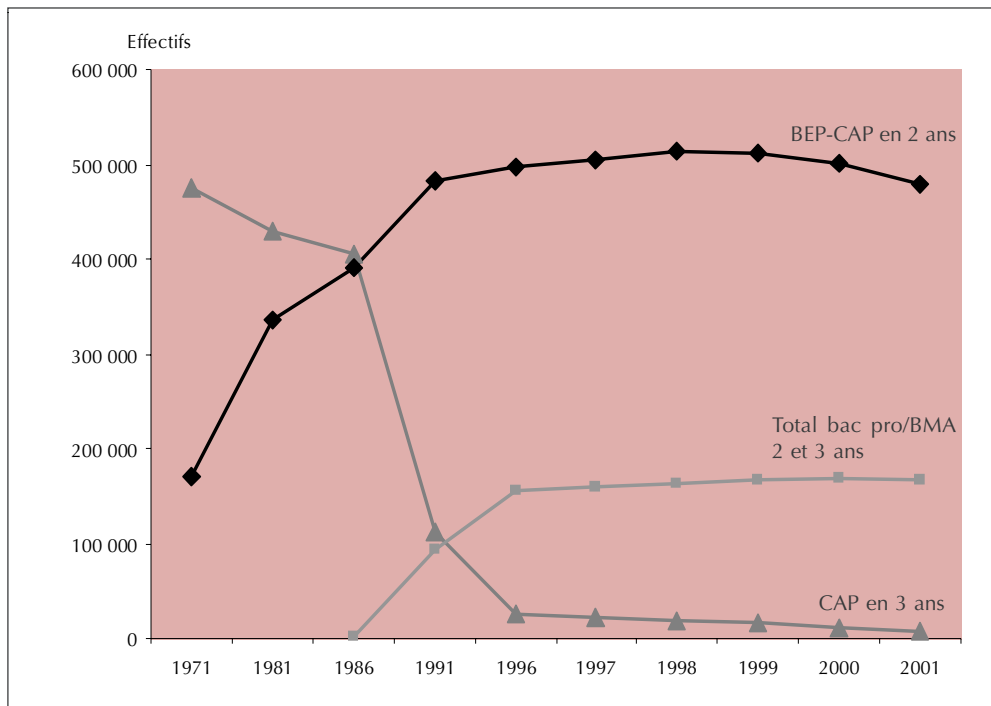
**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DU SECOND CYCLE PROFESSIONNEL (FRANCE MÉTROPOLITAINE, PUBLIC ET PRIVÉ, EFFECTIF DOM POUR 2000-2001)**

	1970-71	1980-81	1985-86	1990-91	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000	2000-2001	DOM 2000-2001
CAP en 3 ans	475 528	429 310	405 393	111 148	25 082	21 610	19 266	15 931	11 588	6 658	354
BEP,CAP en 2 ans	170 306	335 513	390 389	483 342	498 090	505 453	513 967	512 352	501 801	478 842	25 635
Total bac pro/BMA 2 et 3 ans			1 300	93 716	155 837	159 579	163 212	166 715	169 479	167 160	7 408

Source : DEP-MEN.

Graphique 7

**ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DU SECOND CYCLE PROFESSIONNEL (1971-2001)**



Source : DEP-MEN.

► *D'un point de vue qualitatif*, avec un allongement de la durée moyenne des études, un prolongement des filières de formation professionnelle à des niveaux supérieurs à ceux précédents (secondaire et supérieur universitaire) et une orientation plus tardive des élèves vers une formation plus spécialisée (essentiellement après le collège) (Dubois 1993). En 1980, les trois quarts de l'ensemble des sorties de l'enseignement s'effectuaient au niveau secondaire (73,7 %). Dix ans plus tard, en 1991, seulement une petite majorité (52,2 %) des sortants de l'enseignement sortent à ce niveau. Dans le même temps, les sorties au niveau IV supérieur ainsi qu'aux niveaux III, II et I augmentent en proportion, traduisant ainsi le fait que les sorties du système éducatif sont retardées et que la durée des études s'allonge.

Mais parallèlement, le chômage des jeunes augmentant, une forte prise de conscience intervient durant cette période sur la nécessité de promouvoir leur rapprochement entre l'emploi et la formation, notamment par l'introduction de périodes en entreprise pour les formations scolaires. La première initiative allant dans ce sens a été, en 1980, la création des « séquences éducatives en entreprise » dans les formations menant au CAP et au BEP, organisées par les lycées professionnels. Les entreprises accueillent les jeunes mais ne décident pas de leur formation et ce type d'alternance est encore tourné vers des priorités pédagogiques et non d'emploi.

► *Le Bac Pro : une évolution significative de l'alternance sous statut scolaire*

Quelques années plus tard, la création puis la forte expansion des baccalauréats professionnels a traduit la volonté des décideurs de professionnaliser « par le haut » le système de formation, en visant particulièrement les niveaux du secondaire supérieur et du supérieur universitaire et technologique court, et de placer l'alternance au centre du processus de réforme de l'enseignement professionnel.

La création du baccalauréat professionnel constitue donc en 1984 une étape importante du développement de la professionnalisation de l'enseignement secondaire. Le processus de création de ce nouveau diplôme révèle l'influence décisive de la demande des employeurs envers les décideurs de la politique éducative. Cette demande adressée par les branches professionnelles, en particulier l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), soulignait leurs difficultés de recrutement de certaines catégories de main-d'œuvre comme les catégories intermédiaires (ouvriers hautement qualifiés et techniciens). Les entreprises déploraient l'inadaptation des connaissances professionnelles des opérateurs pour les nouveaux systèmes techniques qui exigent une interface entre services fonctionnels et processus de production d'une part, et une certaine polyvalence dans un espace professionnel élargi, défini entre l'ouvrier et le technicien d'autre part (Lechaux 1995).

La concertation entre employeurs et pouvoirs publics qui s'est ensuite engagée concluait que le renforcement des filières technologiques dans les spécialités industrielles de l'enseignement secondaire n'était pas une solution satisfaisante au problème posé dans la mesure où les bacheliers de ces filières optaient massivement pour une poursuite de leurs études dans l'enseignement supérieur et non pour une entrée directe dans l'emploi après leur formation. Le comportement des jeunes et les besoins exprimés par les entreprises rendaient donc nécessaire une modernisation du système de formation professionnelle initiale pris dans son ensemble.

Celle-ci devait répondre à la double priorité de promouvoir un enseignement de masse (objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat) et d'accroître le niveau général de qualification. Afin de respecter ces objectifs, la création de formations de niveau baccalauréat dans les lycées professionnels fut envisagée. Elle devait permettre l'acquisition de connaissances techniques approfondies tout en proposant aux jeunes un parcours éducatif ouvert, notamment sur l'enseignement universitaire. Ce type de formation, finalement dénommé « baccalauréat professionnel » par la Mission éducation-entreprise (rebaptisé par la suite Haut comité éducation économie), proposait un cursus en deux ans après l'enseignement professionnel de base et une méthode pédagogique prévoyant une période de stage en entreprise (700 heures sur deux ans).

Le baccalauréat professionnel posait donc nettement le principe d'une formation en entreprise intégrée au cursus de formation et sanctionnée par des examens comptant pour l'obtention du diplôme. En dépit de cette volonté de départ d'ancrer le baccalauréat professionnel sur l'alternance, on a pu remarquer par la suite que le mode prédominant de sa préparation demeurait la voie scolaire. Dix ans après sa création, près de 90 % des jeunes inscrits à ce diplôme le préparaient dans un établissement scolaire alors qu'une part très marginale d'entre eux effectuait cette préparation par apprentissage qui est la voie la plus formellement organisée en alternance.

Le baccalauréat professionnel a eu par la suite un succès certain dans la mesure où il constituait une possibilité de poursuite d'études pour ceux qui avaient passé un brevet d'études professionnelles. Mais la pression s'est rapidement accrue pour qu'il débouche à son tour sur des études post-secondaires, ce qui n'était pas son objectif initial.

Si la professionnalisation des filières de formation initiale, par l'introduction d'un principe d'alternance à tous les niveaux, s'est avéré être une tendance marquante, la confirmation des difficultés d'insertion rencontrées par les jeunes immédiatement après leur sortie de la formation initiale ont rendu nécessaire l'institutionnalisation de « sas de transition » qui concernent la période allant de la sortie de l'école à la prise d'un emploi relativement durable. Dès la première moitié de la décennie quatre-vingt, les pouvoirs publics mettent ainsi en place un ensemble de dispositifs, aménagé par la suite, visant à faciliter cette transition (contrats de qualification (CQ), d'adaptation (CA), d'orientation (CO ou CLO) ou contrats emploi-solidarité (CES) qui ont remplacé les travaux d'utilité collective (TUC)).

L'ampleur de ces mesures d'aide à l'insertion qui s'exprime à la fois par le coût financier sans cesse croissant pour la collectivité et par l'importance des effectifs qu'elles regroupent, pose la question de l'évaluation de leurs effets réels par rapport aux objectifs visés. Elle porte également l'interrogation sur le sens des réformes et notamment sur l'articulation entre alternance et mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie.

## **3 | Alternance, insertion, formation tout au long de la vie : éléments de bilan et identification des enjeux**

Une appréciation possible des effets des mesures d'aide à l'insertion par voie d'alternance peut être tirée de deux sources principales : le panel téléphonique du Céreq considérant les jeunes étant passés par des mesures d'aide à l'insertion et fournissant des données originales – mais cependant ne portant pas sur l'ensemble de la population considérée – sur leur devenir à l'issue des mesures ; l'ensemble des exploitations et analyses fournies par la DARES des bilans des politiques d'emploi.

### **3.1. L'entrée dans les mesures d'aide à l'insertion par voie d'alternance et le rôle du « sas de transition » dans les itinéraires professionnels**

L'interrogation spécifique d'un panel de jeunes passés par les mesures réalisées *au début des années quatre-vingt-dix* mettait en évidence des conditions d'accès aux dispositifs multiples et très variables selon le type de bénéficiaires<sup>3</sup>. Au-delà de cette diversité, deux cas de figure apparaissaient. Le premier concernait les jeunes qui seraient entrés dans un dispositif pour contrebalancer un retard pris au cours de la formation initiale (niveau de formation faible, spécialisation inadéquate, absence d'expérience professionnelle, etc.). Le second cas renvoyait à une population de jeunes, moins importante cependant que la précédente, qui aurait été libre de réaliser un choix : celui d'accepter ou de refuser son passage par une mesure d'aide à l'insertion conduisant à une certification, telle que le contrat de qualification.

Le comportement individuel « de refus » s'est traduit par une proportion non négligeable de jeunes qui n'ont jamais eu recours à une mesure d'aide à l'insertion et qui, quatre ans après leur sortie du système scolaire, étaient toujours à la recherche d'un emploi<sup>4</sup>. Cette attitude de « refus » est apparue surtout lorsque le dispositif se rapporte au secteur non marchand (par exemple les contrats emploi-solidarité et les travaux d'utilité collective). Elle a été nettement plus atténuée lorsque les mesures sont dédiées au secteur marchand (contrat de qualification et d'adaptation). Il y avait donc probablement un double processus en cause ici : le premier incitait fortement les jeunes à candidater sur des mesures réputées performantes – en termes de formation et/ou d'insertion – mais ce marché semble rationné et réservé aux plus performants des jeunes (diplôme, niveau, qualification, etc.) suivant en cela des logiques de sélection spécifiques des organismes de formation.. Le second décrivait une propension forte de la part des jeunes à refuser une mesure trop peu formatrice ou trop peu rémunérée parce que conférant une expérience difficilement utilisable, voire pénalisante, par la suite auprès d'employeurs potentiels.

---

<sup>3</sup> Source Céreq et DARES.

<sup>4</sup> 16 % de ceux qui n'ont pas connu de mesure sont au chômage quatre ans après leur sortie de l'enseignement secondaire ou de l'apprentissage. Source : Panel téléphonique Céreq-Deva.

## La récurrence du passage en mesures

À la fin des années quatre-vingt, le recours aux mesures publiques en faveur de l'insertion représente un phénomène massif. Trente six mois après leur sortie, plus de la moitié (57 %) des jeunes sortant de l'enseignement secondaire, de l'apprentissage ou d'une section d'enseignement spécialisé bénéficie d'au moins une mesure prévue par les dispositifs d'insertion professionnelle décrits précédemment<sup>5</sup>. Il convient de souligner qu'une majorité de jeunes bénéficiaires de ces mesures est plutôt issue de filières d'enseignement général.

Dans chaque secteur (marchand ou non) les récurrences en mesure sont peu nombreuses : au-delà de la deuxième<sup>6</sup> mesure, les effectifs sont faibles. Mais, dès lors que l'on considère le taux de recours à l'ensemble des mesures, les effectifs restent importants jusqu'à quatre mesures et plus.

Ceci est le signe évident d'un passage consécutif par des mesures. Par exemple, un jeune peut passer par un dispositif non marchand qui sera suivi par une mesure marchande et puis revenir dans un dispositif non marchand et ainsi de suite jusqu'à sept au maximum. Un examen détaillé de la situation montrait toutefois que lorsque les enchaînements de mesures sont importants, les transitions les plus nombreuses se sont faites depuis les mesures non marchandes (prises probablement à défaut d'autre chose ; un emploi ou une « meilleure » mesure par exemple) vers les mesures marchandes considérées alors comme une promotion.

Quelle que soit la nature de la mesure, les observations réalisées à partir du panel téléphonique précédemment cité tendent à montrer que cumuler des passages dans les dispositifs de l'aide publique correspond peu ou pas à une accumulation de capital humain (Couppie & Werquin 1994). On peut même penser que s'est produit l'effet inverse : une participation trop massive et/ou trop fréquente aux programmes d'aide à l'insertion implique une forme de stigmatisation préjudiciable auprès des employeurs.

Lorsque ces mesures ont été placées en regard de la dynamique de l'insertion des jeunes, apparaissaient alors des situations très différenciées selon le genre, la nature de la situation qui précède la mesure (emploi ou inactivité par exemple) ou le nombre et la nature des mesures connues. Peu de mesures intervenaient après une période d'emploi. Cela confirmait donc l'idée selon laquelle les mesures offraient un contenu faible en termes de formation. Par ailleurs, après une période d'inactivité, une mesure, même relevant du secteur non marchand, permettait aux femmes de rester au contact de l'activité. Elles étaient toutefois très souvent au chômage. Il fallait attendre une deuxième mesure, et de préférence de nature marchande, pour constater la transition vers l'emploi. Après une unique mesure marchande, les garçons n'apparaissaient pas plus avantagés que les filles : tous en bénéficiaient fortement puisqu'on les retrouvait souvent en emploi.

---

<sup>5</sup> De manière plus détaillée, ils sont près de 400 000 sortants en 1989. La période d'étude va de juin 1989 à décembre 1992.

<sup>6</sup> La plupart des mesures du secteur marchand ne peuvent pas être cumulées.



## Les positions hétérogènes dans l'emploi

L'opposition habituelle entre ceux qui n'ont pas connu de mesure – parce qu'ils n'en ont pas besoin – et ceux qui en ont connu une – parce que moins potentiellement employables – ne semble donc pas être la plus pertinente. En effet, ceux qui se sont insérés après une mesure ont des caractéristiques proches de ceux qui sont restés hors des dispositifs. On peut penser que tous sont très employables mais que certains ont dû avoir recours à une mesure qui joue alors un rôle important pour déclencher l'insertion.

La principale distinction retenue ici a été celle existant entre ceux qui n'ont pas connu de mesure et ceux qui en ont connu au moins une. Même si l'on a vu que cette distinction n'est pas la seule pertinente, elle permet de fixer l'ampleur des phénomènes. La nature du contrat de travail est généralement un indicateur approximatif de la qualité de l'emploi. Cet indicateur peut créer une vision trompeuse de la durabilité de l'insertion dans le temps dans la mesure où les modalités du contrat de travail ont elles-mêmes évolué dans un double sens : allongement des contrats à durée déterminée d'une part et raccourcissement des contrats à durée indéterminée<sup>7</sup> d'autre part.

Au début des années quatre-vingt-dix, la proportion de sortants du secondaire ou de l'apprentissage n'ayant pas connu de mesure et accédant à un CDI a été de 41 % pour les filles et de 32 % pour les garçons au bout de 18 mois. Cette même proportion a été respectivement de 9 et 12 % pour ceux qui ont connu au moins une mesure. Quarante deux mois après la sortie de l'école, la différence restait marquée : 60 % des jeunes jamais passés en mesure sont en CDI contre 33 % pour ceux ayant eu au moins une fois recours aux dispositifs. En revanche, les mesures d'aide à l'insertion ne décourageaient pas les jeunes de rester sur le marché du travail : le taux de transition vers l'inactivité est plus faible après deux passages par une mesure qu'après un seul passage.

Le passage par une mesure d'aide à l'insertion impliquait non seulement un accès à l'emploi différent mais aussi des trajectoires spécifiques sur le marché du travail. Plusieurs types d'itinéraires ont pu ainsi être distingués selon diverses séquences temporelles. « L'insertion directe dans l'emploi » après une ou deux mesures concerne les jeunes au profil assez proche de ceux qui, plus employables, n'ont pas recours à une mesure d'aide à l'insertion. Ces derniers étaient le plus souvent issus du système de formation professionnelle, tertiaire pour les jeunes femmes et industriel pour les jeunes hommes. Le groupe composé des jeunes hommes ayant eu un itinéraire de type « aucune mesure –insertion » était donc marqué à la fois par le fait de ne pas recourir aux dispositifs et le fait d'accéder à un emploi sans avoir recours à ces dispositifs. Les itinéraires de type « mesure-non insertion » étaient plus fréquemment vécus par des individus caractérisés par une formation générale, par un niveau de formation IV, par une sortie de l'enseignement spécialisé (SES) et/ou par le fait de ne pas avoir obtenu de diplôme.

Les trajectoires éducatives débouchant sur un emploi sont identiques pour les jeunes qu'ils soient passés ou non par un dispositif public d'aide à l'insertion par voie d'alternance. Même si les effets correcteurs souhaités par l'action publique ne peuvent pas être niés, ils ont lieu lorsque le jeune est « prédisposé » à bénéficier de cet effet catalyseur.

<sup>7</sup> Même si, en termes de durée moyenne par exemple, le CDI (15 mois) conserve un avantage net sur le CDD (3 mois). Source : panel téléphonique Céreq, 1989-1992.

Autrement dit, le facteur discriminant fort pour un accès à l'emploi demeure le niveau de diplôme et la spécialité de formation. Les récentes données chiffrées fournies par la DARES (2004) relatives à l'insertion des jeunes deux ans et demi après leur passage par un contrat de qualification ou l'achèvement de leur formation par apprentissage montrent certes une bonne insertion dans l'emploi puisque près de 85 % d'entre eux sont en activité mais confirment aussi les effets discriminants joué par le domaine professionnel des formations suivies et le secteur d'activité.

Au-delà des dispositifs institutionnels et de leur efficacité, se pose la question de savoir si l'alternance permet de favoriser l'émergence de modes d'articulation entre formations initiale et formation continue visant la mise en œuvre concrète d'« une formation tout au long de la vie ».

### **3.2. Quel rôle pour l'alternance dans la mise en œuvre d'une formation tout au long de la vie ?**

Les analyses disponibles ne peuvent permettre d'établir des liens immédiats – et encore moins des sens de causalité – entre des comportements de formation continue tout au long de la vie d'une part et les choix de filière de formation initiale dont celles comportant des séquences « alternées » d'enseignement d'autre part. Tout au plus peut-on réaliser sur cette question certains rapprochements d'informations qui tendent à illustrer l'éventuelle place que pourraient avoir des pratiques de formation alternée dans les parcours individuels et s'interroger sur le rôle que pourrait jouer la certification et la validation des acquis dans le développement de l'alternance.

#### **Alternance sous contrat de travail et formation continue**

Des constats rétrospectifs peuvent être tirés d'observations réalisées sur la population des jeunes ayant eu recours aux « mesures-jeunes » précédemment évoquées et représentative des tendances à des niveaux de formation allant jusqu'au baccalauréat (hors les baccalauréats généraux) depuis la fin des années quatre-vingt.

Parmi l'ensemble des jeunes qui suivent une formation continue dans l'entreprise dans le cadre d'un emploi ordinaire (44 % d'entre eux), c'est-à-dire à durée indéterminée ou déterminée, ou d'un emploi aidé, un peu plus d'un tiers a un contrat à durée indéterminée et moins d'un quart, un contrat de qualification. Les hommes bénéficient plus fréquemment que les femmes d'une formation continue (58 % contre 42 %).

Le statut dans l'emploi indique en outre que les apprentis et les jeunes embauchés sous contrat de qualification sont davantage concernés par la formation continue de type long<sup>8</sup> que les jeunes embauchés sur d'autres sortes de contrat de travail, tels que les contrats à durée déterminée ou indéterminée. Bien qu'il ne soit pas possible de dégager un sens de causalité clair et univoque, ces observations mettent néanmoins en évidence le fait que les jeunes ayant suivi une formation en alternance (apprentissage, contrat de qualification) ont un recours accru à la formation continue.

---

<sup>8</sup> La durée de formation a été analysée à partir de deux valeurs : inférieure à trois mois et supérieure à trois mois ; cette valeur constituant la durée médiane.

Le fait d'expérimenter une pratique professionnelle en entreprise intégrée à une formation professionnelle initiale préparerait-il mieux les jeunes que d'autres formes d'enseignement à avoir un comportement ouvert et réceptif à l'égard de la formation tout au long de leur vie active ? Ou bien ces résultats signalent-ils simplement un effet du diplôme préparé par ces formations alternées sur les comportements ultérieurs de formation continue dans l'emploi ? Parmi les jeunes suivant une formation dans l'emploi, aidé ou non, 67 % sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement professionnel ou technique tel que le CAP ou le BEP qui, il convient de le préciser, sont les niveaux de diplôme privilégiés dans l'apprentissage et les contrats de qualification.

S'il est donc délicat de tirer des conclusions sur l'existence d'une corrélation entre comportements de formation continue et formation en alternance, les constats précédents tendent à montrer que celles-ci sensibilisent les jeunes, plus que d'autres types de formation initiale, à se former tout en exerçant une activité professionnelle. Elles créeraient en quelque sorte des habitudes de « consommation » à l'égard de la formation qui perdureraient en cours de vie active. Ceci étant, « l'effet-diplôme » se révèle être dans ce domaine déterminant puisque de nombreuses observations montrent assez clairement que ce sont les catégories socioprofessionnelles élevées qui sont les consommateurs les plus fréquents de formation en cours de vie active.

La formation continue, qu'elle soit de type court ou long, est majoritairement le fait des jeunes recrutés pour des emplois de techniciens mais la différenciation par genre montre que les techniciens suivent des formations continues d'une durée plus longue que celles des techniciennes. Il est intéressant de souligner que cette tendance est inverse pour la catégorie des employé(e)s.

Ces résultats sur le comportement de formation continue des jeunes plus susceptibles d'avoir recours à un programme public d'aide à l'insertion vont tout à fait dans le sens de ceux enregistrés au plan macro-économique, pour l'ensemble de la population active déjà insérée depuis plusieurs années dans l'emploi. Quelles que soient les modalités d'accès à l'emploi (accès direct ou bénéficiant d'une aide publique), les efforts de formation continue réalisés par les entreprises demeurent donc principalement centrés sur la composante masculine et qualifiée de la main-d'œuvre. La composante féminine et/ou peu qualifiée connaît a contrario, de manière permanente, des conditions moins favorables d'usage de la formation continue en cours de vie active. Cette discrimination selon le genre s'exerce également sur la nature du lieu dans lequel se déroule cette formation : la formation en entreprise prédomine pour les hommes, la formation dans des centres de formation agréés, pour les femmes.

### **La formation « par alternance » en cours de vie active**

La formation continue qualifiante pour adultes suivie par ces derniers dans le cadre de leurs activités de travail par voie d'alternance ne constitue pas une voie dominante. Ce type de formation continue implique pour sa réalisation une relation étroite entre l'entreprise et le système éducatif d'une part et une articulation concertée du projet de l'individu au projet productif de l'entreprise d'autre part (l'exemple type étant les formations CNAM ; Pottier 1994).

La loi de 1971 reconnut le droit aux travailleurs d'accéder à la formation, celle-ci devant être financée par leurs employeurs. Cette législation fut mise en place essentiel-

lement pour favoriser l'essor de la promotion sociale des individus. S'inscrivant dans cette démarche du législateur, se diffusa largement au cours des années quatre-vingt l'idée de développer une « formation récurrente » pour les salariés, tout au long de la vie active, qui viserait à atténuer les inégalités des chances dues à la forte valorisation du diplôme acquis lors de la formation initiale. L'objectif était de mêler la population adulte en activité aux jeunes en scolarité, notamment dans les lycées professionnels, afin de lui permettre de ré-enclencher un parcours de formation initiale et de dépasser de précédents échecs scolaires.

Cette politique de démocratisation et de mise en place d'un système d'enseignement de masse ne rencontra pas le succès escompté et ne donna lieu qu'à des applications très marginales. La difficulté à ce que cette initiative s'impose tenait principalement à deux causes. Tout d'abord, durant la même période, les dispositifs de formation en alternance se généralisèrent, notamment par la création des unités capitalisables. La loi sur la décentralisation (1982 puis 1987) prévoyait que la majorité des ressources financières attribuées au fonctionnement de la promotion sociale soient réaffectées aux actions d'insertion professionnelle des jeunes et des demandeurs d'emploi. L'échec de sa mise en œuvre a conduit les décideurs à repenser cette idée de « formation récurrente » ou pour le moins à l'envisager sous d'autres formes (les congés individuels de formation (CIF) ; la formation par co-investissement ; les cours par enseignement à distance ou par correspondance (CNED) ; les dispositifs en faveur de la formation pour les chômeurs de longue durée ; les plans de formation d'entreprise menés sur la base d'une convention entre l'entreprise et un organisme de formation agréé).

### **La certification et la validation des acquis : un point-clé pour le développement de l'alternance ?**

Durant les années quatre-vingt, la création des mesures d'aide à l'insertion des jeunes par la formation et les exigences accrues de reconversion de main-d'œuvre des entreprises ont stimulé la réorganisation des règles et procédures de reconnaissance des acquis professionnels obtenus par voie d'alternance. L'augmentation massive des besoins en formation exprimés par des publics de plus en plus diversifiés a donc stimulé la validation des acquis : quantitativement, tout d'abord par une multiplication des spécialités de formation requises ; qualitativement ensuite par la nécessité de certifier moins des connaissances générales ou théoriques que des savoirs être ou savoir-faire acquis en situation de travail. Ce double mouvement a rapidement contribué à faire évoluer le domaine de la certification. Le « monopole de l'État » est remis en cause et de nouvelles instances se multiplient afin de répondre aux attentes de validation de l'expérience professionnelle acquise hors du système. Le fonctionnement de ces instances généralise le principe du paritarisme. Parallèlement, durant cette période, se créent de nouveaux lieux ou dispositifs favorisant le rapprochement école-entreprise (HCEE, opérations de jumelage établissement entreprises) et des espaces de concertation sur la validation des acquis se renforcent, au sein notamment du ministère de l'Éducation (CPC), pour conduire une réflexion sur les référentiels de formation associant enseignement général et enseignement technique.

Au cours de la dernière décennie, cette tendance s'élargie : reconnaissance accrue de la qualification dans les conventions collectives pour la validation des contrats de qualification dont la croissance numérique des effectifs leur donne un poids plus important

dans le système de certification ; développement des procédures de validation régionale concernant principalement les formations complémentaires d'initiative locale.

Mais il n'en demeure pas moins que le développement des formations en alternance, tous publics confondus, pose des questions spécifiques en matière de certification et que leur résolution constitue probablement l'un des enjeux les plus importants pour l'évolution de ces formations à terme. Dans le domaine, deux problèmes majeurs apparaissent :

- ▶ celui de l'évaluation des connaissances acquises lors de formations ou stages en entreprise ;
- ▶ celui de la prise en compte de cette évaluation de formation ou stage dans la certification finale. Ces deux aspects renvoient à la façon dont on peut garantir, d'une part la qualité de la formation dispensée en stages par l'entreprise (sachant que cela reste un domaine peu « normé ») et d'autre part la validation d'ensemble, soit en vue d'une poursuite d'études, soit pour un accès au marché du travail.

## Conclusion : questions et enjeux

Les évolutions récentes de l'alternance s'insèrent dans un cadre institutionnel en mouvement depuis la fin des années quatre-vingt au centre duquel se retrouve la volonté politique de promouvoir activement la « formation tout au long de la vie » (ministère du Travail et des Affaires sociales, 1996). Celle-ci fut à son origine perçue comme un concept théorique, voire technocratique, promu par des instances communautaires peu relayées par les pouvoirs publics nationaux. De concept, la formation tout au long de vie s'incarne progressivement dans les pratiques au travers de divers actes institutionnels : communautaires mettant en œuvre au plan européen la « société de la connaissance » (1996-2000) ; débats et loi sur la VAE en France (2001), etc.

Par ces différentes initiatives européennes et nationales, est ainsi donc reconnue la nécessité de se doter de nouveaux moyens d'intervention pour tenter de « dépasser les clivages entre le monde de la formation initiale et celui de la formation continue, entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, entre le monde du travail et celui de l'éducation ». Située dans ce contexte, l'alternance est également ré-examinée dans ses nombreux enjeux (Rose 1992, 2003) et ses dispositifs.

Dans la perspective d'atténuer la distance entre types d'enseignement et d'instaurer une certaine cohérence des parcours de formation et d'emploi des individus, la réflexion envisagée sur les dispositifs en alternance suggère un certain nombre de questionnements (Merle 1994 ; Lichtenberger 1995), dont quelques-uns parmi les plus importants sont ici rappelés ou actualisés :

- ▶ *Quel rôle peuvent jouer les formations en alternance dans l'élaboration de parcours plus cohérents*, sachant que le passage par une formation en alternance n'apparaît pas en soi une garantie pour les individus qui les suivent d'être aptes par la suite, tout au long de leur vie professionnelle, d'accéder plus facilement (et plus fréquemment) à la formation continue ?

► *La diffusion des pratiques de validation des acquis de l'expérience à divers niveaux – national, sectoriel mais aussi et surtout au plan régional – et les nouvelles nécessités de programmation décentralisée de l'offre de formation seront-elles des facteurs favorables à l'expansion de l'alternance ? À l'inverse, le développement des formations en alternance – par les processus d'apprentissage et d'acquisition d'acquis professionnels en situation de travail qu'elles supposent – pourrait-il participer au renforcement et à la généralisation de la VAE ? Dans ce cadre, quelles seraient les nouvelles conditions institutionnelles (structures, moyens, méthodes) à instaurer pour en assurer l'efficacité d'ensemble ?*

► *L'alternance peut-elle être une meilleure réponse aux besoins en compétences nouvelles ? On sait que, globalement, les nouveaux emplois se situent davantage dans les activités tertiaires et exigent un niveau plus élevé de formation de base, ainsi que des compétences qui évoluent rapidement et qui sont en particulier d'ordre comportemental (notamment relationnelles), mais aussi plus abstraites. L'alternance permet-elle de mieux répondre à ces demandes ? Est-elle adaptée à la tendance consistant à favoriser la mobilité de la main-d'œuvre et la flexibilité des marchés du travail ?*

Si l'alternance reste centrée sur les emplois traditionnels, de type ouvrier et surtout artisanal et si le contenu de la formation théorique acquise dans sa composante scolaire est trop faible, les évolutions envisagées ne peuvent que déboucher sur une impasse. L'alternance paraît néanmoins le mode d'acquisition le mieux adapté des compétences comportementales et d'une culture d'entreprise facilitant l'insertion.

À partir du cas de l'Allemagne, il est envisageable de penser que le maintien de la prédominance de marchés du travail professionnels demeure un élément essentiel de compétitivité et que le modèle « dual » associé à ce type de marchés reste la meilleure solution pour former de « nouveaux professionnels » répondant aux exigences actuelles. Mais dans quelle mesure les formations en alternance répondent-elles aux nécessités nouvelles de culture générale, de capacité d'innovation et de raisonnement sur base de schémas abstraits ?

► *Quelle efficacité des dispositifs de formation en alternance en termes d'insertion, notamment pour les catégories les moins qualifiées, sachant que le niveau de diplôme demeure déterminant pour l'entrée et la stabilité dans l'emploi ?*

► *L'alternance permet-elle une meilleure régulation des flux ?*

Dans un système d'enseignement scolaire, tel que cela est le cas pour la France, les flux de formation sont déterminés à la fois par la demande des jeunes et par le nombre de places offertes par les institutions, contrairement au « système dual » dans lequel ce sont les entreprises qui décident du nombre d'apprentis qu'elles sont prêtes à accepter.

Lorsque l'école a la responsabilité principale de la formation et de la détermination des flux, le problème se pose de savoir comment programmer – de manière concertée et cohérente – les flux passant par les dispositifs de formation en alternance, les entreprises acceptant dans ce cas d'accueillir des stagiaires en fonction de la conjoncture du moment et des conditions de la concurrence entre main-d'œuvre jeune et adulte. Quels types de nouveaux partenariats promouvoir pour assurer la régulation des flux nécessaires à l'extension de l'alternance (augmentation de places de stages) mais aussi de sa

qualité (réellement professionnalisante) et quels place et rôle devraient tenir les acteurs régionaux dans ces partenariats ?

► *Quels changements dans le mode de concertation et de coordination des acteurs pour viser un développement de l'alternance et la professionnalisation des formations ?* Sur ce point, les enseignements que l'on peut tirer de la comparaison internationale, proposée en introduction, permettent d'éclairer la situation en France.

On remarque que presque dans tous les pays où un système en alternance existe, le problème majeur freinant son développement est celui du renouvellement des opportunités de places en entreprise et des déséquilibres se créant entre offre et demande de stages. Plus généralement la question posée est celle de savoir comment intéresser les entreprises et les convaincre d'accepter des apprentis ou des stagiaires ? Cela renvoie à la fois à des problèmes d'ordre institutionnel (Campinos-Dubernet 1996), économique et financier pour les entreprises, les individus et la collectivité. Les aspects économiques et financiers – bien que représentant des enjeux cruciaux pour l'avenir des débats sur les formations en alternance – ne seront pas abordés ici en tant que tels. L'ampleur de leurs conséquences constitue en soi un sujet à part entière.

Si l'on reporte l'attention sur les questions d'ordre institutionnel, on peut dire que la concertation entre partenaires sociaux – qui négocient les modalités et les contenus de la formation, en tenant compte à la fois des besoins du marché du travail et de ceux des jeunes – joue un rôle assez décisif pour le développement de l'alternance. Cette concertation est d'autant plus efficace :

- que les employeurs comme les salariés sont représentés par des organisations qui exercent une réelle influence sur leurs mandants et qui peuvent donc prendre des engagements en leur nom ;
- et que les modes de coordination entre acteurs situés à divers niveaux d'intervention (nationaux, régionaux, sectoriels, etc.) sont organisés de telle façon que les responsabilités partagées sont clairement identifiées (Clenet et al. 1994). Toutefois, si la concertation paraît être une condition essentielle pour un développement efficace de l'alternance, la réglementation doit nécessairement venir en appui pour garantir le cadre contractuel et la qualité de la formation.

Si la France possède des structures de concertation sur la formation, celles-ci – comparativement à d'autres pays comme les pays nordiques et l'Allemagne – voient leur action quelque peu amoindrie par le fait que les organisations patronales et salariales y ont surtout un rôle consultatif et leur poids est plus limité.

La nouvelle répartition des compétences issue des diverses lois sur la décentralisation a été en outre source d'une certaine complexification. Certains acteurs de la formation professionnelle français reconnaissent aujourd'hui la nécessité d'aboutir à une meilleure coordination des structures existantes.

Une meilleure gestion des formations en alternance – et la réforme sous forme de contrat unique de professionnalisation – impliquerait notamment que soit révisée l'articulation entre branches et territoires : quelles nouvelles modalités et types d'organisation mettre en place pour mieux articuler notamment les structures des CPNE et des COPIRE ? Quel maillage territorial promouvoir pour rendre plus efficaces les dispositifs de formation ?

De la même manière qu'au début des années quatre-vingt-dix, l'orientation prédominante en 2003 est celle d'un regroupement et d'une simplification des formations en alternance. La création d'un contrat unique de professionnalisation participe de cette idée.

De nombreuses questions sont toutefois soulevées par ce nouveau dispositif : quelle organisation pédagogique, notamment pour les salariés déjà dans l'entreprise (formation prise ou non sur le temps de travail) ? Quelle rémunération et à partir et de quelles sources de financement ? Quelle régulation institutionnelle et participation des divers acteurs concernés au développement de ce futur dispositif ?

En parallèle, la nouvelle réforme de l'apprentissage vise à redynamiser ce mode d'acquisition de la qualification, en mettant l'accent sur la transformation du cadre de régulation de ce système : dimension institutionnelle, pédagogique et financière. Dans ce registre, l'enjeu primordial à venir sera certainement celui de la mise en œuvre des changements de modalité de financement et de l'implication des entreprises dans ce nouveau processus.

L'ensemble de ces questions soulevées à l'occasion de la relance du débat autour de l'apprentissage et des dispositifs conduisant à la professionnalisation réactive des thèmes de discussion plus généraux qui ont déjà parcouru la mise en œuvre des formations en alternance et qui sont à resituer dans le contexte spécifique de l'organisation institutionnelle et sociale du système éducatif et de formation français : quelle articulation plus souple instaurer entre enseignement général et professionnel ? Quel ciblage, répartition de compétence et coordination entre politiques d'emploi et de formation, en lien avec des processus de concertation et d'implication des partenaires économiques et sociaux ? Quelle continuité et mise en cohérence des parcours professionnels dans le cadre d'une mise en œuvre effective – et non déclarative – du principe de formation tout au long de la vie et, dans cette lignée, quel rôle attribuer à la VAE ? Autant de questionnements qui, par l'ampleur des enjeux dont ils sont porteurs pour une mise en place réussie des réformes, nécessiteront dans un futur proche d'être renseignés de manière précise par la mise en commun des moyens d'observation et d'analyse spécifiques.





## Références bibliographiques

- Agulhon C. (1994), *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les Éditions de l'Atelier.
- Amat F. (1985), « Itinéraire dans le dispositif de formation et situation à la sortie des stages » *Formation Emploi*, n° 9, pp. 48-65.
- Aventur F. (1993) « The French Continuing Vocational System in the companies », Document interne, Céreq.
- Balsan D., Hanchane S. & Werquin P. (1994), « Analyse salariale des dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes », *Formation Emploi*, n° 46, pp. 31-46.
- Bert C. (1989), « Des formations souples et pointues », *Le Monde de l'Éducation*, n° 159, pp. 60-61.
- Berton F. (1996), « La socialisation par la coopération. La formation en situation de travail, nouvel instrument de gestion », in B. Francq, Ch. Maroy (dir.), *Formation et socialisation au travail*, Paris, De Boeck & Larcier, pp. 93-109.
- Berton F., Gérard D. & Lhotel H. (1992), *Développement et usage du contrat de qualification : plasticité et logiques plurielles*, étude DFP, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, vol. 1, Paris, Céreq.
- Bertrand O. & Kirsch J.-L. (1991), *Histoire du système de formation professionnelle en France*, contribution pour le projet VOTEC, OECD.
- Bertrand O., Durand-Drouhin M. & Romani C. (1994), « Constats, problèmes et perspectives d'un débat international », in collectif, *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, OCDE-Céreq, pp. 41-91.
- Brochier D., Causse L., Richard A. & Verdier E. (1994) « L'apprentissage dans les lycées : bilan d'une expérience régionale », *Céreq Bref*, n° 103.
- Brochier D. (1996), « La régulation institutionnelle de l'alternance dans un système décentralisé. Les acteurs », in M.-C. Combes (coord.), *L'alternance : enjeux et débats*, Paris, La Documentation française, coll. « Cahier travail et emploi », pp. 71-84.
- Buechmann C.-F., Schupp J. & Soloff D. (1993), « De l'école au travail : une comparaison entre l'Allemagne et les Etats-Unis », *Formation Emploi*, n° 44, pp. 37-51.
- Campinos-Dubernet M. (1996), « L'alternance : innovation pédagogique ou problème institutionnel ? », in M.-C. Combes (coord.), *L'alternance : enjeux et débats*, Paris, La Documentation française, coll. « Cahier travail et emploi », pp. 141-162.

- Centre Inffo (1993), « L'apprentissage d'aujourd'hui », *Actualité de la Formation permanente*, n° 126.
- Charlot B. (1993), « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *Éducation permanente*, n° 115., pp. 7-18.
- Charraud A.-M. (1992), *La relation formation emploi et la reconnaissance des qualifications dans le contrat de qualification*, étude DFP, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, vol. 3, Paris, Céreq.
- Clenet J. & Gérard C. (1994), *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan.
- Collectif (1992), *Les formations en alternance*, Paris, La Documentation française.
- Colliot F. & Pouch T. (1991a), « L'apprentissage au seuil de la décennie 90 : dynamisme ou stagnation ? », *Céreq Bref*, n° 64.
- Colliot F. & Pouch T. (1991b), « Apprentissage ou lycée professionnel : des formations non concurrentes », *Céreq Bref*, n° 70.
- Combes M.-C. (1998), *Alternance et insertion professionnelle*, Céreq, Dossier de synthèse, n° 36.
- Combes M.-C. (coord.) (1996), *L'alternance : enjeux et débats*, Paris, La Documentation française, coll. « Cahier travail et emploi ».
- Couppié T. & Werquin P. (1994), « Les itinéraires des jeunes dans les dispositifs publics d'aide à l'insertion », in M. Ourtau & P. Werquin (dir.), *L'analyse longitudinale du marché du travail*, Céreq, Documents, n° 99, série « Séminaires ».
- DARES (2004), « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles restent essentielles pour expliquer l'insertion », *Premières Synthèses*, n° 05.1.
- DARES (2001), « Bilan de la politique de l'emploi en 2000 », *Les dossiers de la DARES*, n° 4-5, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.
- Dorel A., Fayet M. & Letocart M.-L. (1995), *La formation en alternance, mode d'emploi*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Dubois M. (1993), *Après un DUT ou un BTS : poursuite d'études ou entrée dans la vie active*, Céreq, Documents de travail, n° 87.
- Dutreil R. (2003), *Moderniser l'apprentissage : propositions pour former plus et mieux*, ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, Rapport au Premier Ministre, 2003.

- Eckert H. (1993), *Les sortants d'un baccalauréat professionnel en 1990 confrontés aux tensions sur le marché du travail. Une comparaison avec les sortants 88*, document interne, Céreq.
- Exertier S. (1986), « L'utilisation des nouvelles mesures en alternance, l'expérience de vingt et une entreprises de l'Isère », Cahiers du Centre d'études de l'emploi.
- Frossart C. & Aballe F. (1990), « La territorialisation de la formation professionnelle », *Recherche sociale*, n° 116.
- Geay A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Géhin J.-P. & Méhaut P. (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne ou en France*, Paris, L'Harmattan.
- Gendron B. (1994), *Les opérations de médiation écolo-entreprise, le cas des formations complémentaires d'initiative locale : une réponse aux besoins des entreprises locales*, Document présenté au séminaire European Network on Transition in Youth, Seelisberg, Suisse (septembre).
- Giraud O. (1995), « Le système dual passe à l'Est », *Formation Emploi*, n° 50, pp. 89-103.
- Gospel H. (1994a), « L'évolution de la formation en apprentissage : une comparaison anglo-saxonne », *Formation Emploi*, n° 46, pp. 3-8.
- Gospel H. (1994b), « L'apprentissage en Australie », *Formation Emploi*, n° 47, pp. 73-84.
- Gospel H. (1998), « Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne : examen de trois secteurs », *Formation Emploi*, n° 64, pp. 25-42.
- Grefte X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes : le principe d'alternance*, Paris, Anthropos.
- Lechaux P. (1995), « Alternances et jeux des acteurs : l'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 49, pp. 47-68.
- Lené A. (2000), « Le fragile équilibre de la formation en alternance, un point de vue économique », *Formation Emploi*, n° 72, pp. 15-32.
- Lhotel H. & Monaco A. (1993), « Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification », *Formation Emploi*, n° 42, pp. 25-32.
- Lhotel . & Méhaut P. (1984), « Les contradictions de la formation alternée dans le dispositif 16-18 ans », *Formation Emploi*, n° 7, pp. 30-40.
- Lichtenberger Y. (1995), *Alternance en formation et qualification professionnelle. Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Éditions d'Organisation, pp. 69-112.

- Malglaive G. (1996), « Apprentissage : une autre formation pour d'autres ingénieurs », *Formation Emploi*, n° 53, pp. 85-99.
- Malglaive G. (1989), « Les formations à initiative locale », *Études et Expérimentations*, n° 2, pp. 27-30.
- Marsden D. (1998), « Apprentissage. Le phénix renaît-il de ses cendres ? La formation professionnelle en Grande-Bretagne », *Formation Emploi*, n° 61, pp. 35-57.
- Marsden D. (1993), « Le génie du système allemand et la réforme du système américain », *Formation Emploi*, n° 44, pp. 53-54.
- Merle V. (1994), « Objectifs et organisation pédagogiques de l'alternance », in collectif, *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, OCDE-Céreq, pp. 29-40.
- Merle V. (1992), « L'alternance : dispositif d'insertion ou projet pédagogique ? », in collectif, *Les formations en alternance*, Paris, La Documentation française, pp.43-47.
- Möbus M. (1996), « Le développement de l'alternance, confrontation entre une offre (entreprises, branches professionnelles) et une demande (publics). Politiques de branche et stratégies des entreprises : état des lieux », in M.-C. Combes (coord.), *L'alternance : enjeux et débats*, Paris, La Documentation française, coll. « Cahier travail et emploi », pp. 19-32.
- Möbus M. & Verdier É. (dir.) (1997), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production*, Paris, PUF.
- OCDE (1994), *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Paris, OCDE.
- OCDE (1999), *The transition from Initial Education to Working Life*, Série de rapports nationaux, de rapports d'experts et d'études de synthèse, préparées en 1997, 1998 et 1999, Paris, OCDE.
- Pottier F. (1994), « Les ingénieurs CNAM : publics, profils, carrière ».
- Poupard R. (1995), *Le débat. Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Éditions d'Organisation, pp. 13-68.
- Poupard R., Lichtenberger Y., Luttringer J.-M. & Merlin C. (1995), *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Projet de loi de finances pour 2002. Formation Professionnelle
- Rose J. (2003), « L'alternance école-production », contribution présentée au séminaire du Céreq, juillet 2003.

- Rose J. (1998), « Travail et formation », in J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot & D. Linhart (dir.), *Le monde du travail*, Paris, Éditions La Découverte-Syros, pp. 265-272.
- Rose J. (1992), « Des enjeux théoriques de l'alternance », in collectif, *Les formations en alternance*, Paris, La Documentation française, pp. 29-36.
- Sanchez R. (2003), « Aide à l'emploi et à l'insertion des jeunes : les entrées dans le programme « nouveaux services-emplois jeunes » et dans les dispositifs de formation en alternance se sont nettement ralenties en 2001 », *Premières Informations, premières Synthèses*, DARES, février, n° 08.2.
- Simon G. (2001), « L'apprentissage : nouveaux territoires, nouveaux usages », *Céreq Bref*, n° 175.
- Solau G. (1990), *La création du Baccalauréat professionnel, les faits économiques et sociaux, la stratégie d'acteurs*, thèse de doctorat, université de Bologne.
- Romani C. & Werquin P. (1995), *Alternating Training and School To Work Transition: Programmes, Assessment, Prospects*, French Contribution to the CERI OECD Round Table Paris 2-3 février.
- Tanguy L. (1989), « L'enseignement professionnel : du présent au passé », *Formation Emploi*, n° 27-28, pp. 5-11.
- Verdier É. (1993), *Investissements éducatifs et emploi en France*, document présenté à la conférence internationale « Human Capital Investments and Economic Performance », Santa Barbara, Californie, 17-19 novembre 1993.

## Formation et insertion des jeunes de 16 à 25 ans Bilan 1993 des interventions de l'État (hors apprentissage)

	Effectifs entrés	Effectifs en formation	Effectifs formés (1)	Heures stagiaires (millions) (2)	Dépenses de fonctionnement (millions F)	Rémunération des stagiaires et exonération de charges sociales (millions F)	Dépenses totales (millions F)
<b>Formation (total)</b>	298 400	431 500	255 500	169,5	4 081,4	6 001,3	10 082,7
Formations alternées dans le cadre du crédit formation individualisé (FFPPS)	87 100(3)	138 000	94 000	69,1	1 816,3	1 869,3	3 685,6
Formations alternées dans le cadre du Programme PAQUE	35 000(3)	74 500	42 500	69,5(4)	855,5	1 408,7	2 264,3
Dispositif spécifique d'accompagnement du CFI (y compris CIBC)	-	-	-	-	778,8	-	778,8
Ateliers pédagogiques personnalisés (FFPPS)	145 000	170 000	101 000	13,6	145,4	-	145,4
Stages de niveau IV et divers 16-25 ans (FFPPS)	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	11,3	11,3
Dispositif général d'accompagnement FFPPS (PAIO et missions locales)	-	-	-	-	291,9	-	291,9
Dispositif d'aide à l'insertion de l'Éducation nationale(2)	31 300	49 000	18 000	17,3	193,5	-	193,5
Exonération des charges sociales (contrats de qualification)	-	-	-	-	-	2 712,0	2 712,0
<b>Insertion par l'activité</b>							
Contrats emploi-solidarité (jeunes uniquement)(5)-	-	228 529	-	-	-	5 143,1	5 143,1

(1) Il s'agit du nombre d'individus (et non de stagiaires) sortis des dispositifs. (2) Volume total d'heures de formation dispensées aux stagiaires en formation au cours de l'année civile. (3) Il s'agit d'individus (et non de stagiaires) entrés pour la première fois dans le dispositif (étape de formation alternée). (4) Y compris les heures en entreprises qui sont rémunérées. (5) Y compris les avenants de reconduction, 35 % des bénéficiaires ont moins de 26 ans : les dépenses (remboursement aux employeurs de la rémunération versée, aide à la formation et cotisations à l'UNEDIC ont été calculées au prorata des effectifs.

Sources : DFP, DARES, CNASEA ; comptabilité publique, ordonnateur, ACOSS.

**Évolution de la prise de compétences des régions en matière de formations professionnelles des jeunes**

Groupe A : régions ayant pris l'option pré-qualification au 1/7/94 ou 1/1/95	Groupe B : régions ayant pris l'option pré-qualification au 1/1/96	Groupe C : régions n'ayant pas encore conclu de conventions avec l'État au 1/01/96
Picardie, Basse-Normandie, Franche-Comté, Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Rhône-Alpes, Auvergne	Île-de-France, Champagne-Ardennes, Haute-Normandie, Centre, Bourgogne, Pays de la Loire, Bretagne, Poitou-Charentes, Midi-Pyrénées, Limousin, Guadeloupe, Martinique	Alsace*, Corse*, Nord-Pas-de-Calais*, Réunion*, PACA, Lorraine, Guyane

\* décentralisation complète au 1/01/97. Source : ministère du Travail, PLF 1998, p.22.

**Évolution des effectifs de jeunes en formation par type de formation et par groupe de régions (année de décentralisation et DOM)**

Type de formation et groupe de régions	1995			1996			Évolution 1995-1996 en %
	État*	Régions	Total	État*	Régions	Total	
Formations pré-qualifiantes	84 000	39 000	123 000	30 800	98 200	129 000	+4,9
Formations qualifiantes	1 000	93 000	94 000	900	80 100	81 000	-13,8
<b>Total France entière</b>	<b>85 000</b>	<b>132 000</b>	<b>217 000</b>	<b>31 700</b>	<b>178 300</b>	<b>210 000</b>	<b>-3,2</b>
Dont groupe A	10 800	59 500	70 300	250	66 300	66 550	-5,3
Dont groupe B	37 300	50 900	88 200	1 950	91 900	93 850	+6,4
Dont groupe C	31 900	18 600	50 500	26 200	15 800	42 000	-16,8
Dont DOM	5 000	3 000	8 000	3 300	4 300	7 600	-5,0
Répartition en %	39,2	60,8	100	15,1	84,9	100	

Sources : DARES.

\* Les effectifs en formation qualifiantes de l'État correspondent aux derniers stagiaires du " CFI mobilité ".

# Annexe 3

## Les actions de formation alternée en faveur des jeunes de 16 à 25 ans (stages jeunes des conseils régionaux) en 2000 (en flux d'entrée)

	Ensembles des entrées	dont femmes	dont femmes (en %)	dont jeunes de – 26 ans	dont jeunes de – 26 ans (en %)
11. Île-de-France	48 920	26 634	54	19 462	40
21. Champagne-Ardennes	12 075	5 540	46	6 836	57
22. Picardie	16 495	8 907	54	8 944	54
23. Haute-Normandie	9 293	4 954	53	6 857	74
24. Centre	31 945	20 345	64	9 747	31
25. Basse-Normandie	21 327	11 557	54	8 778	41
26. Bourgogne	9 359	4 738	50	4 590	48
27. Nord-Pas-de-Calais	34 642	18 014	52	16 425	47
41. Lorraine	21 764	11 100	51	7 450	34
42. Alsace	12 489	6 494	52	6 717	54
43. Franche-Comté	10 372	5 616	54	7 301	70
52. Pays de la Loire	25 446	12 519	49	11 864	47
53. Bretagne	23 442	11 835	50	10 788	46
54. Poitou-Charentes	15 207	8 743	57	8 553	56
72. Aquitaine	24 769	10 898	44	14 861	60
73. Midi-Pyrénées	22 117	11 046	50	8 852	40
74. Limousin	8 733	5 197	60	3 926	45
82. Rhône-Alpes	29 555	12 413	42	18 155	61
83. Auvergne	9 057	4 510	50	3 767	42
91. Languedoc-Roussillon	34 425	14 448	45	12 761	39
93. Provence	29 624	15 039	51	20 031	68
94. Corse	5 254	2 732	52	2 259	43
971. Guadeloupe	3 790	1 706	45	2 085	55
972. Martinique	nd	nd	nd	nd	nd
973. Guyane	nd	nd	nd	nd	nd
974. Réunion	12 572	5 583	44	7990	64
<b>Total Métropole</b>	<b>454 490</b>	<b>233 279</b>	<b>51</b>	<b>218 924</b>	<b>48</b>
<b>Total DOM</b>	<b>16 362</b>	<b>7 289</b>	<b>45</b>	<b>10 075</b>	<b>62</b>
<b>Total France entière</b>	<b>470 852</b>	<b>240 568</b>	<b>51</b>	<b>228 999</b>	<b>49</b>

Source : statistiques annuelles des conseils régionaux



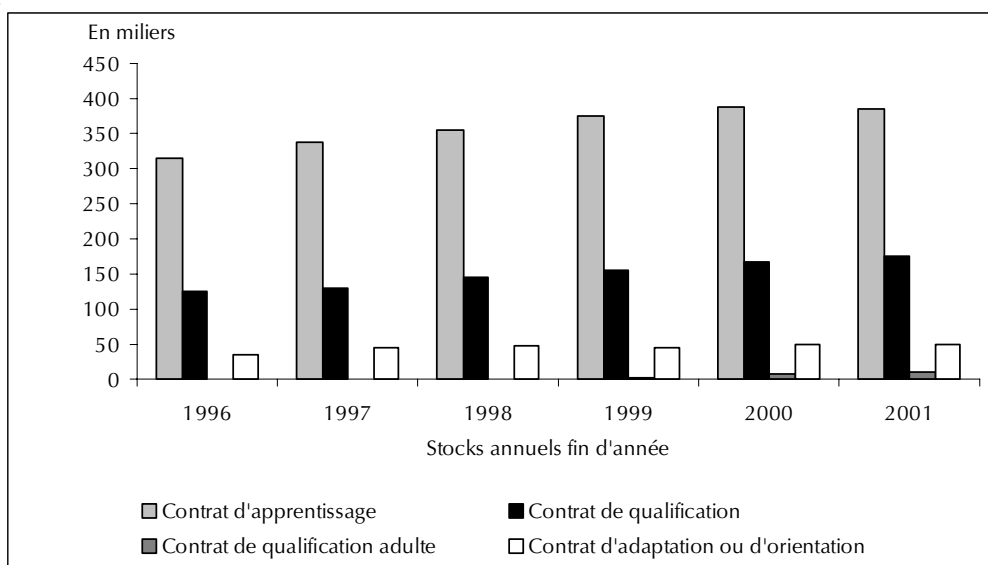
## Répartition et évolution de la formation en alternance de 1996 à 2001

Répartition par type de contrat de la formation en alternance (en milliers)

	Stocks annuels fin d'année										Évolution 1996/ 2001		
	1996		1997		1998		1999		2000			2001	
	milliers	%	milliers	%	milliers	%	milliers	%	milliers	%		milliers	%
Contrat d'apprentissage	315	66,3	338	66,1	356	64,8	374	64,9	388	63,2	386	62,3	22,50%
Contrat de qualification	125	26,3	129	25,2	145	26,4	154	26,8	168	27,4	174	28	39,20%
Contrat de qualification adulte							3	0,5	7	1,1	9	1,5	
Contrat d'adaptation ou d'orientation	35	7,4	44	8,7	48	8,8	45	7,8	51	8,3	51	8,2	45,70%
<b>Total</b>	<b>475</b>	<b>100</b>	<b>511</b>	<b>100</b>	<b>549</b>	<b>100</b>	<b>576</b>	<b>100</b>	<b>614</b>	<b>100</b>	<b>620</b>	<b>100</b>	<b>30,50%</b>

Source : DARES.

### Évolution de la formation en alternance



Source : « Bilan de la politique de l'emploi » - DARES - France métropolitaine.

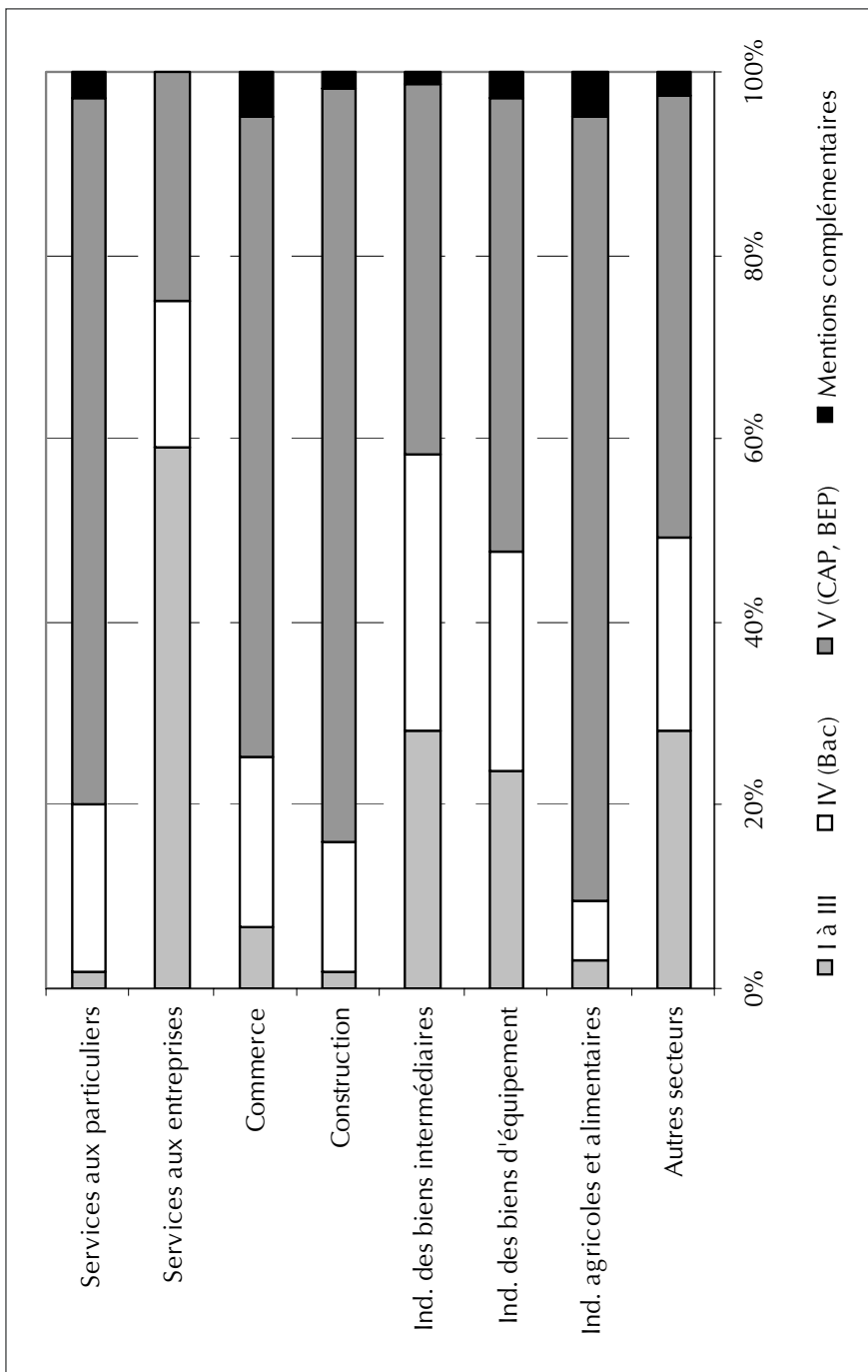
**Les bénéficiaires de nouveaux contrats de qualification  
(en %)**

	<b>1998</b>	<b>1999</b>	<b>2000</b>
<b>Niveau de formation à l'entrée</b>			
I à II (bac+3 ou plus)	3,2	2,9	2,9
III (bac+2)	17,0	15,5	13,4
IV (bac)	38,3	39,0	43,8
V (CAP, BEP)	33,2	32,4	29,4
V bis (CEP)	2,6	6,1	7,7
VI (limité à la scolarité obligatoire)	-	-	-
<b>Situation avant contrat</b>			
Fin de scolarité	31,5	34,9	41,4
Fin d'apprentissage	7,2	7,1	6,8
Fin d'autres contrats aidés*	5,3	5,3	7,8
Fin de service national	2,5	1,8	1,1
Fin de stage	3,7	3,6	2,9
Salarié	16,3	17,2	18,2
Demandeur d'emploi inscrit à l'ANPE	26,4	24,6	19,9
Autres situations	7,1	5,5	1,9
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Sources : MES – DARES, France. \* Autres contrats de formation en alternance, CES et emplois-jeunes.

# Annexe 6

## Répartition des contrats d'apprentissage par niveau de formation préparée selon le secteur d'activité (NAF 16) en 2000



Source : MES-Dares, France entière.





Les Notes du  
**Céreq**

CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES  
SUR LES QUALIFICATIONS

[www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)

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

Imprimé par  
Espace Imprimerie  
Marseille

Dépôt légal  
1<sup>er</sup> trimestre 2004

ISBN : 2-11-094742-X  
ISSN : 1764-4054

**Prix : 10 €**