

NEF

L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : une filière sortie de la clandestinité

Jean-Jacques Arrighi, Damien Brochier

**NOTES
EMPLOI
FORMATION**

40

avril 2009

Céreq

Déjà parus

■ ***Panorama sectoriel de la relation formation-emploi. Une exploitation des portraits statistiques de branche***

Dominique Fournié, Christophe Guitton
NEF 31, juillet 2008

■ ***Choix d'orientation et logiques institutionnelles***

Gérard Boudesseul, Yvette Grelet
NEF 32, août 2008

■ ***Orientation : quels repères pour trouver son chemin ?***

Gérard Boudesseul, en collaboration avec Cyril Coinaud, Yvette Grelet, Céline Vivent
NEF 33, septembre 2008

■ ***Orientation : la parole aux élèves***

Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon
NEF 34, septembre 2008

■ ***Les acteurs locaux de l'orientation : un exemple aquitain***

Thierry Berthet (coord.), Stéphanie Dechezelles, Rodolphe Gouin, Véronique Simon
NEF 35, septembre 2008

■ ***Le système d'orientation. Entre choix individuels et contraintes d'action publique***

Thierry Berthet, Yvette Grelet, Claudine Romani (coord.)
NEF 36, octobre 2008

■ ***Très petites, petites et moyennes entreprises : entre tradition et innovation***

Elyes Bentabet
NEF 37, octobre 2008

■ ***La VAE en entreprise : une démarche collective qui soutient des projets individuels***

Damien Brochier, Françoise Kogut-Kubiak, Chantal Labruyère, Nathalie Quintero
NEF 38, novembre 2008

■ ***Les professions intermédiaires dans les entreprises***

Martine Möbus, avec le concours d'Anne Delanoë
NEF 39, janvier 2009

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

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

En 2008, 36 000 apprentis (soit près d'un apprenti sur dix) se sont formés au sein d'un réseau de centres de formation d'apprentis gérés par l'Éducation nationale. Cette organisation, qui s'ancre dans une histoire de près de quarante ans, est longtemps restée à la marge du système éducatif. Mais elle a fait l'objet, à partir du milieu des années quatre-vingt-dix, de politiques actives qui ont contribué à ouvrir progressivement la voie à sa reconnaissance institutionnelle comme voie « normale » de formation initiale.

Ce document retrace ces évolutions récentes de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale. Il s'appuie notamment sur les résultats d'une mission d'évaluation confiée au Céreq en 2004 par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCEE). Celle-ci a consisté à réaliser un état des lieux de la situation, fondé sur un bilan quantitatif du développement de l'apprentissage, et sur des investigations auprès d'un ensemble d'acteurs engagés dans la gestion de l'apprentissage aux niveaux national, régional ou local. Ces éléments ont été enrichis par le suivi des évolutions de l'apprentissage au sein des établissements publics locaux d'enseignements (EPL) entre 2005 et 2008.

Dans un premier temps, il est nécessaire de rappeler la dynamique globale des formations par apprentissage observée récemment, confirmant une tendance forte : celle d'un essor se réalisant essentiellement par des formations de niveau supérieur au baccalauréat, qui sont marquées corrélativement par une forte diversification des spécialités préparées et une croissance importante des effectifs. Ce développement se fait dans le cadre d'une gouvernance complexe, dans laquelle interviennent de multiples partenaires dont les objectifs sont loin de s'articuler harmonieusement. Sur le volet pédagogique et professionnel, le contrat d'apprentissage régule les relations entre un jeune, une entreprise et un centre de formation d'apprentis. Sur un plan gestionnaire plus large, l'apprentissage est l'objet de multiples compromis entre les rectorats, les branches professionnelles, les chambres consulaires et les régions. Ces dernières affirment de plus en plus nettement leurs prérogatives dans le cadre des compétences accrues qui leur sont allouées par le biais des lois successives de décentralisation.

La prise en compte de ce contexte est indispensable pour saisir la portée de l'action menée au sein de l'Éducation nationale au cours des vingt dernières années. Un constat établi au début des années quatre-vingt-dix s'avèrait accablant. Il offrait l'image d'un ensemble de structures d'apprentissage hétéroclites, isolées et surtout fortement marginalisées au sein des établissements qui les accueillent. Il n'est pas usurpé dans ces conditions de qualifier de « révolution silencieuse » les différentes mesures et moyens qui vont contribuer à la structuration d'un véritable « Réseau Apprentissage » au sein de l'Éducation nationale, en une quinzaine d'années. Au milieu des années 2000, si l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale se voit conforté dans son fonctionnement, il souffre toujours d'un déficit persistant de légitimité. Celui-ci va s'atténuer en partie grâce à un nouveau train de mesures décidé en 2005, qui permet notamment de généraliser la nouvelle formule des « CFA académiques ». Ces structures qui fédèrent l'offre d'apprentissage « public » s'avèrent particulièrement adaptées pour capter de nouveaux publics d'apprentis : en cinq ans, les effectifs se sont accrus de 60 % ! Ce développement quantitatif rend plus pertinent que jamais l'enjeu d'approfondir la réflexion sur un système de valeurs propre à l'apprentissage « public » qui concilie une approche citoyenne de la formation, le respect des finalités de professionnalisation qui font la spécificité de l'apprentissage, et un cadre de gouvernance qui laisse toute sa place au pilotage régionalisé de l'action publique.

AUTEURS

Jean-Jacques Arrighi, Céreq.

Damien Brochier, Céreq.



Sommaire

| | |
|---|----|
| Introduction | 5 |
| 1. Éléments de contexte : les lignes de force qui structurent l'évolution récente de l'apprentissage | 6 |
| 1.1. Un regard rétrospectif sur d'anciennes projections | 7 |
| 1.2. Les structures se renouvellent..... | 10 |
| 1.3. Le niveau monte d'un double point de vue | 11 |
| 1.4. Selon le niveau, l'éventail des titres préparés évolue diversement..... | 12 |
| 1.5. Une correspondance se dessine entre spécialités et niveau..... | 14 |
| 1.6. Les diversités régionales se creusent | 19 |
| 1.7. En termes d'insertion et de salaires, le gain est relatif | 22 |
| 1.8. Éléments de synthèse | 24 |
| 2. L'apprentissage : une gouvernance complexe et de plus en plus décentralisée..... | 26 |
| 2.1. L'apprentissage en héritage : quatre filiations distinctes..... | 26 |
| 2.2. La gestion de l'apprentissage : un système multipolaire..... | 28 |
| 2.3. Une gouvernance régionale de l'apprentissage de plus en plus affirmée... | 30 |
| 3. L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale entre 1990 et 2004 : une révolution silencieuse..... | 31 |
| 3.1. Les CFA publics en 1990 | 31 |
| 3.2. Une décennie de forte évolution du dispositif « Éducation nationale »..... | 33 |
| 3.3. Une mutation progressivement outillée | 39 |
| 3.4. Un état des lieux en 2004 : l'apprentissage « public » au milieu du gué... | 42 |
| 4. Une dynamique récente qui conforte la place de l'apprentissage par et dans l'Éducation nationale (2005-2008) | 50 |
| 4.1. Une politique de l'Éducation nationale qui s'affirme explicitement | 50 |
| 4.2. Une croissance vigoureuse de l'apprentissage en EPLE qui s'appuie sur un nouveau modèle de structure | 52 |
| 4.3. L'enjeu d'une nouvelle posture partenariale pour l'Éducation nationale | 55 |

| | |
|---|----|
| Conclusion | 60 |
| Postface | 62 |
| Références bibliographiques..... | 64 |
| Annexe 1 – Schéma des relations fonctionnelles entre les acteurs de l'apprentissage..... | 67 |
| Annexe 2 – Avis du HCcéé n°17, juillet 2005..... | 68 |
| Glossaire | 74 |

Introduction

La loi de décentralisation du 7 janvier 1983 a confié aux Régions une compétence de droit commun en matière d'apprentissage et la loi quinquennale de 1993 leur a reconnu un rôle d'acteur pivot dans la gouvernance d'ensemble de la formation professionnelle. En conséquence, ce sont les conseils régionaux qui conventionnent les centres de formation d'apprentis (CFA) et assurent l'équilibre de leurs comptes de gestion, tandis qu'ils financent dans le même temps les locaux et les équipements techniques des lycées professionnels (LP). Enfin, ils votent les ouvertures et fermetures des différentes filières professionnelles offertes en apprentissage ou par voie scolaire. Garanties d'une bonne utilisation des fonds publics, les Régions ne peuvent envisager une croissance de l'apprentissage qui s'accompagnerait d'une désertification rampante des LP : ils sont en effet constitutifs de l'équipement des territoires et ils contribuent à assurer une certaine « proximité d'accès à la qualification ». Dès lors, l'expansion de l'apprentissage impulsée par les politiques incitatives de l'État n'est praticable que dans une articulation renouvelée et clarifiée à l'enseignement professionnel scolaire.

Sans s'exprimer haut et fort, une politique active est conduite au sein de l'Éducation nationale depuis 1992. Elle vise à éliminer les points de blocages et à favoriser le développement d'un apprentissage trouvant sa place au sein des lycées professionnels, ou en coordination étroite avec eux. Au dernier trimestre de l'année 2004, le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a voulu faire le point. Il a sollicité à cet effet le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCEE) afin de « *connaître, à travers la diversité des expériences et des évaluations qui ont été conduites en ce domaine, [...] quelle contribution l'Éducation nationale pourrait apporter afin que la voie de l'apprentissage s'insère de manière plus cohérente dans l'ensemble du dispositif de formation professionnelle* ». Un « état des lieux » était nécessaire, qui puisse fonder l'avis de ce Haut Conseil (reproduit en Annexe). Sa réalisation en a été confiée au Céreq ; il constitue la substance de cette Note Emploi Formation (NEF).

Pour éclairer cet inventaire, il fallait, dans un premier temps, positionner cette évaluation propre à l'Éducation nationale dans le cadre global des évolutions sensibles du paysage de l'apprentissage à la fin des années 1990 et au début des années 2000. C'est l'objet de la première partie. Ces évolutions portent la trace du profond bouleversement qu'a introduit la loi de 1987, en « ouvrant » la possibilité de suivre des formations en apprentissage au-delà du niveau V, et notamment au niveau des formations post-bac.

Pour autant, la grande hétérogénéité constatée à l'issue de cette période doit être expliquée. C'est l'objet de la deuxième partie. Elle montre que les transformations doivent impérativement être référées à l'ambivalence fondatrice de cette voie de formation : un apprenti statistiquement dénombré matérialise, sur un point précis du territoire, la rencontre fructueuse d'un jeune, d'un employeur et d'une capacité d'accueil disponible en CFA. La logique d'ouverture de sections ne peut donc être la logique « d'offre » subséquente aux dispositifs publics d'éducation traditionnels. L'apprentissage est par définition gouverné par la logique de la « demande ». Pour être plus précis, il faudrait écrire, et chaque mot compte, que l'apprentissage est lié à « la conjonction synchrone et localisée de demandes orthogonales » ; son existence, sa pérennité, son déclin ou son expansion dépendent constamment de l'ingéniosité des arbitrages entre des intérêts de natures différentes portés

par des acteurs aux logiques elles mêmes distinctes. Bref, si l'existence d'une dynamique interne à l'administration de l'Éducation nationale est une condition nécessaire pas toujours satisfaite, elle est loin d'être suffisante. Elle doit s'articuler à des logiques externes, portées par des acteurs eux-mêmes traversés par de nombreuses contradictions : les régions, les organisations professionnelles et les entreprises.

Ce panorama général permet de mieux interpréter la mutation des structures d'apprentissage propres à l'Éducation nationale au cours de la période 1990-2004 qui constitue la matière de la troisième partie. Parler à cet égard de « révolution silencieuse » ne nous paraît pas usurpé. D'une part, les changements apparaissent très conséquents, d'autre part, ils se sont appuyés sur un plan explicite de rénovation de l'apprentissage qui, pour être peu connu, n'en est pas moins substantiel. Il a conduit à l'émergence d'un réseau interne à l'Éducation nationale, à la fois outillé et structuré.

Dans la quatrième et dernière partie, nous clôturons l'analyse par une appréciation des facteurs de développement de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale entre 2004 et 2008 (+60 % en 5 ans). Cette croissance vigoureuse des effectifs peut être mise en relation avec la diffusion rapide d'un nouveau modèle de structure que sont les CFA académiques. Elle contribue également à mettre l'accent sur l'évolution de la posture de l'Éducation nationale, notamment à l'égard de son partenariat avec les Régions dans la conduite de l'apprentissage.

La postface est rédigée par Bernard Dumont, professionnel engagé de longue date dans le développement de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale.

1 | Éléments de contexte : les lignes de force qui structurent l'évolution récente de l'apprentissage

Avant d'examiner l'évolution de l'apprentissage consécutive aux lois de 1987 et de 1993, quelques mots de son histoire au cours du XX^e siècle ne sont pas inutiles. Ils permettent de mesurer combien cette institution qui se revendique du libre jeu des agents économiques doit en fait beaucoup aux politiques publiques. À la fin des années soixante, de l'apprentissage médiéval dont on invoque volontiers la filiation, il ne reste rien, ou peu de choses, quelques milliers d'apprentis dans les sociétés compagnonniques ; des cours dits « Astier », grande espérance des années vingt, financés par la taxe d'apprentissage (1925), subsiste un appareil hétéroclite de cours du soir plus ou moins marginalisés qui délivrent des titres peu reconnus hors des niches géoprofessionnelles où ils sont délivrés ; les écoles professionnelles de l'industrie (EDF, Renault, Michelin...) ont presque toutes fermé leurs portes pour s'en remettre aux collèges d'enseignement techniques (CET). Reste le réseau d'écoles des chambres de commerce et d'industrie qui ne se revendique pas systématiquement de l'apprentissage, et, quelques réseaux d'établissements de branche, le plus célèbre étant celui du CCCA-BTP. La formule aurait pu continuer à s'étioler¹ dans ces niches étroites si elle n'avait été relancée par les partenaires sociaux à travers l'Accord interprofessionnel sur la formation continue et l'apprentissage du

¹ Comme cela a été le cas aux États-Unis au début du siècle, ou, plus récemment en Grande-Bretagne (au cours des années 1980).

9 juillet 1970. Cet accord est nourri d'un idéal d'éducation populaire et de formation permanente. Beaucoup plus qu'une simple réhabilitation de forme, la loi du 16 juillet 1971 consécutive à l'accord engage en réalité une véritable révolution de l'apprentissage : agrément préalable du maître d'apprentissage, contrat de travail strictement normalisé, réglementation des durées et des contenus de formation, obligation de présenter l'apprenti à l'examen, tutelle pédagogique et financière de l'Éducation nationale, participation de l'État au financement des CFA (Combes 1986 ; Métais 2005). Ses résultats quantitatifs sont néanmoins décevants : le nombre d'apprentis continue de diminuer jusqu'en 1975 (169 000 apprentis), et, si à cette date les effectifs repartent à la hausse, le retournement de tendance n'est pas franc – accroissement jusqu'en 1982 puis stagnation ou repli. La décentralisation de la compétence aux Régions en 1983 de même que la grande réforme de 1987 (loi Seguin) ouvrant l'apprentissage à tous les niveaux de formation et portant l'âge limite de signature du contrat à 25 ans ont également peu d'effets quantitatifs : les effectifs stagnent durant toute la période entre 220 000 et 230 000 apprentis. La loi quinquennale de 1993, probablement parce qu'elle améliore très substantiellement le régime de subventions aux entreprises formant des apprentis, aura, elle, un effet décisif : la croissance des effectifs est continue entre 1993 et 2003² (362 000 apprentis).

De quoi se nourrit cette vigoureuse croissance ? Quels sont les diplômes et les niveaux de formation concernés ? Quels sont les métiers, les organismes et les entreprises qui en sont porteurs ? Peut-on parler de la construction de nouvelles filières de formation ? Quel bénéfice peuvent en attendre les jeunes qui choisissent cette voie ? Telles sont les questions auxquelles nous nous sommes efforcés d'apporter des éléments de réponse. À cette fin nous avons mobilisé deux sources statistiques robustes : l'enquête 51 (voir encadré p. 9) et l'enquête Génération 98 du Céreq.

1.1. Un regard rétrospectif sur d'anciennes projections

Au mois de novembre 1994, s'appuyant sur le système d'information dont elle a la responsabilité, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de l'Éducation nationale (MEN) publiait une projection à dix ans des effectifs scolarisés en formation initiale. Cet exercice comportait un volet explicitement dédié aux apprentis ; construit en cohérence avec les évolutions anticipées au sein de l'enseignement professionnel sous statut scolaire, il s'efforçait de tenir compte des objectifs affichés par la loi quinquennale de 1993 – objectifs particulièrement ambitieux pour les formations en alternance en général et pour l'apprentissage en particulier. Il s'agissait d'un exercice de prospective destiné à éclairer ce que « pourrait être l'avenir » et il n'est nullement question ici d'en critiquer l'architecture. L'objectif est tout autre. Il est de détecter les postulats de développement qui se sont révélés fragiles en confrontant ces projections à la réalité observée à la rentrée 2003.

² Elle est plus hésitante depuis : légère baisse en 2003 et 2004, puis retour de la hausse en 2005 et 2006. Le chiffre le plus récent (2006-2007) s'établissant à 407 809 apprentis (MEN, RERS 2008).

Tableau 1

COMPARAISON ENTRE UN SCÉNARIO DE DÉVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE À L'HORIZON 2003 ET LES EFFECTIFS D'APPRENTIS PAR DIPLÔMES EN 2003

| | Projections 1994-2003 : scénario 2* | <i>Dont sections d'apprentissage</i> | Constat 2003 Enquête 51** | <i>Dont sections d'apprentissage</i> | dont : EPLE, établissements privés sous contrat, CFA convention nationale |
|---------------------------------|--|--|--------------------------------------|--|--|
| CAP | 149 000 | | 171 251 | 1 021 | 13 443 |
| BEP | 76 000 | 29 000 | 47 510 | 63 | 3 995 |
| Mentions complémentaires | 10 000 | | 4 556 | 25 | 465 |
| Titres homologués | | | 1 886 | 0 | 331 |
| Total niveau V | 235 000 | 29 000 | 225 203 | 1 109 | 18 234 |
| Baccalauréats professionnels | 64 000 | 39 000 | 36 085 | 435 | 3 513 |
| BP, BM, BT | 18 000 | | 37 441 | 451 | 2 665 |
| Titres homologués | | | 3 626 | 0 | 255 |
| Total niveau IV | 82 000 | 39 000 | 77 152 | 886 | 6 433 |
| BTS | 28 000 | 10 000 | 30 225 | 451 | 1 838 |
| DUT, DEUG, DEUST | | | 4 534 | 43 | 32 |
| Titres homologués et divers | | | 3 303 | 16 | 5 |
| Total niveau III | 28 000 | 10 000 | 38 062 | 510 | 1 875 |
| Total | 345 000 | 78 000 | 340 417 | 2 505 | 26 542 |

* Source : Poulet et Lemaire (1994).

** Source : enquête 51 (hors classes de préapprentissage et formations de niveau I et II).

Trois constats émergent de cette confrontation.

1/ L'effectif global des individus en apprentissage n'est pas très éloigné des projections réalisées à l'époque³ : moins de 2 % d'écart à dix ans représente même une précision prédictive assez étonnante pour un exercice de ce type.

2/ En revanche, les apprentis ne sont pas forcément où on les attendait : ils sont beaucoup plus nombreux que prévu au niveau III, et moins nombreux au niveau V où le CAP demeure très largement prédominant. Au niveau IV, contrairement aux attentes, le baccalauréat professionnel n'a pas submergé les diplômes traditionnels du niveau (BP, BM, BT) qui profitent largement du développement de l'apprentissage.

3/ Les sections d'apprentissage en EPLE n'ont quasiment pas contribué à l'essor de la population apprentie. Y compris au sein de l'Éducation nationale, elles restent des structures d'accueil relativement marginales.

Entre 1994 et 2003, l'expansion de l'apprentissage s'est donc plutôt réalisée sur deux axes peu anticipés : un renforcement des diplômes professionnels traditionnels et une croissance rapide dans l'enseignement supérieur. En revanche, les BEP et les bacs professionnels – formations qui sont au cœur du métier des EPLE – n'ont pas réalisé la percée attendue au sein d'un « apprentissage rénové ».

Cet effet d'offre de formation n'est pas seul en cause. Dans le domaine des BTS, l'essor de l'apprentissage au sein des établissements du second degré est extrêmement limité dans un environnement très « porteur ». Les sections d'apprentissage virtuellement prometteuses n'ont pas rencontré leur public (établissements support, entreprises et apprentis).

L'enquête 51 conduite par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale est une enquête obligatoire reconnue d'intérêt général (visa 2002 A011 ED). Elle recense au 31 décembre de l'année les effectifs présents dans l'ensemble des centres de formation d'apprentis (CFA) quelle que soit leur tutelle (Éducation nationale ou Agriculture). Elle permet de disposer d'informations sur la gestion des CFA, le personnel enseignant, l'origine géographique et scolaire des apprentis et les diplômes préparés. Encore administrée sous forme de questionnaires papier, l'enquête est actuellement en cours d'informatisation et, à terme, une base nationale informatisée des apprentis devrait voir le jour.

³ Il faut noter que ces projections étaient très modestes au regard des objectifs ambitieux qui étaient affichés. À l'époque, le chiffre magique de 500 000 apprentis était souvent évoqué... Déjà ! Cela souligne en creux la vigueur des contraintes qui encadrent l'évolution du public en formation initiale (démographie scolaire, capacités d'accueil, structure territoriale et sectorielle de l'offre de formation...).

1.2. Les structures se renouvellent

L'essor de l'apprentissage s'accompagne incontestablement d'un renouvellement de ses structures.

Tableau 2

ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS PAR TYPE D'ORGANISME GESTIONNAIRE ENTRE 1995 ET 2003

| Organisme gestionnaire | Rentrée scolaire | | Taux de croissance annuel moyen |
|--|------------------|----------------|---------------------------------|
| | 1995 | 2003 | |
| Association mixte consulaire | | 3 040 | / |
| Association, org. prof., entreprise, groupement | 137 017 | 183 281 | 3,7 |
| CFA résultant d'une convention nationale | 3 499 | 7 060 | 9,2 |
| Chambre d'agriculture | 191 | 664 | 16,9 |
| Chambre de commerce et d'industrie | 29 415 | 36 354 | 2,7 |
| Chambre des métiers | 77 520 | 73 552 | -0,7 |
| Collectivités locales et territoriales | 10 904 | 8 564 | -3,0 |
| Établissement public local d'enseignement et de formation professionnelle agricole | 15 528 | 23 363 | 5,2 |
| Établissement de formation ou recherche | | 3 018 | / |
| Établissement public local d'enseignement | 19 364 | 17 641 | -1,2 |
| Établissement scolaire privé sous contrat | | 1 758 | / |
| Section d'apprentissage | | 3 092 | / |
| Total | 293 438 | 361 387 | 2,6 |

Y compris les classes de préapprentissage en CFA et enseignement supérieur. Source : enquête 51, traitement Céreq.

Certains opérateurs de l'apprentissage bénéficient peu de sa croissance : c'est le cas des EPLE du MEN⁴ et des établissements dépendant des collectivités locales. Plus surprenante au premier abord est la décreue des effectifs d'apprentis relevant des chambres des métiers. Orthogonale aux discours politiques qui voient dans l'apprentissage la source du renouvellement de certains métiers, cette baisse est finalement assez cohérente avec ce que l'on sait de l'évolution de la demande des entreprises et des motivations nouvelles des apprentis⁵. En revanche, les opérateurs privés, les associations, les groupements

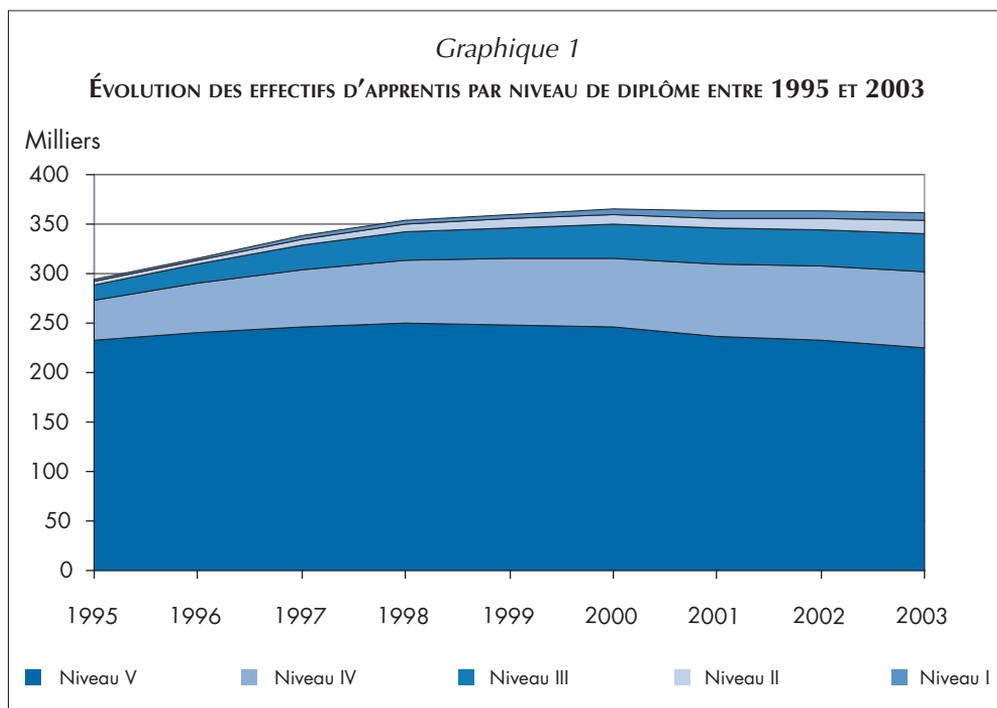
⁴ Cette évolution peut être nuancée si l'on intègre les sections d'apprentissage qui se déroulent aussi en EPLE (cf. p. 44).

⁵ Voir à ce sujet l'excellente synthèse de Gilles Moreau dans *Le monde apprenti*, 2003.

d'entreprises et les organismes paritaires connaissent une croissance soutenue de leurs effectifs qui passent de 137 000 apprentis en 1995 à 183 000⁶ à la rentrée 2003. Il en va de même pour les CFA qui dépendent des chambres de commerce et d'industrie. Certains opérateurs publics profitent également de l'expansion du recrutement des apprentis : les CFA à convention nationale ou les EPLE agricoles.

1.3. Le niveau monte d'un double point de vue

À la rentrée 1995, huit apprentis sur dix étaient inscrits dans une formation du niveau V. Huit ans après, à la rentrée 2003, ils sont à peine plus de six sur dix. Entre temps, la part des jeunes qui tentent le baccalauréat est passée de 14 à 21 % et celle des jeunes qui entrent en apprentissage avec au moins le baccalauréat en poche est passée de 6 à 14 %. Tandis que toutes les formations conduisant à des diplômes au moins équivalents au baccalauréat ont poursuivi leur progression en dépit du retournement de conjoncture de 1999, celles du niveau V l'ont subi de plein fouet ; elles ont perdu 23 000 jeunes en quatre ans. Cette réactivité à la conjoncture témoigne en creux de la nature de la demande des entreprises⁷.



⁶ Il faut toutefois se méfier de l'effet de classement non négligeable ici, qui concerne particulièrement l'enseignement supérieur : l'ouverture de formations en apprentissage par les universités se réalise le plus souvent via des CFA associatifs virtuels, dits CFA « sans murs ».

⁷ Il ne s'agit pas ici de s'en féliciter ou de la déplorer mais simplement d'en constater l'incontournable efficacité sur le champ de l'alternance.

À cette hausse du niveau moyen des diplômes préparés s'ajoute un autre phénomène qui pour être moins visible n'en est pas moins conséquent : l'élévation du capital scolaire des entrants en CAP ou en BEP sous contrat d'apprentissage. La grande majorité d'entre eux (73 % en 2003) a, au minimum, suivi la voie scolaire jusqu'à la sortie de troisième. De fait, l'attractivité renouvelée de l'apprentissage écarte des entreprises et des CFA la population des faibles niveaux scolaires qui en constituait traditionnellement le vivier de recrutement privilégié⁸.

1.4. Selon le niveau, l'éventail des titres préparés évolue diversement...

Au niveau V, dans un contexte de lent déclin, le CAP reste le diplôme dominant de l'apprentissage, trois apprentis sur quatre le préparant toujours en 2003 ; après avoir lentement progressé, le BEP se replie aux premiers fléchissements de la croissance (1999). Un phénomène proche s'observe au niveau IV : les diplômes plus traditionnels résistent mieux au retournement de conjoncture. À ce niveau, et, dans une moindre mesure au niveau III où le BTS est largement dominant⁹, la progression discrète mais assurée des certifications extérieures au champ de l'Éducation nationale mérite d'être remarquée. Passé le niveau bac+2, la diversité règne. La majorité des titres délivrés relève d'une qualification générique d'ingénieur mais les registres de certifications semblent très variés. Les divers « titres homologués » représentent également une part non négligeable des qualifications préparées, et, au final, les diplômes traditionnels de l'université sont très largement minoritaires. Parmi ces derniers, la licence professionnelle connaît des débuts très prometteurs.

⁸ Pour mémoire, les sorties du collège (ou de l'enseignement spécialisé) avant la troisième représentaient 74 % des entrées en apprentissage en 1975.

⁹ Au niveau III 80 % des apprentis préparent le BTS, 11 % le DUT et 6 % des titres homologués.

Tableau 3
ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS SELON LE TITRE PRÉPARÉ

| | 1995 | 1997 | 1999 | 2001 | 2003 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| BEP (y/c BEPA) | 36 081 | 47 100 | 53 170 | 51 244 | 47 510 |
| CAP (y/c CAPA et certificats de spécialisation agricole) | 188 067 | 190 555 | 186 291 | 178 657 | 171 251 |
| Mentions complémentaires | 6 415 | 7327 | 6 972 | 5 813 | 4 556 |
| Titres homologués (ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social...) | 1 509 | 1 523 | 1 681 | 1 774 | 1 686 |
| Total niveau V | 232 072 | 246 505 | 248 114 | 237 488 | 225 003 |
| Bac professionnel ou technologique (y/c agricole) | 15 744 | 24 083 | 30 926 | 34 436 | 36 085 |
| BT, BP, BM et assimilés, mentions complémentaires | 23 790 | 29 966 | 32 234 | 33 784 | 37 441 |
| Titres Homologués (ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social...) | 1 782 | 2 494 | 3 309 | 3 471 | 3 626 |
| Total niveau IV | 41 316 | 56 543 | 66 469 | 71 691 | 77 152 |
| BTS, BTSA et assimilés (DTS, DPECF, DNTS...) | 12 593 | 20 900 | 25 904 | 29 283 | 30 225 |
| DUT | 2 067 | 2 889 | 3 702 | 4 490 | 4 325 |
| DEUG, DEUST | 92 | 252 | 315 | 292 | 209 |
| Titres homologués (ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social...) | 147 | 1 183 | 2 198 | 2 427 | 2 393 |
| Divers (CNAM, métiers d'art, autres...) | 374 | 366 | 388 | 742 | 910 |
| Total niveau III | 15 273 | 25 590 | 32 507 | 37 234 | 38 062 |
| Ingénieurs | 1 734 | 2 777 | 4 171 | 5 086 | 6 218 |
| DESS | 193 | 438 | 941 | 1 461 | 1 772 |
| Maîtrise des universités, masters, MIAGE | 577 | 1 033 | 1 572 | 2 031 | 2 079 |
| Licences, licences professionnelles, autres diplômes universitaires | 62 | 202 | 411 | 1 298 | 3 004 |
| Divers autres (DECF, CNAM, ingénieurs maîtres, arts appliqués...) | 1 756 | 3 309 | 3 989 | 4 303 | 4 985 |
| Titres homologués (ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social...) | 455 | 1 259 | 2 093 | 2 241 | 2 945 |
| Total niveau I et II | 4 777 | 9 018 | 13 177 | 16 420 | 21 003 |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

1.5. Une correspondance se dessine entre spécialités et niveau

Dans les formations professionnelles de **niveau V**, l'apprentissage ne se diffuse pas. Bien au contraire, il semble se concentrer sur ses territoires traditionnels : il ne gagne aucune nouvelle spécialité, la part des dix premières s'accroît et l'écart-type¹⁰ des effectifs par spécialités diminue. Il se produit néanmoins une redistribution interne, les formations liées à l'agroalimentaire et à l'hôtellerie déclinent tandis que celles qui relèvent des métiers du bâtiment connaissent une expansion vigoureuse.

Tableau 4

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉS PRÉPARÉES AU NIVEAU V

| | Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire | | Évolution 1995-2003 (en %) | Part dans le total des apprentis en 1995 (%) | Part dans le total des apprentis en 2003 (%) | Évolution 1995-2003 (en points) |
|--|---|----------------|-------------------------------|--|--|------------------------------------|
| | 1995 | 2003 | | | | |
| Groupe de spécialités | | | | | | |
| Agroalimentaire, alimentation, cuisine | 45 540 | 39 412 | -13,5 | 19,6 | 17,5 | -2,1 |
| Commerce, vente | 25 010 | 25 612 | 2,4 | 10,8 | 11,4 | 0,6 |
| Bâtiment : finitions | 16 234 | 20 012 | 23,3 | 7,0 | 8,9 | 1,9 |
| Moteurs et mécanique auto | 19 758 | 18 500 | -6,4 | 8,5 | 8,2 | -0,3 |
| Coiffure, esthétique & autres soins | 18 318 | 18 285 | -0,2 | 7,9 | 8,1 | 0,2 |
| Structures métalliques | 13 857 | 13 929 | 0,5 | 6,0 | 6,2 | 0,2 |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 16 860 | 14 243 | -15,5 | 7,3 | 6,3 | -0,9 |
| Bâtiment : construction & couverture | 11 492 | 14 391 | 25,2 | 5,0 | 6,4 | 1,4 |
| Travail du bois et de l'ameublement | 11 752 | 12 153 | 3,4 | 5,1 | 5,4 | 0,3 |
| Électricité, électronique | 11 272 | 11 431 | 1,4 | 4,9 | 5,1 | 0,2 |
| Total des dix premières spécialités | 190 093 | 187 968 | | 81,9 | 83,5 | 1,6 |
| Total des apprentis inscrits au niveau V | 232 072 | 225 062 | -3,0 | 100 | 100 | / |
| Nombre de spécialités NSF où l'apprentissage est présent | 44 | 44 | | | | |
| Écartype calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités | 8 942 | 8 445 | | | | |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

¹⁰ L'écart-type mesure la dispersion des observations autour de la moyenne arithmétique : plus l'écart-type est important, plus il y a d'écart entre les effectifs inscrits dans chaque spécialité.

Au **niveau IV**, l'apprentissage est plus prosélyte : il gagne deux nouvelles spécialités, la part des dix premières diminue et l'écart-type des effectifs par spécialités augmente. Néanmoins, on reste assez loin de l'image de l'ouvrier technicien de la grande industrie. Ce sont toujours des figures classiques de l'apprenti qui dominent : préparatrices en pharmacie, vendeurs, coiffeuses, chefs de rang, cuisiniers, ouvriers qualifiés du bâtiment de l'électricité ou du secteur de la réparation automobile...

Tableau 5

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉS PRÉPARÉES AU NIVEAU IV

| | Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire | | Évolution 1995-2003 (en %) | Part dans le total des apprentis en 1995 (%) | Part dans le total des apprentis en 2003 (%) | Évolution 1995-2003 en points |
|--|---|---------------|-------------------------------|--|--|-------------------------------|
| | 1995 | 2003 | | | | |
| Groupe de spécialités | | | | | | |
| Santé | 2 969 | 9 096 | 206,4 | 7,2 | 11,8 | 4,6 |
| Coiffure, esthétique & autres soins | 6 045 | 8 782 | 45,3 | 14,6 | 11,4 | -3,3 |
| Commerce, vente | 4 020 | 7 895 | 96,4 | 9,7 | 10,2 | 0,5 |
| Électricité, électronique | 3 138 | 5 535 | 76,4 | 7,6 | 7,2 | -0,4 |
| Moteurs et mécanique auto | 2 650 | 4 840 | 82,6 | 6,4 | 6,3 | -0,1 |
| Agro-alimentaire, alimentation, cuisine | 3 437 | 4 698 | 36,7 | 8,3 | 6,1 | -2,2 |
| Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité | 2 594 | 3 528 | 36,0 | 6,3 | 4,6 | -1,7 |
| Travail du bois et de l'ameublement | 1 906 | 3 113 | 63,3 | 4,6 | 4,0 | -0,6 |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 1 885 | 2 745 | 45,6 | 4,6 | 3,6 | -1,0 |
| Bâtiment : finitions | 1 024 | 2 433 | 137,6 | 2,5 | 3,1 | 0,7 |
| Total des dix premières spécialités | 29 668 | 52 665 | | 71,8 | 68,2 | -3,6 |
| Total des apprentis inscrits au niveau IV | 41 316 | 77 260 | 87,0 | 100 | 100 | / |
| Nombre de spécialités NSF où l'apprentissage est présent | 44 | 46 | | | | |
| Écart-type calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités | 1 321 | 2 287 | | | | |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

Au **niveau III**, l'univers des métiers n'est plus le même et la diffusion du contrat d'apprentissage est rapide : en huit ans son usage a gagné treize nouvelles spécialités et l'écart-type des effectifs par spécialités a presque doublé. C'est à ce niveau que la palette des formations ouvertes en apprentissage est la plus large – témoignage probable du niveau de qualification souhaité par les entreprises et les branches qui entrent sur le marché de l'apprentissage. Les formations du domaine de la production relèvent plutôt des spécialités industrielles à haute valeur ajoutée, mais les formations du tertiaire administratif dominent largement. L'apprentissage se développe ici dans des secteurs où formation continue et promotion interne jouaient auparavant un rôle essentiel : commerce, comptabilité-gestion, banque, assurance, secrétariat, informatique.

Tableau 6

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉS PRÉPARÉES AU NIVEAU III

| | Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire | | Évolution 1995-2003 (en %) | Part dans le total des apprentis en 1995 (%) | Part dans le total des apprentis en 2003 (%) | Évolution 1995-2003 (en points) |
|--|---|---------------|-------------------------------|--|--|------------------------------------|
| | 1995 | 2003 | | | | |
| Groupe de spécialités | | | | | | |
| Commerce, vente | 4 541 | 9 147 | 101,4 | 29,7 | 24,0 | -5,7 |
| Comptabilité, gestion | 1 675 | 4 057 | 142,2 | 11,0 | 10,7 | -0,3 |
| Techno de commandes des transformations industrielles | 1 634 | 3 398 | 108,0 | 10,7 | 8,9 | -1,8 |
| Secrétariat, bureautique | 1 009 | 1 784 | 76,8 | 6,6 | 4,7 | -1,9 |
| Finances, banque, assurances | 291 | 1 400 | 381,1 | 1,9 | 3,7 | 1,8 |
| Spécialités pluriv. de l'agronomie & agriculture | 145 | 1 363 | 840,0 | 0,9 | 3,6 | 2,6 |
| Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité | 305 | 1 358 | 345,2 | 2,0 | 3,6 | 1,6 |
| Électricité, électronique | 745 | 1 295 | 73,8 | 4,9 | 3,4 | -1,5 |
| Informatique, traitement de l'information | 95 | 1 233 | 1 197,9 | 0,6 | 3,2 | 2,6 |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 653 | 1 094 | 67,5 | 4,3 | 2,9 | -1,4 |
| Total des dix premières spécialités | 11 093 | 26 129 | | 72,6 | 68,6 | -4,0 |
| Total des apprentis inscrits au niveau III | 15 273 | 38 062 | 149,2 | 100 | 100 | / |
| Nombre de spécialités NSF où l'apprentissage est présent | 40 | 53 | | | | |
| Écart-type calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités | 770 | 1 403 | | | | |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

Cette domination du tertiaire commercial et administratif est encore plus radicale au **niveau II**. Ici, les spécialités du commerce, de la comptabilité, de l'informatique, de la finance et des ressources humaines rassemblent 77 % des apprentis. À ce niveau, un double mouvement assez paradoxal est en cours : d'une part la pratique de l'apprentissage se diffuse, il est présent dans 17 spécialités en 1995 et dans 37 en 2003 ; et d'autre part, les effectifs se concentrent : six apprentis sur dix dans les dix premières spécialités en 1995, neuf sur dix en 2003 ! À elles seules, les spécialités de la comptabilité du commerce et de la gestion rassemblent 60 % des effectifs.

Tableau 7

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉS PRÉPARÉES AU NIVEAU II

| | Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire | | Évolution 1995 - 2003 (en %) | Part dans le total des apprentis en 1995 (%) | Part dans le total des apprentis en 2003 (%) | Évolution 1995-2003 (en points) |
|--|---|---------------|---------------------------------|--|--|------------------------------------|
| | 1995 | 2003 | | | | |
| Groupe de spécialités | | | | | | |
| Commerce, vente | 613 | 3 135 | 411,4 | 21,7 | 24,8 | 3,2 |
| Comptabilité, gestion | 138 | 2 764 | 1 902,9 | 4,9 | 21,9 | 17,0 |
| Spécialités plurival. des échanges & gestion | 495 | 1 884 | 280,6 | 17,5 | 14,9 | -2,6 |
| Informatique, traitement de l'information | 220 | 1 111 | 405,0 | 7,8 | 8,8 | 1,0 |
| Technologies industrielles fondamentales | 84 | 1 001 | 1 091,7 | 3,0 | 7,9 | 5,0 |
| Finances, banque, assurances | 8 | 443 | 5 437,5 | 0,3 | 3,5 | 3,2 |
| Ressources humaines, gestion du personnel | | 350 | / | 0,0 | 2,8 | 2,8 |
| Transport, manutention, magasinage | 15 | 278 | 1 753,3 | 0,5 | 2,2 | 1,7 |
| Transformations chimiques et apparentées | 103 | 229 | 122,3 | 3,6 | 1,8 | -1,8 |
| Agroalimentaire, alimentation, cuisine | 12 | 199 | 1 558,3 | 0,4 | 1,6 | 1,2 |
| Total des dix premières spécialités | 1 688 | 11 394 | | 59,7 | 90,2 | 30,6 |
| Total des apprentis inscrits au niveau II | 2 829 | 12 625 | 346,3 | 100 | 100 | / |
| Nombre de spécialités NSF où l'apprentissage est présent | 17 | 37 | | | | |
| Écart-type calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités | 257 | 726 | | | | |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

Le **niveau I** est encore pour l'essentiel le territoire de l'ingénieur et des spécialités industrielles. Les technologies fondamentales, l'électricité, la mécanique et la chimie dominent... Cette situation change pourtant car la carte des formations évolue rapidement. Passant de 18 à 38, le nombre de spécialités où l'on trouve des apprentis « bac+5 » a plus que doublé en huit ans tandis que la part des dix premières spécialités de formation diminuait de 12 points. Dans ce mouvement de dispersion/généralisation, les spécialités industrielles ne sont pas les plus dynamiques et leur prédominance pourrait s'atténuer.

Tableau 8

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉS PRÉPARÉES AU NIVEAU I

| | Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire | | Évolution 1995-2003 (en %) | Part dans le total des apprentis en 1995 (%) | Part dans le total des apprentis en 2003 (%) | Évolution 1995-2003 (en points) |
|--|---|--------------|-------------------------------|--|--|------------------------------------|
| | 1995 | 2003 | | | | |
| Groupe de spécialités | | | | | | |
| Technologies industrielles fondamentales | 654 | 1 800 | 175,2 | 33,6 | 21,5 | -12,1 |
| Mécanique générale & de précision, usinage | 643 | 1 748 | 171,9 | 33,0 | 20,9 | -12,1 |
| Électricité, électronique | 292 | 1 041 | 256,5 | 15,0 | 12,4 | -2,6 |
| Informatique, traitement de l'information | 97 | 832 | 757,7 | 5,0 | 9,9 | 5,0 |
| Spécialités pluritechnologiques génie civil, construction | 0 | 315 | / | 0,0 | 3,8 | 3,8 |
| Transformations chimiques et apparentées | 29 | 303 | 944,8 | 1,5 | 3,6 | 2,1 |
| Commerce, vente | 12 | 236 | 1 866,7 | 0,6 | 2,8 | 2,2 |
| Technologies de commande des transformations industrielles | 18 | 185 | 927,8 | 0,9 | 2,2 | 1,3 |
| Spécialités plurival. des échanges & gestion | 25 | 173 | 592,0 | 1,3 | 2,1 | 0,8 |
| Spec. pluriv. de l'agronomie & agriculture | 33 | 156 | 372,7 | 1,7 | 1,9 | 0,2 |
| Total des dix premières spécialités | 1 803 | 6 789 | | 92,6 | 81,0 | -11,5 |
| Total des apprentis inscrits au niveau I | 1 948 | 8 378 | 330,1 | 100 | 100 | / |
| Nombre de spécialités NSF où l'apprentissage est présent | 18 | 38 | | | | |
| Écart-type calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités | 201 | 419 | | | | |

Source : enquête 51, traitement Céreq.

1.6. Les diversités régionales se creusent

La répartition spatiale de l'apprentissage sur le territoire n'a jamais été homogène. Pourquoi l'aurait-elle été avant que la loi du 16 juillet 1971 ne lui confère le statut de « *forme d'éducation* »¹¹ ? Pourquoi le serait-elle devenue, dès lors que, dans son principe même, l'initiative relève du jeu des acteurs sociaux et non d'une programmation centralisée ? Le législateur n'a jamais confié à l'État la mission de conduire une politique territorialisée de l'apprentissage ou de veiller au maintien d'une égalité d'accès à cette « *forme d'éducation* ». L'État était en charge du seul contrôle de légalité. C'est la décentralisation de la compétence dans le bagage d'ensemble de la formation professionnelle – loi du 7 janvier 1983 – qui initie la problématique d'une politique et d'une « *carte de l'apprentissage* » pilotée par une collectivité publique : « *La formation professionnelle constitue le prolongement indispensable des attributions reconnues à la Région en matière de planification, de développement économique et d'aménagement du territoire* »¹².

Ainsi, à une inégalité originelle spontanée, s'ajoute celles qui proviennent de l'intensité et de la diversité des politiques régionales d'apprentissage.

Observée en 1993 et en 2003, la probabilité pour un jeune de 16 à 25 ans de suivre une formation sous contrat d'apprentissage varie selon les régions du simple au double – et même au-delà. Les régions où l'apprentissage est très présent – Poitou-Charentes, Centre, Bourgogne, Pays de la Loire, Provence-Alpes-Côte d'Azur – s'opposent à celles où il est plus discret comme le Nord-Pas de Calais, la Picardie, Rhône-Alpes ou le Languedoc-Roussillon.

En apparence, les écarts semblent s'être légèrement réduits depuis 1993. En réalité, ils se sont creusés. La corrélation entre l'augmentation des effectifs d'apprentis et la réduction de la part relative des formations professionnelles de niveau V est très forte. Ainsi s'oppose un groupe de régions où la croissance vigoureuse des effectifs d'apprentis s'accompagne d'une offre abondante de formations bac et plus – Île-de-France, Rhône-Alpes, Pays de la Loire, Franche-Comté – à un groupe faiblement dynamique où l'apprentissage reste aux trois quarts centré sur des formations en sortie de troisième ; on trouve dans ce groupe des régions à forte tradition d'apprentissage comme les régions Centre, Alsace ou Poitou-Charentes.

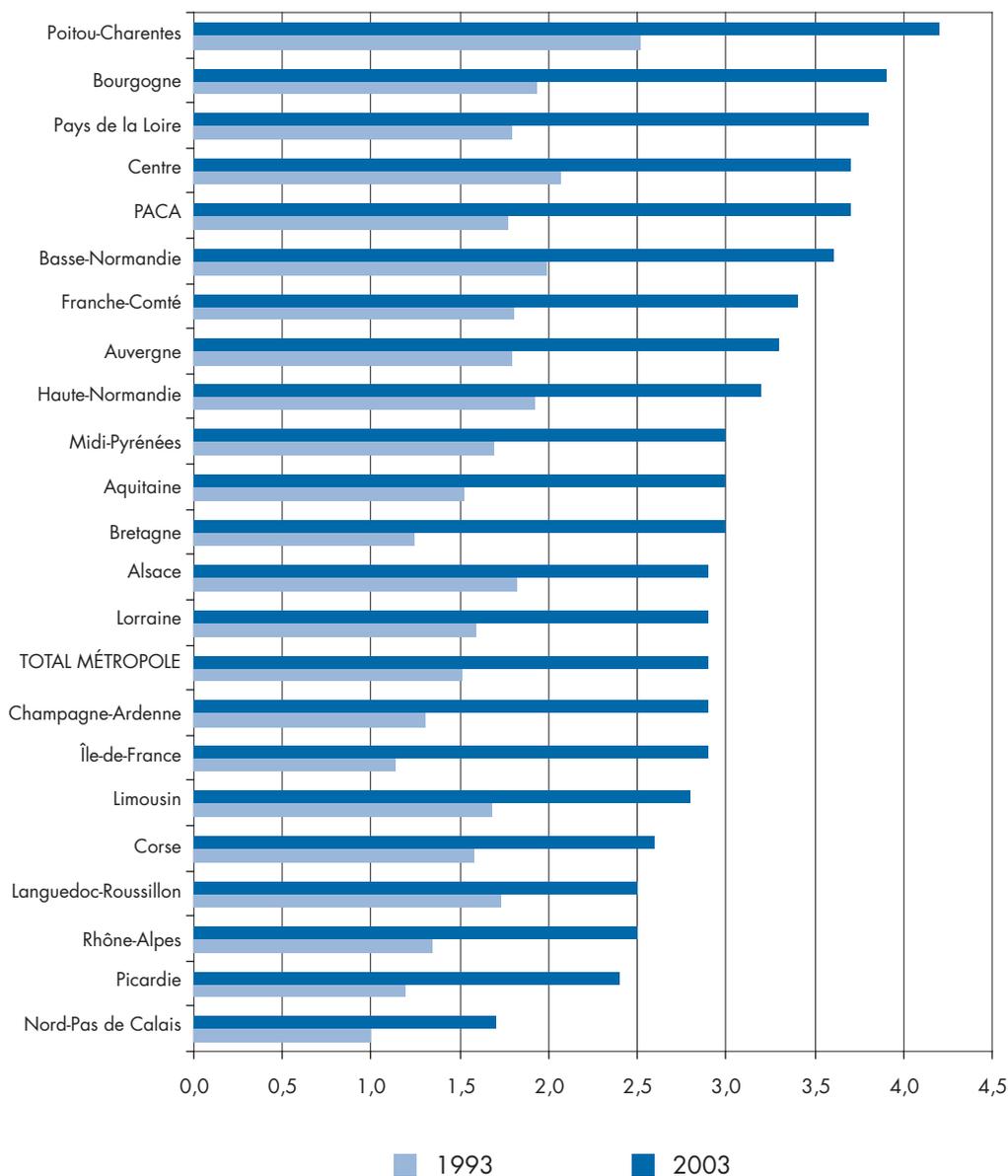
Les priorités à l'œuvre dans les politiques régionales diffèrent, de même que les capacités financières des Régions. Est ce un hasard ? Les deux régions qui connaissent la métamorphose la plus profonde de l'apprentissage sont des régions riches où, de plus, les CFA bénéficient de ressources abondantes du fait de la collecte de la taxe d'apprentissage au siège social des entreprises et non au siège des établissements.

¹¹ Et n'en codifie strictement les conditions d'exercice : durée et mode de formation, pédagogie, contrat de travail...

¹² Exposé de motifs devant le Sénat du projet de loi du 7 janvier 1983 (voir Jullien 1995).

Graphique 2

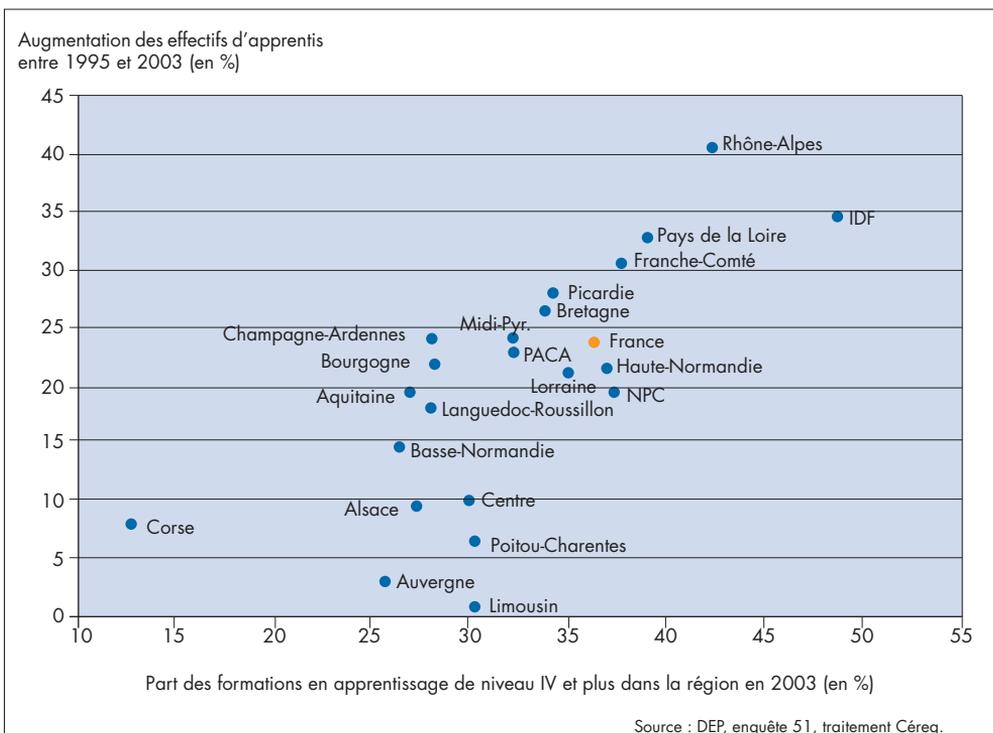
NOMBRE ANNUEL DE CONTRATS D'APPRENTISSAGE SIGNÉS POUR 100 JEUNES DE 16 À 25 ANS DANS CHAQUE RÉGION



Source : base GSE, INSEE, DARES, contrats d'apprentissage enregistrés dans les DDTEFP rapportés à la population en âge de les signer. Consultable sur le site du Céreq, <http://www.cereq.fr/gse.htm>

Graphique 3

RELATION ENTRE LA HAUSSE DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 ET LA PART DES FORMATIONS EN APPRENTISSAGE DE NIVEAU IV DANS LES RÉGIONS EN 2003



1.7. En termes d'insertion et de salaires, le gain est relatif

Congues dans le cadre de politiques d'emploi, les rénovations successives de l'apprentissage admettent comme présupposé indiscutable qu'une formation sous contrat d'apprenti constitue une transition infaillible vers des emplois de qualité. L'observation des trajectoires individuelles des sortants de la génération 1998 renvoie une vision plus nuancée. Il ne s'agit pas de se prononcer sur l'intérêt, le succès ou l'échec des politiques conduites¹³ ; pas plus qu'il ne s'agit d'énoncer un verdict définitif sur le gain objectivement attribuable à ce mode de formation¹⁴. Pour répondre à ces questions, le travail doit se poursuivre. Il s'agit donc ici de simplement rendre compte des résultats observés à partir d'un échantillon représentatif. Ils corroborent assez peu les attentes.

Tableau 9

TROIS ANS APRÈS LA FIN DES ÉTUDES : LES APPRENTIS ET LES AUTRES
(DANS LES SPÉCIALITÉS OÙ L'APPRENTISSAGE EST SIGNIFICATIVEMENT PRÉSENT)

| | | Emploi | Chômage | Inactivité | Service national | Formation | Reprise d'études | Total |
|-----------------------|-----------|--------|---------|------------|------------------|-----------|------------------|-------|
| Bac +3 et plus | Apprentis | 95 | 3 | 1 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| | Scolaires | 94 | 3 | 2 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| | + - | 1 | 0 | -1 | 0 | 1 | -1 | |
| Bac +2 | Apprentis | 94 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 100 |
| | Scolaires | 92 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 100 |
| | + - | 2 | -2 | 1 | 0 | 0 | 0 | |
| Bacheliers | Apprentis | 91 | 5 | 2 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| | Scolaires | 85 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 100 |
| | + - | 6 | -1 | -1 | -2 | -2 | -2 | |
| CAP/BEP/term. | Apprentis | 87 | 8 | 2 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| | Scolaires | 80 | 12 | 4 | 2 | 2 | 2 | 100 |
| | + - | 7 | -4 | -2 | -1 | -1 | -1 | |
| Non diplômés | Apprentis | 81 | 14 | 3 | 1 | 1 | 1 | 100 |
| | Scolaires | 67 | 21 | 6 | 2 | 3 | 2 | 100 |
| | + - | 14 | -7 | -3 | -1 | -2 | -1 | |

Source : Céreq, enquête Génération 1998.

En termes d'accès à l'emploi, le gain que semble procurer une formation initiale en apprentissage est inversement proportionnel au niveau de diplôme atteint. Lorsque l'on confronte la situation des anciens apprentis à celle des sortants du système scolaire dans les domaines de formation où l'apprentissage est suffisamment présent pour que la comparaison ait un sens, le constat est assez clair : sans diplôme à leur entrée dans la vie active, 81 % des anciens apprentis occupent un emploi trois ans après – ce qui n'est le cas que pour 67 %

¹³ Politiques qui peuvent répondre aussi à d'autres objectifs : rentabilité des entreprises, alimentation en main-d'œuvre de secteurs structurellement déficitaires...

¹⁴ Une modélisation rigoureuse serait nécessaire pour départager honnêtement ce qui relève de l'apprentissage de ce qui n'en relève pas : caractéristiques spéciales des individus, des entreprises, des métiers, etc.

des sortants du système scolaire. L'avantage se réduit au fur et à mesure que l'on gravit la pyramide des qualifications. Au-delà de trois années validées d'études supérieures, l'écart est inférieur à deux points. En termes « d'employabilité potentielle », l'effet niveau de qualification reste donc prépondérant. L'alternance de la formation ne compense pas le niveau d'études. Sortir de l'enseignement supérieur demeure le meilleur passeport pour l'emploi, et, à ce niveau, l'apprentissage apporte un avantage réduit.

Néanmoins, selon le détail des métiers, la situation est assez contrastée. Il y a des spécialités où le gain est appréciable – c'est le cas du bâtiment, de la comptabilité, du travail des métaux, de l'agroalimentaire ou du transport – et d'autres où il est peu significatif comme l'hôtellerie restauration, le commerce ou la mécanique automobile.

Tableau 10

**LES SALAIRES TROIS ANS APRÈS LA FIN DES ÉTUDES : LES APPRENTIS ET LES AUTRES
(DANS LES SPÉCIALITÉS OÙ L'APPRENTISSAGE EST SIGNIFICATIVEMENT PRÉSENT)**

| | Médiane des salaires en 2001 (temps complet, en euros) | | |
|----------------------------------|---|--------------|-------------|
| | Apprentis | Scolaires | Écart |
| Toutes spécialités | | | |
| Bac+3 et plus | 1 829 | 1 928 | -99 |
| Bac+2 | 1 372 | 1 288 | 84 |
| Bacheliers | 1 110 | 1 074 | 36 |
| CAP/BEP/terminales | 1 010 | 1 023 | -13 |
| Non diplômés | 978 | 991 | -13 |
| Total | 1 062 | 1 156 | -94 |
| Spécialités industrielles | | | |
| Bac+3 et plus | 1 932 | 1 982 | -50 |
| Bac+2 | 1 372 | 1 270 | 102 |
| Bacheliers | 1 103 | 1 118 | -15 |
| CAP/BEP/terminales | 1 037 | 1 065 | -28 |
| Non diplômés | 991 | 1 021 | -30 |
| Total | 1 067 | 1 156 | -89 |
| Spécialités des services | | | |
| Bac+3 et plus | 1 638 | 1 817 | -179 |
| Bac+2 | 1 372 | 1 296 | 76 |
| Bacheliers | 1 113 | 1 042 | 71 |
| CAP/BEP/terminales | 960 | 978 | -18 |
| Non diplômés | 915 | 949 | -34 |
| Total | 1 052 | 1 153 | -101 |

Source : Céreq, enquête Génération 1998 à trois ans.

Disposant à l'embauche d'une expérience professionnelle acquise, et d'un appariement à l'emploi mieux ajusté, les anciens apprentis devraient être plus productifs... Donc mieux payés selon la plupart des théories économiques ! Cela ne semble pas être le cas, du moins pas systématiquement. En termes de salaires perçus, hormis au niveau du baccalauréat (dans les spécialités des services uniquement) et du BTS, il semble n'y avoir aucun avantage à avoir été apprenti et l'écart peut même être franchement au détriment de l'apprentissage. Le paradoxe n'est qu'apparent. L'observation des rémunérations résume en fait certaines particularités dans les situations professionnelles des anciens apprentis : emploi dans des entreprises plus petites, désavantage net au-delà de la licence en termes de position sociale, et pour les qualifications de l'enseignement secondaire, plus forte concentration dans des emplois d'ouvriers, d'employés de commerce ou de service aux particuliers.

1.8. Éléments de synthèse

En conclusion¹⁵, la progression statistique récente ressemble plus au développement exogène d'un apprentissage d'une autre nature qu'à une résurgence vigoureuse de son terroir d'origine : l'artisanat et les emplois d'ouvriers et d'employés de commerce.

En termes de métiers, une rupture se dessine clairement : il y a au sein de l'apprentissage un avant baccalauréat et un après. Dans les formations professionnelles en sortie de collège, l'apprentissage ne se diffuse pas au sein des métiers et reste centré sur ses territoires traditionnels. Aucune nouvelle spécialité de formation n'est préparée sous statut d'apprenti tandis que la part relative des dix plus importantes s'accroît. Tout au plus, une redistribution interne se produit, les métiers du bâtiment progressant quand ceux de l'agroalimentaire et de l'hôtellerie s'étiolent. Au niveau du baccalauréat, l'apprentissage est à peine plus prosélyte : il gagne deux nouvelles spécialités et la part des dix premières diminue légèrement. On reste néanmoins assez loin de l'image de l'ouvrier technicien de la grande industrie mise en avant par les campagnes de promotion de l'apprentissage. Ce sont toujours des figures classiques de l'apprenti qui dominent : vendeurs, coiffeuses, chefs de rang de l'hôtellerie, cuisiniers, ouvriers qualifiés du bâtiment de l'électricité ou du secteur de la réparation automobile. Une évolution se dessine toutefois : le transfert de la formation au métier de préparatrice en pharmacie du niveau BEP vers le niveau baccalauréat ; un mouvement identique se dessine dans d'autres métiers, ceux de la coiffure ou ceux de la réparation automobile par exemple.

Au niveau bac+2, l'univers des métiers change radicalement et la diffusion du contrat d'apprentissage à de nouveaux métiers est très rapide : en huit ans son usage a gagné treize nouvelles spécialités de formation – c'est désormais à ce niveau que la palette des formations ouvertes en apprentissage est la plus large – témoignage probable du niveau de qualification souhaité par les entreprises et les branches qui entrent sur le marché de l'apprentissage. Les formations du domaine de la production relèvent plutôt des spécialités industrielles à haute valeur ajoutée (électricité, mécanique, robotique) mais elles n'occupent que peu de place. Ce sont les formations du tertiaire administratif

¹⁵ Pour une synthèse des résultats de l'ensemble du chapitre I voir « 1995-2003 : l'apprentissage aspiré par le haut », Céreq, *Bref*, n° 217, mars, 2005. Ce document est téléchargeable sur le site du Céreq (www.cereq.fr).

et commercial qui sont massivement dominantes. L'apprentissage se développe ici dans des secteurs où formation continue et promotion interne jouaient auparavant un rôle essentiel : commerce, comptabilité-gestion, banque, assurance, secrétariat, informatique. Il n'est pas indifférent de savoir qu'il s'agit également des secteurs de prédilection des ex-contrats de qualification (désormais contrats de professionnalisation). Cette domination du tertiaire commercial et administratif est encore plus radicale au niveau des formations dites de niveau II (trois ou quatre années d'études après le bac). À elles seules, les spécialités de la comptabilité, du commerce et de la gestion rassemblent 60 % des effectifs. Au niveau I (bac+5 et plus), la figure de l'ingénieur de production est très présente, les technologies fondamentales, l'électricité, la mécanique et la chimie dominent. Mais la carte des formations évolue rapidement. Passant de 18 à 38, le nombre de spécialités de formation où l'on trouve des apprentis « bac+5 » a plus que doublé en huit ans.

L'examen des pratiques d'embauche à l'issue de l'apprentissage confirme cette césure entre l'apprentissage en sortie de collège et celui qui se développe dans l'enseignement supérieur. Les métiers de l'apprentissage artisanal recrutent peu leurs apprentis, du moins aux niveaux des CAP-BEP : 15 % d'embauche par le maître d'apprentissage dans la coiffure, 22 % dans l'hôtellerie, 24 % dans les métiers de l'alimentation. Les professions entrées dans l'univers de l'apprentissage à la faveur de la réforme de 1987 ont tendance, elles, à recruter beaucoup plus souvent leurs anciens apprentis : entre 52 % et 57 % d'embauches selon le niveau dans les transports, entre 38 % et 63 % dans les métiers du tertiaire administratif et financier.

Ainsi, deux logiques distinctes semblent à l'œuvre. Dans l'une, on discerne l'usage permanent d'un volant de main-d'œuvre en formation, dans l'autre on devine plutôt une présélection de salariés en vue de leur recrutement. La combinaison des deux logiques est différente selon les professions mais le niveau de formation joue toujours un rôle essentiel : le plus souvent c'est au niveau des formations de l'enseignement supérieur court que la probabilité de rester dans l'entreprise à l'issue du contrat d'apprentissage est la plus élevée. Ainsi, c'est précisément au niveau d'éducation où le risque de chômage est le plus faible que la probabilité d'être recruté par son maître d'apprentissage est la plus forte. Les entreprises semblent donc embaucher ici par le moyen du contrat d'apprentissage des jeunes qu'elles auraient de toute façon recrutés.

La demande des entreprises qui entrent dans le dispositif est donc plutôt portée vers un contrat de pré-recrutement de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Elle s'oppose au tissu historique de l'apprentissage qui accueille des jeunes aux premiers niveaux de formation dans un échange schématique : main-d'œuvre transitoire contre accès à une qualification au mieux, à une première socialisation dans l'emploi au moins. La dimension spatiale de l'évolution de l'architecture générale de l'offre de formation dépend beaucoup de la collecte de la taxe d'apprentissage. Dans les grandes régions riches – où les sièges d'entreprise sont domiciliés – la ressource en taxe est abondante. Elle permet une évolution rapide de l'offre dans l'enseignement supérieur. Dans les autres régions, l'évolution est moins rapide. Elle reste plus centrée sur les terroirs traditionnels qui peuvent néanmoins évoluer, comme en Pays de Loire.

Toutefois, l'observation de deux générations (1998 et 2001) d'entrants dans la vie active montre que le rendement individuel d'un passage par une formation sous contrat d'apprenti apparaît d'autant plus net que le niveau de qualification en sortie de formation initiale est bas. Au-delà du niveau III, le gain en termes d'accès à l'emploi et

de salaires perçus semble difficile à établir, du moins à court terme. La plus valeur sociale en termes de lutte contre le chômage des jeunes reste concentrée sur les premiers niveaux de qualification (non diplômés, CAP, bac pro et BP).

2 | L'apprentissage : une gouvernance complexe et de plus en plus décentralisée

L'apprentissage est un « fait social » avec sa trame historique et son jeu d'acteurs. L'inégale implantation spatiale tant en termes de spécialité qu'en termes de niveaux, l'incomplète couverture des métiers et des statuts professionnels, la diversité des organismes gestionnaires des CFA renvoient à la multitude des compromis localisés qui constituent sa trame. Un regard rétrospectif est nécessaire, pour positionner clairement la place et le statut des différents partenaires impliqués dans la gestion de l'apprentissage.

2.1. L'apprentissage en héritage : quatre filiations distinctes

Sous une forme sociale unique – le contrat d'apprentissage – s'assemblent des pratiques sociales et des institutions aux origines diverses, schématiquement : la reproduction des « professions réglementées », l'héritage des cours professionnels (lois « Astier »), les politiques paritaires de formation de certaines branches industrielles (CCCA-BTP, ANFA) et de certaines grandes entreprises (EDF, la Poste...). Plus récemment l'apprentissage s'est vu investi – ou « réinvesti » – comme un substitut durable aux contrats d'insertion en alternance dont l'arrangement institutionnel est plus instable. Reprenons dans le détail la genèse de ces quatre figures de l'apprentissage.

La reproduction des « professions réglementées » est la forme la plus ancienne. Le modèle sous jacent est le « corporatisme ». Vigoureusement combattu comme entrave à la liberté du travail par la révolution française¹⁶, il a néanmoins survécu dans certaines professions soit sous une forme pure (la coiffure), soit sous des formes hybrides ou atténuées (employés de pharmacie, prothésistes...). Le modèle est malthusien, il repose sur une gestion collégiale de l'accès au métier et au marché. L'apprentissage est ici un mode de formation à la fois exclusif et indispensable à l'équilibre économique des entreprises. Au-delà de ce périmètre, il inspire un modèle idéal : la gestion et la transmission des secrets¹⁷ et des valeurs d'un métier entre pairs (apprentis, ouvriers... un jour « à son compte »). Néanmoins, la filiation demeure active dans des métiers de plus en plus dominés par d'autres formes de structuration comme la boucherie, la charcuterie, ou la boulangerie, et, assez généralement, dans l'artisanat¹⁸.

¹⁶ La célèbre loi Le Chapelier du 14 juin 1791 inaugure une longue série de mesures législatives et réglementaires d'inspiration libérales visant à ouvrir les marchés et les métiers.

¹⁷ Les dénominations de l'apprenti dans le vocabulaire socioprofessionnel illustrent cette dimension du secret : « l'attrape science », le « voleur de métier »... On est dans la transmission privée, les contrats signés chez les notaires insistent souvent sur l'engagement pris par le maître de « transmettre le métier ».

¹⁸ L'observation *in situ* des relations apprenti/maître d'apprentissage montre que, très souvent, le couple fonctionne sur le mode de la relation de paternité adoptive. Relation quasi familiale... privée !

L'héritage des cours professionnels est un ascendant différent. Il remonte au début du XX^e siècle (lois « Astier » de 1919 ; instauration d'une taxe d'apprentissage en 1925). Sans nier sa dimension « philanthropique » et l'influence des luttes syndicales, cette scolarisation complémentaire des jeunes travailleurs apparaît comme une première réponse aux carences – de plus en plus évidentes – de la formation professionnelle « sur le tas » qui constitue à cette date le principal mode d'accès à l'emploi pour les jeunes¹⁹. Instituées en 1925, les chambres de métiers se voient confier sur le champ de l'artisanat, l'organisation des cours professionnels, la collecte de la taxe et le financement du dispositif.

C'est au cours des années 1960 que se constitue le socle d'un « nouvel apprentissage ». Issu des mouvements d'éducation populaire de l'Après-guerre, il relève d'une part de la stratégie explicite de certaines branches professionnelles (le bâtiment²⁰ et la réparation automobile en sont les deux grands exemples), d'autre part il exclut la simple juxtaposition entreprise/école qui prévalait antérieurement. S'inscrivant clairement dans le champ de l'éducation, il revendique une pédagogie nouvelle : l'alternance. L'Éducation nationale est – il n'est pas indifférent de le rappeler – un partenaire actif dans cette gestation²¹. C'est ce modèle qui sera consacré par la loi du 16 juillet 1971 fondatrice de l'apprentissage actuel²². Les chambres de commerce et d'industrie investissent alors ce cadre nouveau, via la transformation de leurs anciennes écoles techniques et professionnelles.

Enfin, une nouvelle figure entre en scène au début des années 1990 dans un double sillage : celui de la généralisation des pratiques de recrutement de jeunes sous contrats dérogatoires (qualification, adaptation, orientation, jeunes en entreprise, etc.) et celui de l'ouverture à l'apprentissage de l'ensemble des formations par la loi du 23 juillet 1987²³. De nombreux diplômes qui relevaient précédemment de la formation continue des salariés basculent à cette occasion dans le champ de l'apprentissage, qui investit en outre le territoire de l'enseignement supérieur. La perspective est plus souvent ici celle d'une première « transition professionnelle » que celle d'une formation initiale.

À ce jour, toutes ces filiations identitaires coexistent au sein de l'apprentissage. Elles légitiment des utilisations très diverses du contrat d'apprentissage ; elles sont portées par des acteurs dont l'approche et les intérêts sont assez souvent différents, et qui, surtout, parlant de l'apprentissage, ne réfèrent pas forcément au même système de valeurs.

¹⁹ La loi « Astier » institue l'obligation de cours professionnels gratuits pour « *tous les jeunes gens et filles âgés de moins de dix huit ans, qui sont employés dans le commerce et l'industrie, soit en vertu du contrat écrit d'apprentissage, soit sans contrat* ». Les réticences sont néanmoins nombreuses : en 1927, les cours professionnels n'existent que dans 500 communes ; en 1939, 184 135 apprentis sont inscrits dans des cours « Astier » alors que plus de 1,5 millions de jeunes de moins de 18 ans sont employés dans le commerce ou l'industrie.

²⁰ Au sein du CCCA-BTP, les CFA sont à gestion paritaire employeurs/salariés. Le fait est suffisamment rare pour être souligné.

²¹ Le partenariat est notamment consacré par la convention du 18 août 1966 signé entre l'Éducation nationale (EN) et le CCCA-BTP qui combine soutien actif à l'ouverture de CFA et contrôle pédagogique par l'EN.

²² Le modèle est imposé, non sans résistances aux formes anciennes : durée minimale de formation, pilotage de la formation par le CFA, tutelle pédagogique de l'EN et contenu normalisé du contrat. Bref, on est loin du domaine privé de l'apprentissage originel ! La Loi de 1971 entraîne une totale refonte du dispositif. Beaucoup de cours professionnels ferment et de nombreux sont repris, dont certains par l'EN.

²³ Celle-ci stipule expressément que tous les diplômes à finalité professionnelle peuvent être préparés par apprentissage, ainsi que les titres homologués.

2.2. La gestion de l'apprentissage : un système multipolaire

Le dispositif est pour le moins complexe. Il nécessite l'engagement de trois acteurs, l'entreprise, le jeune et le centre de formation d'apprentis (CFA), ou, pour être précis, son organisme gestionnaire – un CFA est en droit une simple convention, il ne jouit pas de la personnalité morale.

- **Le contrat d'apprentissage** est un contrat de travail. À ce titre, l'enregistrement des contrats, l'éligibilité aux mesures (allègements de charges, versement de primes...), la surveillance des conditions de travail en entreprise, le règlement des conflits et le versement des aides relèvent du Service public de l'emploi²⁴.

- **Le ministère de l'Éducation nationale** (ou, dans son domaine de compétence, le ministère de l'Agriculture) assure, via ses différentes académies, la tutelle sur la formation suivie par l'apprenti, car celui-ci est aussi un jeune en formation initiale qui prépare un diplôme ou un titre certifié.

- **La Région** exerce dans le domaine de la formation en apprentissage une « *compétence de plein exercice* ». Elle conventionne les CFA, finance ou cofinance leurs investissements, leur attribue une dotation de fonctionnement, équilibre le cas échéant leurs budgets ; enfin, dans le cadre du Programme régional de développement des formations (PRDF), elle planifie l'ouverture et la fermeture des formations.

- **L'entreprise** recrute l'apprenti, l'insère dans un collectif de travail sous la responsabilité d'un tuteur garant de la construction des apprentissages *in situ*. Elle lui verse un salaire et respecte les règles du code du travail ; elle doit notamment s'assurer de sa présence aux cours dispensés en centre de formation – ils participent du temps de travail et l'apprenti en formation reste sous la responsabilité juridique de son employeur. Qu'elle emploie ou non des apprentis, elle s'acquitte de sa taxe d'apprentissage auprès de l'organisme collecteur *de son choix*²⁵ avec la possibilité de préciser les établissements destinataires. Enfin, seule ou regroupée dans des « associations », « clubs », « groupements d'entreprises », ou représentée au sein des institutions patronales (syndicats de branche, unions patronales, chambres consulaires), elle propose l'ouverture de nouvelles formations qui peuvent d'ailleurs nécessiter l'ouverture de nouveaux CFA.

- **Le jeune** doit trouver une entreprise susceptible de l'accueillir en formation, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un CFA. Concrètement le problème peut être assez compliqué. Il faut combiner le métier envisageable et les hébergements possibles avec la localisation de l'entreprise et celle du CFA. Le contrat signé, le jeune se trouve sous tension entre plusieurs contraintes. D'une part, il doit s'adapter aux objectifs de productivité de l'entreprise, d'autre part, il doit réserver le temps et l'énergie nécessaire à la préparation de ses examens²⁶. Les ressorts de sa motivation doivent donc être bien ajustés à la profession qu'il investit sous peine d'échec. Les ruptures de contrat restent de fait assez élevées, particulièrement dans certaines professions²⁷.

²⁴ La compétence de gestion des aides publiques aux entreprises employant des apprentis est transférée aux Régions par la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales.

²⁵ Ces organismes sont les OCTA (Organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage agréés).

²⁶ De fait, il est soumis à une pression plus forte qu'un salarié normal ; il doit combiner préparation et révisions des cours avec le travail en entreprise. Or, dans certains secteurs, l'hôtellerie, le commerce en général et le commerce alimentaire en particulier, les conditions de travail cumulent les contraintes : horaires décalés, heures supplémentaires, travail le week-end...

²⁷ Entre 20 et 25 % en moyenne pour les apprentis de niveau V et IV à la fin des années quatre-vingt-dix, selon une enquête de la DARES (Sanchez 2004).

• **Le CFA** est le point d'articulation des différentes exigences. Il doit satisfaire aux annexes pédagogiques qui définissent le contenu et les conditions de la formation, articuler les savoirs d'expérience acquis en entreprise aux savoirs professionnels complémentaires et aux savoirs généraux qu'il délivre conformément aux « référentiels ». Cela, en tenant compte des impératifs des entreprises²⁸ et sans imposer au jeune une pression incompatible avec son activité professionnelle. Deux types de CFA peuvent être distingués. Dans le cas de « l'apprentissage concerté »²⁹, le CFA pilote le dispositif, en étant l'émanation d'un organisme gestionnaire qui dispose d'une politique de formation arrêtée (branche professionnelle, CCI). Il participe à la sélection des apprentis et organise le calendrier d'acquisition. Point essentiel, il délivre la formation pratique qui est mise en application et complétée au sein des entreprises. Dans une autre configuration, qualifiée par certains d'apprentissage « individuel » (Biret *et alii* 1984), le CFA est un prestataire au service d'une entreprise. Celle-ci lui adresse un apprenti pour que lui soient délivrés une formation générale et un complément (éventuel) de formation pratique nécessaire à la préparation de l'examen. Le CFA ne participe pas à la sélection de l'apprenti et doit s'arranger de l'hétérogénéité des groupes ainsi constitués. De plus, assez souvent, ce type de structure à recrutement territorial³⁰ combine une très large palette de métiers préparés.

Au vu de cette complexité multipolaire³¹, on comprend mieux la difficulté d'imprimer à l'ensemble un mouvement de croissance franche et irréversible. Les objectifs poursuivis par les entreprises sont très différents ; ils peuvent concerner la volonté de formation d'un salarié au contexte toujours singulier d'une micro-entreprise artisanale, la réalisation d'un lobbying de territoire ou encore l'alimentation de vivier de main-d'œuvre dans des groupes multinationaux (Kergoat 2002). Ils peuvent également relever de politiques paritaires concertées de certaines branches professionnelles, sans négliger les effets d'aubaine – très réels – et les utilisations immédiatement productives dans des secteurs à fort turn-over. Les intérêts des organismes gestionnaires sont eux mêmes contradictoires, certains confortant leurs appareils de formation par une collecte excédentaire de taxe d'apprentissage quand d'autres peinent en permanence à équilibrer leurs budgets. Derrière une posture symbolique de façade opposant un apprentissage efficace à une formation professionnelle scolaire « déconnectée des réalités de l'entreprise » se dissimulent d'actifs conflits d'intérêts portés par une noria de représentants divers « des entreprises » ; conflits de légitimité entre représentations locales, divergence d'intérêts entre branches professionnelles ou au sein d'une même branche entre représentants des petites et des grandes entreprises, concurrence enfin entre le niveau interprofessionnel, les branches et les professions. Bref, l'arbitrage permanent est consubstantiel à l'apprentissage, comme le note un observateur avisé du système : « *L'équilibre institutionnel sur lequel repose aujourd'hui cette voie de formation des jeunes est un équilibre instable, qui ne tient que parce que des modifications incrémentales des règles du jeu ont permis de préserver les intérêts des différents acteurs qui contribuent à les faire fonctionner* »³². Ce compromis

²⁸ Les objectifs qu'une entreprise poursuit en recrutant un apprenti ne sont pas toujours entièrement compatibles avec ceux assignés à la formation par la représentation collective des entreprises.

²⁹ Selon la définition qu'en donnent Biret, Combes et Lechaux (1984).

³⁰ C'est la situation la plus fréquente pour les CFA gérés par les chambres des métiers, les associations locales, ou les collectivités territoriales. L'Éducation nationale peut également avoir hérité de ce type de structure offrant une solution de proximité.

³¹ La transmission de savoirs en situation de production rationalisée est déjà en soi suffisamment complexe. À tel point que les écoles privées d'entreprises créées dans l'industrie entre les deux guerres séparaient l'atelier d'apprentissage de la production. Elles étaient des écoles dans l'environnement physique et humain de l'usine. Voir par exemple le cas de l'école d'apprentissage Renault (Quenson 2001).

³² Citation de Vincent Merle, extraite de l'ouvrage de Pasquier (2003).

contribue à freiner toute évolution qui ne serait pas marginale. La croissance des effectifs qui s'est produite entre 1993 et 2001 s'apparente d'ailleurs plus à de la croissance externe qu'à un dynamisme propre du dispositif. Pour l'essentiel, elle procède en effet de la reconversion de titres de la formation continue et du développement d'une figure nouvelle assez mal connue : l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

2.3. Une gouvernance régionale de l'apprentissage de plus en plus affirmée

Un autre élément décisif est à prendre en compte dans la gestion de l'apprentissage, à savoir les évolutions de l'investissement des régions dans sa gestion et son pilotage depuis 25 ans.

En 1983, l'investissement des Régions dans le développement de l'apprentissage est sans réserve. Dans le domaine de la formation professionnelle, il est la seule compétence de droit commun pleinement décentralisée. Et la Région constitue un échelon de décision politique et d'administration neuf qui cherche sa place. Dès lors, les politiques de promotion de l'apprentissage vont être souvent « visibles » et vigoureuses, porteuses en quelque sorte d'une utilité avérée de la nouvelle collectivité territoriale qui doit trouver sa place entre l'État, les départements et les communes.

La situation a changé depuis cette période fondatrice des politiques de décentralisation. D'une part, le succès incontestable de la rénovation des lycées, d'autre part, la décentralisation successive des autres blocs de compétence ont progressivement modifié la perspective. Progressivement la Région s'est instituée comme « pôle de gouvernance » de la formation professionnelle dans toutes ses dimensions : formation initiale, formation d'adultes, formation des publics en difficulté, et, notamment, des jeunes sortants sans qualification du système scolaire. Elle se veut garante de l'utilisation rationnelle des équipements (locaux et machines) qu'elle finance et de la cohérence d'ensemble de l'offre des formations dans sa dimension territoriale (Bel et Dubouchet 2004 ; Comité de coordination 2000).

La problématique du développement de l'apprentissage se pose alors dans des termes plus pragmatiques de coût et d'opportunités. Si de nombreuses Régions affichent toujours une politique de développement de l'apprentissage dans leurs documents de programmation, elle n'est pas exclusive d'autres objectifs et ne saurait s'effectuer dans n'importe quelles conditions et à n'importe quel prix. Dès lors, l'affichage de politiques nationales ambitieuses dont le résultat – en cas de succès – sera un alourdissement non voté de la charge budgétaire des Régions pose une question de fond, relative à la répartition réelle des compétences et aux transferts occultes de charge fiscale.

La décentralisation des politiques régionales de formation professionnelle est un processus inachevé. Pour la plupart des observateurs il apparaît néanmoins irréversible. Sous des formes différentes d'un territoire à l'autre, la Région s'érige lentement mais sûrement comme l'acteur majeur d'arbitrage. L'existence consolidée d'un tel acteur ne peut qu'être favorable à la pérennisation de l'apprentissage qui est une forme sociale qui se nourrit substantiellement de compromis. Pour autant, la Région n'est pas « qu'acteur pivot », elle est aussi partie prenante au titre des financements qu'elle doit assurer. De ce point de vue, son intérêt la porte naturellement vers un développement de l'apprentissage économe en investissement, c'est-à-dire qui mobilise en priorité les locaux et les plateaux techniques

existants. De ce point de vue, la meilleure solution consiste à contractualiser le plus possible avec l'Éducation nationale. Cela semble aisé dans l'enseignement supérieur et c'est probablement une seconde raison de l'explosion de l'apprentissage à ce niveau. Cela semble plus difficile avec les LP. Le dogmatisme du corps enseignant est le plus souvent avancé comme cause de blocage. Pourtant, les établissements et le personnel enseignant travaillent en permanence avec les entreprises. Les formations professionnelles scolaires (BEP et surtout bac pro) reposent elles aussi sur un principe d'alternance et, chaque année, les liens sont renouvelés pour l'accueil des stagiaires.

L'explication est donc très insuffisante, elle dissimule une difficulté plus générale de l'institution elle-même : pendant plusieurs décennies, l'Éducation nationale n'a pas eu de doctrine claire sur le champ de l'apprentissage. Elle n'a donc pas pu clarifier sa posture (tutelle pédagogique/tutelle réglementaire/organisme de formation) et ne s'est pas véritablement assignée des objectifs propres qui seraient ceux du « Service public d'éducation ».

3 | L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale entre 1990 et 2004 : une révolution silencieuse

S'intéresser à la place qu'occupe l'apprentissage au sein des structures de l'Éducation nationale constitue *a priori* une gageure. Le statut de salarié du jeune et le pilotage de la formation assuré par un centre de formation d'apprentis constituent en effet deux caractéristiques de base de cette voie de formation qui semblent antinomiques avec une organisation de la formation initiale centrée sur des publics d'élèves regroupés au sein d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL).

Et pourtant, depuis la loi de 1971 qui constitue le socle de l'organisation actuelle de l'apprentissage en France, l'Éducation nationale abrite bien en son sein des publics et des structures qui relèvent de cette voie de formation. Ces « CFA publics », tels qu'ils sont souvent qualifiés pour les distinguer des autres types de CFA, sont restés pendant près d'une vingtaine d'années structurellement à la marge du système éducatif français, en apparaissant comme « *des structures « interstitielles » dispersées plus tolérées que soutenues* »³³ par leur maison-mère. Cette situation a cependant évolué à partir de 1991 pour déboucher au milieu des années 2000 sur une organisation désormais mieux structurée. L'examen de l'évolution de l'ensemble du dispositif d'offre de formations en apprentissage au sein de l'Éducation nationale au cours de cette période mérite d'autant plus d'être analysée qu'elle est largement méconnue par la majorité des acteurs du système éducatif.

3.1. Les CFA publics en 1990

Peu de documents rendent compte de la situation patrimoniale de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale au cours des années soixante-dix et quatre-vingt. Néanmoins, un rapport conjoint de l'IGAEN et de l'IGEN réalisé en 1990 vient opportunément combler cette lacune. Dans la continuité de ce rapport et à la demande de la Direction des

³³ La formule figure dans le rapport rédigé en 1990 par l'IGAEN et l'IGEN sur le sujet (Visseaux, Bancal, Roze, 1990).

lycées et collèges (DLC), l'ADEP a réalisé une synthèse statistique dont les résultats ont été publiés en octobre 1991³⁴. Ces deux documents donnent une bonne photographie de la situation de l'apprentissage public au début des années quatre-vingt-dix. Leur constat est sévère. L'impression d'ensemble qui s'en dégage est celle d'une collection hétéroclite de structures locales où « le meilleur côtoie souvent le pire ». Quelles en sont les principales caractéristiques ?

- La couverture géographique est aléatoire : les CFA publics qui accueillent 7,5 % des apprentis de France ne sont présents que dans 13 académies de métropole (sur 26 !). Le cas particulier de l'Alsace rassemble à lui seul 46 % des effectifs, et, dans dix académies on recense au plus 3 CFA dont certains peuvent être des structures anecdotiques (l'un d'eux scolarise 23 apprentis !). Seul le statut fédère un ensemble disparate de structures héritées de diverses histoires locales, et « l'institution Éducation nationale » en tant que telle n'a pas d'histoire³⁵ sur ce champ de la formation.
- En regard de la structure moyenne de l'offre de formation en apprentissage, les CFA publics se caractérisent plutôt par une prépondérance renforcée des CAP. Les préparations qui conduisent à un BEP ou à un diplôme professionnel traditionnel de niveau IV (BP, BM...) y sont sous-représentés, de même que celles qui conduisent au BTS. Seuls les bacs pro semblent surreprésentés. Mais ces diplômes n'existent que depuis trois ans et leurs effectifs sont encore très limités.
- La carte des spécialités de formation proposées en CFA publics est dissymétrique. L'offre est particulièrement abondante dans certaines spécialités comme le commerce, l'hôtellerie-restauration ou l'imprimerie. Elle est en revanche assez rare dans le bâtiment, la réparation automobile, l'alimentation³⁶ ou la coiffure.
- Le public accueilli dans les CFA publics est d'un niveau scolaire à l'entrée plutôt supérieur à la moyenne observée dans l'apprentissage en général. Pourtant, si l'on excepte l'Alsace, les résultats des candidats qu'ils présentent aux examens sont sensiblement plus mauvais que la moyenne³⁷. Le rendement éducatif global est donc assez médiocre. En réalité, la moyenne signifie ici peu de choses. Les résultats sont en effet plutôt meilleurs dans certaines spécialités (certains CFA ?) et très mauvais dans d'autres. En tout état de cause, on est dans la majorité des cas assez loin du « pôle d'excellence ».
- Les conseils régionaux assurent 75 % du budget de fonctionnement des « CFA publics » contre 54 % pour les autres CFA à gestion publique (chambres consulaires, collectivités territoriales...). Nonobstant, le coût moyen d'un apprenti public est en moyenne moins élevé que la norme³⁸.

³⁴ « CFA publics » : les chiffres clés (ADEP 1991). Cette étude était réalisée à la demande de la Direction des lycées et collèges (DLC) de l'Éducation nationale.

³⁵ Hormis celle des SAIA qui mérite, on le verra, d'être revisitée.

³⁶ Cela n'a en soi rien de très surprenant car ces secteurs sont couverts soit par des organismes de branche assez dynamiques (3CA BTP, ANFA), soit ils constituent le champ privilégié des chambres des métiers (métiers de bouche).

³⁷ C'est vrai pour les CAP – par exemple pour l'année 1989, 46 % de reçus contre 49 % en moyenne tous CFA confondus – mais c'est également vrai pour les diplômes de niveau IV et pour les BTS.

³⁸ Tout à la fois du fait de la fréquence de spécialités peu coûteuses (commerce), et de frais de structures partagés avec les EPLE gestionnaires. En revanche, l'utilisation de la taxe d'apprentissage collectée par les EPLE semble susciter des interrogations nombreuses parmi les interlocuteurs rencontrés (*op. cit.* p.50).

- En CFA publics, l'enseignement repose essentiellement sur des contrats précaires : 92 % des enseignants sont vacataires ou contractuels, contre une moyenne de l'ordre de 50 % dans l'ensemble des CFA. Difficile dans ces conditions d'animer des équipes ou de construire des projets. De plus, les vacances effectuées peuvent l'être par des enseignants peu rompus aux contraintes particulières de l'alternance sous contrat de travail. Enfin, lorsque des contractuels accèdent au statut de PLP, ils peuvent être « perdus » pour le CFA.

Pour l'essentiel donc, en 1990 et exception faite de l'Alsace, l'apprentissage est au sein de l'Éducation nationale un dispositif de formation par défaut, hérité « d'histoires locales », où s'assemblent des structures de circonstances héritées d'un temps où l'apprentissage était l'ultime solution locale offerte à des jeunes en échec. La loi quinquennale de 1993 offre la possibilité à travers les sections d'apprentissage de créer un autre dispositif, délibéré celui-ci. Pour autant, était-il sérieusement possible de « faire table rase du passé » et de faire abstraction du positionnement symbolique des établissements existants ? De même, pouvait-on imaginer un dynamisme vigoureux du dispositif sans envisager des questions matérielles aussi importantes que le financement des CFA ou le statut des équipes pédagogiques ?

3.2. Une décennie de forte évolution du dispositif « Éducation nationale »

Une douzaine d'années après un tel constat, au moment où l'Éducation nationale décide de se pencher de nouveau sur son propre dispositif d'apprentissage, la situation se présente de manière assez différente³⁹. En termes quantitatifs, la part des apprentis scolarisés dans des structures qui relèvent de l'Éducation nationale – CFA sous convention nationale, EPLE, SA, établissements de formation et de recherche, établissements privés sous contrat – a peu progressé ; variant d'une année sur l'autre, elle s'établit à 9 % en 2003, une proportion légèrement supérieure à celle qui prévalait en 1990⁴⁰.

Compte tenu de la progression globale des effectifs apprentis sur la période, cela représente néanmoins une progression non négligeable des effectifs – les structures Éducation nationale forment en apprentissage 10 000 jeunes de plus en 2003 qu'elles n'en formaient en 1995. C'est faible en regard des projections (cf. 1.1.), et l'on pourrait penser que le dispositif a, en quelque sorte, « ronronné » à l'écart des changements en cours. Il n'en est rien. Les évolutions observées dans l'univers apprenti ont impacté les établissements de l'EN au même titre que l'ensemble des autres structures gestionnaires. À bien des égards, il semble légitime de parler d'une « mutation de l'apprentissage » au sein de l'Éducation nationale ; une mutation de ses structures, de sa géographie, de son recrutement et de ses métiers.

³⁹ Les chiffres utilisés dans ce paragraphe sont issus d'un bilan réalisé au 1^{er} janvier de chaque année par le Bureau du ministère de l'Éducation nationale qui suit l'apprentissage en EPLE (Bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion : DGESCO A2-3, anciennement DESCO A7). Le document utilisé ici est le bilan au 1^{er} janvier 2004.

⁴⁰ L'analyse présentée dans cette section est quantitative. On trouvera plus loin une analyse qualitative des différents types de structures.

De nouvelles structures

Dans les établissements d'enseignement secondaire, le nombre de CFA a presque doublé – 52 à la rentrée 1989, 94 en 2003 – quand, parallèlement, les nouvelles structures issues de la loi quinquennale ont essaimé sur le territoire, discrètement ici (probablement à titre expérimental) et plus volontairement ailleurs⁴¹. Au terme de la période, la carte de l'apprentissage est très sérieusement modifiée : on trouve au moins une structure de formation par apprentissage EN dans 24 académies de métropole (13 en 1989). Pour certaines d'entre elles, le développement est très assuré. L'académie de Lille constitue à ce titre un exemple : elle ne comptait aucun apprenti en EPLE en 1989 ; en 2003 on y recense 10 CFA et 9 SA. On pourrait également citer Toulouse, évoquer les SA d'Orléans-Tours ou les UFA de Besançon et de Lyon... À ce mouvement s'ajoute le développement de l'apprentissage à l'université difficile à préciser ici du fait de sa gestion par des CFA associatifs⁴². Il caractérise surtout l'Île-de-France, Rhône-Alpes, PACA, la Haute-Normandie et la Franche-Comté.

Tableau 11

ÉVOLUTION DANS LA RÉPARTITION DES STRUCTURES D'APPRENTISSAGE ENTRE 1989 ET 2003 PAR ACADÉMIE ET PAR TYPE DE STRUCTURE

| | Nb de CFA | | Solde des ouvertures/fermetures 1989 - 2003 | Nb de SA 2003/2004 | Nb d'UFA 2003/2004 |
|--------------------------|-----------|-----------|--|-----------------------|-----------------------|
| | 1989/1990 | 2003/2004 | | | |
| Académies | | | | | |
| Aix-Marseille | 3 | 5 | 2 | 6 | |
| Amiens | | | | 1 | |
| Besançon | | | | 4 | 24 |
| Bordeaux | 2 | 4 | 2 | 9 | 4 |
| Caen | | | | 6 | |
| Clermont-Ferrand | | | | 6 | |
| Corse | | | | | |
| Créteil | 3 | 3 | 0 | | |
| Dijon | | | | | 6 |
| Grenoble | | | | | |
| Lille | | 10 | 10 | 9 | |
| Limoges | 6 | 8 | 2 | 1 | |
| Lyon | 1 | 1 | 0 | 1 | 35 |
| Montpellier | 1 | 1 | 0 | 7 | |
| Nancy-Metz | 10 | 15 | 5 | | 2 |
| Nantes | 3 | 11 | 8 | | |
| Nice | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| Orléans-Tours | | 1 | 1 | 20 | |
| Paris | 3 | 2 | -1 | | 7 |
| Poitiers | | 1 | 1 | 10 | |
| Reims | | | | | 3 |
| Rennes | 1 | 2 | 1 | 6 | |
| Rouen | 2 | 7 | 5 | | |
| Strasbourg | 16 | 17 | 1 | | |
| Toulouse | | 4 | 4 | 22 | |
| Versailles | | | | | 4 |
| Total CFA publics | 52 | 94 | 42 | 109 | 85 |

Source : CFA publics chiffres clés ADEP 1991, l'apprentissage en EPLE bilan au premier janvier 2004 CNRAA.

⁴¹ On trouvera à la section 3.4. le détail des différentes formes juridiques de déploiement de l'apprentissage en EPLE (cf. pp. 44-45).

⁴² Il n'existe pas de synthèse approfondie du développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Un seul rapport a été réalisé au début des années 2000 (Fournet-Tatin 2002). Mais il se compose essentiellement de préconisations, sa partie bilan étant très succincte.

Une géographie renouvelée

Un double mouvement modifie la carte de l'apprentissage au sein de l'EN. La position relative des EPLE s'affaiblit sensiblement dans ses régions de prédilection – l'Alsace et la Lorraine – tandis qu'elle se renforce nettement dans nombre d'autres régions. Le cas de l'Aquitaine ou du Nord-Pas de Calais semblent exceptionnels et méritent très certainement d'être examinés avec attention. Dans une moindre mesure, la Bretagne, le Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées sont aussi des régions où l'apprentissage progresse plus vite au sein des structures de l'EN qu'il ne le fait « tous gestionnaires confondus ». En Île-de-France et en Haute-Normandie, la croissance de la part EN accompagne le boom des formations dans l'enseignement supérieur. L'artefact des « CFA associatifs », gestionnaires des formations universitaires, conduit à minorer largement les effectifs en PACA et en Rhône-Alpes, faisant apparaître une diminution de la part relative EN quand en réalité elle s'accroît⁴³.

Tableau 12

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES APPRENTIS DANS LES EPLE PAR RÉGION ENTRE 1995 ET 2002

| Régions | Part de l'EN dans la population des apprentis (hors UFA et CFA universitaires gérés par une association) | | | | Données de cadrage | |
|----------------------|---|------------|---|---|---|--------------------------------------|
| | Année 1995 | Année 2002 | Évolution de la part des établissements EN entre 1995 et 2002 | Effectifs au sein des établissements EN en 2002 | Évolution du nombre des apprentis entre 1995 et 2002 (tous CFA confondus) | effectifs tous CFA confondus en 2002 |
| Alsace | 62,8 | 47,1 | -15,8 | 6 073 | 1 420 | 12 907 |
| Lorraine | 24,4 | 20,7 | -3,7 | 3 050 | 2 704 | 14 713 |
| Champagne Ardennes | 3,5 | 0,0 | -3,5 | 0 | 1 505 | 7 702 |
| Provence Côte D Azur | 9,1 | 7,0 | -2,1 | 2 078 | 5 946 | 29 871 |
| Rhône-Alpes | 5,6 | 3,5 | -2,1 | 1 139 | 8 605 | 32 191 |
| Pays De La Loire | 6,6 | 5,1 | -1,6 | 1 445 | 7 346 | 28 613 |
| Auvergne | 0,4 | 0,0 | -0,4 | 0 | 37 | 7 315 |
| Corse | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0 | 83 | 1 216 |
| Bretagne | 3,6 | 4,0 | 0,3 | 646 | 3 497 | 16 232 |
| Basse Normandie | 0,0 | 0,4 | 0,4 | 42 | 1 298 | 9 857 |
| Picardie | 0,0 | 0,5 | 0,5 | 50 | 2 332 | 10 974 |
| Centre | 1,2 | 2,3 | 1,1 | 383 | 1 602 | 16 490 |
| Languedoc-Roussillon | 7,3 | 8,4 | 1,1 | 991 | 1 776 | 11 772 |
| Bourgogne | 1,2 | 2,4 | 1,2 | 269 | 2 109 | 11 290 |
| Nord Pas De Calais | 11,5 | 13,5 | 2,0 | 2 303 | 3 389 | 17 075 |
| Franche Comte | 0,1 | 2,6 | 2,4 | 209 | 1 599 | 8 178 |
| Midi-Pyrénées | 3,1 | 5,5 | 2,5 | 808 | 2 763 | 14 564 |
| Ile De France | 4,1 | 6,8 | 2,6 | 4 074 | 15 852 | 60 103 |
| Haute-Normandie | 5,7 | 9,4 | 3,7 | 1 318 | 2 847 | 14 092 |
| Poitou-Charentes | 0,2 | 4,4 | 4,1 | 550 | 1 028 | 12 604 |
| Aquitaine | 6,4 | 13,0 | 6,6 | 2 082 | 2 319 | 16 030 |
| Limousin | 23,9 | 47,7 | 23,8 | 1 544 | 72 | 3 239 |
| Total | 8,0 | 8,1 | 0,2 | 29 054 | 70 129 | 357 028 |

Source : DEP, enquête 51, traitement Céreq.

⁴³ Le problème se pose notamment en Rhône-Alpes au niveau du dénombrement des effectifs des UFA. Les instructions de collecte de l'enquête 51 conduisent à les recenser au siège du CFA. Il en découle une sous-estimation des effectifs au sein de l'EN. Ce sont en réalité près de 3 000 apprentis qui sont gérés dans des structures EN dans cette région. Pour PACA, la sous-estimation porte sur environ 1 000 apprentis dans le « supérieur ».

Des apprentis plus diplômés

Si, en 1990, l'Éducation nationale était positionnée plutôt sur les faibles niveaux de qualification, la situation est très différente en 2003.

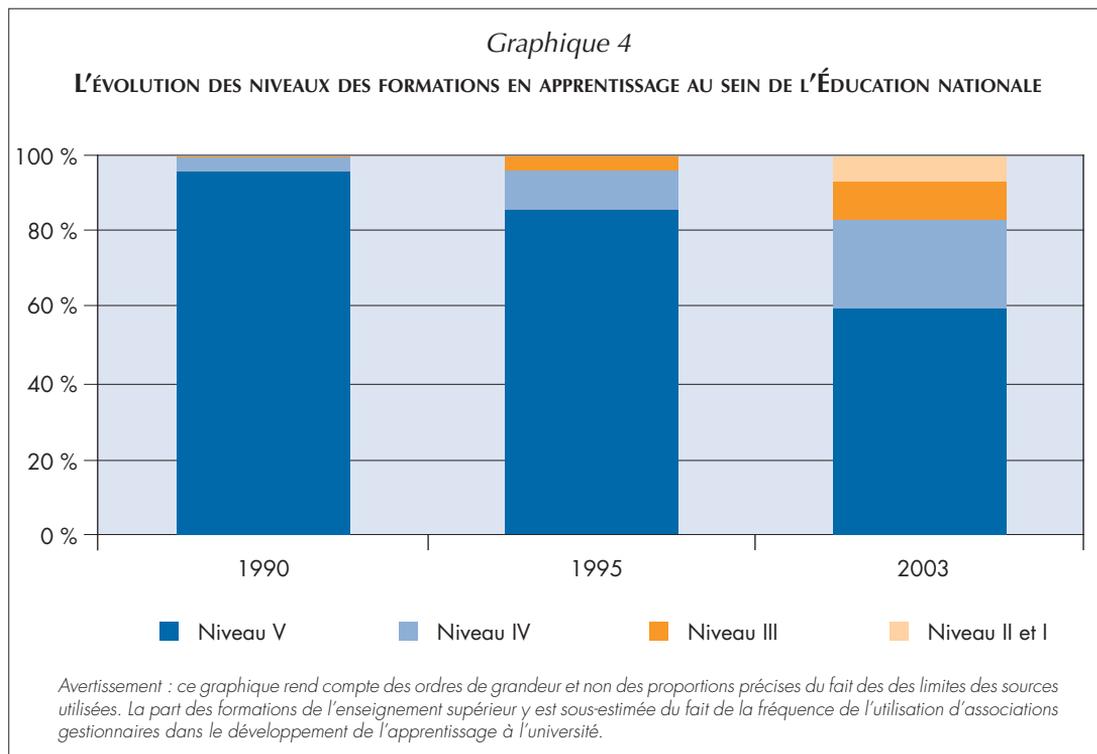


Tableau 13

LES TITRES LES PLUS FRÉQUEMMENT PRÉPARÉS EN APPRENTISSAGE (EN %)

| | | Au sein de l'EN | En moyenne parmi les apprentis |
|---------------|-------------------------------------|-----------------|--------------------------------|
| Au niveau V | part du BEP | 18 | 19 |
| | part du CAP | 72 | 72 |
| Au niveau IV | part du Bac Pro | 52 | 41 |
| | part du Brevet Professionnel | 33 | 43 |
| Au niveau III | part du BTS | 68 | 66 |
| | part du DUT | 12 | 11 |
| Au niveau II | part des titres homologués des CCI | 28 | 14 |
| | part des titres divers de niveau II | 31 | 37 |

Source : DEP enquête 51.

En effet, si l'on tient compte du biais d'observation évoqué plus haut – les associations qui gèrent l'apprentissage universitaire – le constat est assez net : au sein de l'Éducation nationale, l'élévation du niveau des formations offertes en apprentissage s'est réalisé à un rythme soutenu. La substitution de population y serait même plus prononcée qu'en moyenne. Pour autant, les titres préparés restent dominés par les particularités de l'apprentissage.

Ainsi, à l'exception du niveau IV où le baccalauréat professionnel est proportionnellement plus fréquent au sein des établissements gérés par l'Éducation nationale, aucune spécificité ne s'observe dans la répartition des titres préparés au sein du réseau de l'opérateur public. Au niveau V, le CAP réputé condamné rassemble toujours près de trois apprentis sur quatre. Dans ce registre des titres préparés, un fait nouveau mérite l'attention : au sein de l'Éducation nationale, on prépare à des certifications qui n'en relèvent pas. Ainsi, au niveau II, 28 % des apprentis poursuivent dans un EPLE (ou dans un établissement d'enseignement ou de recherche) un cursus qui conduit à l'obtention d'un titre homologué par les CCI où par le ministère du Commerce et de l'Artisanat.

Mais pas de spécialités de formation particulière

En termes de spécialités de formation, l'apprentissage est diffus au sein de l'Éducation nationale. L'évolution récente renforce cet état de fait. Ceux qui pensaient que l'opérateur public se développerait plutôt sur des créneaux inoccupés par les autres se sont trompés. L'inverse semble même s'être produit dans la spécialité des transports : l'Éducation nationale formait plus de 37 % des apprentis de la spécialité en 1995, elle n'en forme plus que 8 % en 2003. Ici un événement semble être survenu, probablement un changement stratégique de la politique de formation de la branche. Mais, plus généralement, la part des établissements EN diminue plutôt, soit dans les spécialités où elle était la plus forte, soit dans les spécialités traditionnelles en régression comme l'hôtellerie ou les métiers de bouche. Elle augmente en revanche dans les spécialités en croissance où, pourtant, les opérateurs privés occupent des positions très solides. Les différentes spécialités du bâtiment constituent une illustration forte de cette tendance. La branche dispose de longue date d'une politique concertée de formation et elle dispose d'outils puissants dans le domaine⁴⁴. Pour autant, l'expansion de l'apprentissage dans les métiers du bâtiment s'est réalisée en partie via les établissements de l'Éducation nationale qui doublent leur contribution à la formation des apprentis dans les deux grandes spécialités : « construction et couverture » et « bâtiment finition ». De même la part de l'opérateur public s'accroît dans les spécialités en croissance comme le « génie climatique », « l'électricité-électronique », la « mécanique auto » ou la « santé ». L'observation est identique dans les nouvelles spécialités de formation. L'Éducation nationale participe à l'expansion lorsqu'elle se produit par exemple dans les spécialités de l'informatique, de la mécanique aéronautique, de la banque, de la comptabilité, de la bureautique ou du travail social, mais elle n'en bénéficie jamais exclusivement ; et si sa part progresse à la faveur de la croissance des effectifs, elle dépasse rarement les 20 % d'apprentis formés. L'analyse en termes de concurrence et de stratégie de positions se révèle inopérante. Si à l'échelon local, « prés carrés » et territoires s'articulent, c'est une autre logique qui apparaît déterminante au niveau agrégé : celle de la demande des entreprises et des jeunes. Les CFA qui sont en mesure d'y répondre prospèrent, les autres non. En

⁴⁴ Le réseau de CFA animé par le CCCA-BTP constitue un acteur majeur de l'apprentissage en France.

d'autres termes, cela démontre qu'au-delà des postures symboliques du patronat et des enseignants, les montages locaux sont nombreux et les établissements dépendants de l'Éducation nationale y participent.

Tableau 14

ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES EFFECTIFS D'APPRENTIS ENTRE 1995 ET 2003 PAR SPÉCIALITÉ

| | Ensemble de l'apprentissage | | | Éducation nationale | | |
|---|-----------------------------|----------------|-------------|---------------------|--------------|------------|
| | 1995 | 2003 | Évolution | Part 1995 | Part 2003 | Évolution |
| Spécialités de formation | | | | | | |
| Ressources humaines, gestion du personnel | | 583 | / | / | 38,6 % | / |
| Travail social | 250 | 1 390 | 456,0 | 28,8 % | 35,4 % | 6,6 |
| Mines & carrières, génie civil, topographie | 1 011 | 2 115 | 109,2 | 35,5 % | 29,2 % | -6,3 |
| Technologies industrielles fondamentales | 1 122 | 3 613 | 222,0 | 3,3 % | 23,8 % | 20,5 |
| Techniques de l'imprimerie & de l'édition | 2 498 | 2 105 | -15,7 | 18,6 % | 22,5 % | 3,9 |
| Spécialités pluritechno. génie civil, construction | 307 | 1 368 | 345,6 | 10,1 % | 21,0 % | 10,9 |
| Secrétariat, bureautique | 2 626 | 3 227 | 22,9 | 12,5 % | 17,8 % | 5,4 |
| Journalisme et communication | 94 | 366 | 289,4 | 0,0 % | 17,2 % | 17,2 |
| Habillement | 996 | 667 | -33,0 | 8,5 % | 15,1 % | 6,6 |
| Mécanique aéronautique & spatiale | 89 | 604 | 578,7 | 1,1 % | 14,7 % | 13,6 |
| Techniques de l'image, du son, spectacle | 946 | 885 | -6,4 | 4,1 % | 13,2 % | 9,1 |
| Nettoyage, assainissement, protection environnement | 630 | 1 197 | 90,0 | 1,1 % | 13,2 % | 12,1 |
| Bâtiment : construction & couverture | 12 860 | 16 649 | 29,5 | 6,6 % | 13,2 % | 6,6 |
| Travail du bois et de l'ameublement | 13 695 | 15 485 | 13,1 | 11,0 % | 12,9 % | 1,9 |
| Énergie, génie climatique | 4 718 | 8 240 | 74,7 | 6,0 % | 12,0 % | 6,0 |
| Santé | 13 570 | 11 432 | -15,8 | 8,1 % | 11,5 % | 3,4 |
| Métallurgie | 915 | 689 | -24,7 | 23,1 % | 11,3 % | -11,7 |
| Finances, banque, assurances | 406 | 2 208 | 443,8 | 4,7 % | 11,3 % | 6,6 |
| Forêts, espaces naturels, faune | 1 100 | 1 389 | 26,3 | 0,0 % | 10,9 % | 10,9 |
| Comptabilité, gestion | 2 546 | 7 723 | 203,3 | 4,8 % | 10,7 % | 5,9 |
| Spec. pluriv. de l'agronomie & agriculture | 3 259 | 4 481 | 37,5 | 0,0 % | 10,5 % | 10,5 |
| Accueil, hôtellerie, tourisme | 19 418 | 18 228 | -6,1 | 11,4 % | 10,5 % | -0,9 |
| Moteurs et mécanique auto | 22 515 | 24 170 | 7,4 | 8,4 % | 9,5 % | 1,1 |
| Commerce, vente | 34 196 | 46 025 | 34,6 | 11,6 % | 9,2 % | -2,4 |
| Structures métalliques | 15 045 | 16 446 | 9,3 | 7,8 % | 9,2 % | 1,4 |
| Bâtiment : finitions | 17 258 | 22 481 | 30,3 | 4,3 % | 9,1 % | 4,9 |
| Animation culturelles, sportives & de loisirs | 482 | 1 539 | 219,3 | 13,3 % | 8,9 % | -4,4 |
| Spécialités pluritechnologiques des transformations | 184 | 364 | 97,8 | 0,0 % | 8,5 % | 8,5 |
| Spécialités pluriv. des échanges & gestion | 1 222 | 2 849 | 133,1 | 13,7 % | 8,5 % | -5,3 |
| Spécialités pluriv. sanitaires & sociales | 139 | 1 665 | 1097,8 | 0,0 % | 8,3 % | 8,3 |
| Mécanique générale & de précision, usinage | 4 733 | 6 548 | 38,3 | 5,5 % | 8,3 % | 2,8 |
| Électricité, électronique | 15 487 | 19 477 | 25,8 | 5,5 % | 8,2 % | 2,8 |
| Transformations chimiques et apparentées | 380 | 1 252 | 229,5 | 3,9 % | 7,8 % | 3,9 |
| Transport, manutention, magasinage | 2 852 | 3 925 | 37,6 | 37,3 % | 7,8 % | -29,5 |
| Informatique, traitement de l'information | 412 | 3 176 | 670,9 | 0,0 % | 6,8 % | 6,8 |
| Techno. de commandes des transformations indus. | 1 798 | 4 441 | 147,0 | 8,1 % | 6,4 % | -1,7 |
| Aménagement paysager | 5 025 | 9 232 | 83,7 | 1,1 % | 5,9 % | 4,8 |
| Spécialités pluritechnologiques mécanique-électricité | 3 767 | 5 726 | 52,0 | 8,4 % | 5,7 % | -2,7 |
| Productions végétales, cultures spécialisées | 4 219 | 5 964 | 41,4 | 0,0 % | 5,1 % | 5,1 |
| Agro-alimentaire, alimentation, cuisine | 49 217 | 45 223 | -8,1 | 7,5 % | 5,0 % | -2,5 |
| Plasturgie, matériaux composites | 476 | 637 | 33,8 | 2,5 % | 4,6 % | 2,0 |
| Spécialités plurival. de la communication | 13 | 532 | 3992,3 | 0,0 % | 4,5 % | 4,5 |
| Productions animales, élevage spécialisé | 3 426 | 5 745 | 67,7 | 0,0 % | 4,3 % | 4,3 |
| Coiffure, esthétique & autres soins | 24 378 | 27 172 | 11,5 | 1,5 % | 2,0 % | 0,5 |
| Total | 293 438 | 361 387 | 23,2 | 7,8 % | 9,0 % | 1,2 |

Source : DEP, enquête 51.

3.3. Une mutation progressivement outillée

En comparant l'état du dispositif « apprentissage » au sein de l'Éducation nationale tel qu'il se présentait au début des années quatre-vingt-dix et sa situation une douzaine d'années plus tard, on ne peut qu'être frappé par le dynamisme dont il a fait preuve au cours de cette période. Le nombre de structures en activité a été multiplié par cinq, dans un vaste mouvement de recomposition géographique, dix mille nouveaux apprentis ont été accueillis entre 1995 et 2003. En son sein, le profil de l'apprentissage a évolué en totale symbiose avec l'évolution générale, à la fois en termes de niveau, de diplôme préparé et de métiers.

Si l'influence du pilotage par « la demande sociale » semble indiscutable, elle ne doit pas occulter les systèmes d'impulsion propres à l'Éducation nationale qui se sont développés durant cette période. Ceux-ci se sont notamment matérialisés dans un plan de rénovation des « CFA publics » engagé en 1992 au niveau national. Ils sont également repérables dans différentes mesures techniques prises par l'administration centrale, qui vont permettre une meilleure reconnaissance de l'apprentissage au sein des établissements scolaires. Enfin, mais sur une base plus décentralisée, l'enseignement supérieur va lui aussi commencer à se structurer à travers le démarrage de CFA « partenariaux »⁴⁵ dans plusieurs régions françaises durant cette période.

Le plan de rénovation des CFA en EPLE : des moyens humains et matériels

Comme cela a été évoqué au début de ce chapitre, un rapport conjoint IGAEN-IGEN produit en 1990 est à l'origine d'une prise de conscience forte au sein de l'Éducation nationale de la nécessité d'engager une démarche volontariste pour rénover son organisation interne en matière d'apprentissage. Celle-ci va prendre la forme d'un « *plan de rénovation des CFA gérés par des établissements publics d'enseignement* » dont la première formulation figure dans une note de service de la Direction des lycées et collèges du 20 juillet 1992. Il faut cependant avoir à l'esprit que l'impulsion ne provient pas seulement « de l'intérieur » du ministère durant cette période. La nomination d'Édith Cresson comme Premier Ministre en juin 1991 et son engagement immédiat en faveur de l'apprentissage à travers un plan gouvernemental décidé en septembre de la même année ont directement contribué à cette démarche de l'Éducation nationale. Les années 1992 à 1995 vont donc être consacrées à la conception et la mise en œuvre des différents volets de ce plan de rénovation.

- Un premier axe est constitué par le *renforcement du potentiel humain spécifiquement consacré à la gestion de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale*.

Il est d'abord décidé de créer au sein de chacun des CFA publics existants à cette époque un poste de coordinateur pédagogique, dont la mission consiste à jouer le rôle de conseiller pour l'apprentissage au chef d'établissement auquel est rattaché le CFA. Si le chef d'établissement reste formellement le directeur du CFA, c'est sur ce nouveau profil du coordinateur pédagogique que doit désormais reposer la coordination des intervenants en interne, et l'organisation de relations structurées avec les partenaires professionnels avec lesquels travaille le CFA. Compte tenu du nombre de CFA existants à l'époque,

⁴⁵ Selon la formule « non officielle » utilisée par J. Fournet-Tatin dans un *Rapport de la commission nationale sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur* du 4 février 2002, commandité par le ministre délégué à l'enseignement professionnel.

ce sont ainsi 56 emplois de coordinateurs pédagogiques qui sont pourvus à partir de 1992⁴⁶. Il est également décidé de structurer un potentiel d'enseignants en CFA, à travers la création de 100 postes gagés sur les ressources des CFA, afin de constituer les bases d'équipes enseignantes plus stables qu'antérieurement. Comme on le verra, il s'agit là d'un premier essai d'intervention sur le domaine du statut des enseignants en CFA qui apparaît encore largement en chantier douze ans après cette décision...

- Le deuxième axe important de ce plan se situe au niveau de *l'ingénierie pédagogique et de la circulation de l'information*. Il repose sur la création du Centre national de ressources pour l'alternance et l'apprentissage (CNRAA) qui voit le jour officiellement en 1995 à Nancy. Cette structure va se développer autour de deux actions principales : d'une part assurer le rôle d'un Centre de documentation et d'information « à distance » sur le sujet de l'alternance et de l'apprentissage ; d'autre part, contribuer à la production de travaux pédagogiques ou méthodologiques dans le domaine de l'alternance, notamment à travers la diffusion d'une publication spécifique, la revue « *Liaisons pédagogiques* »⁴⁷. Dans les faits, le développement du CNRAA prend largement appui sur les profondes transformations en matière de circulation de l'information induites par Internet et le courrier électronique. Il constitue un support majeur du réseau d'acteurs qui va progressivement se constituer autour du thème de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale.

- Enfin, un troisième axe est constitué *par la formation des différents acteurs contribuant à la rénovation de l'apprentissage au sein des EPLE*. Celle-ci prend deux formes différentes. D'une part, les académies sont chargées de désigner des personnes amenées à jouer un rôle de formateur relais auprès des enseignants intervenants dans les CFA publics de leur territoire. Entre 1995 et 1996, ce sont ainsi 28 formateurs relais qui reçoivent, au sein du CNRAA, une formation approfondie dans le domaine de la pédagogie de l'alternance, préalablement à leurs propres actions de formation des intervenants en CFA dans leurs académies respectives. D'autre part, une série de séminaires nationaux d'animation et d'information sur le plan de rénovation des CFA publics sont organisés en direction des directeurs de CFA et des inspecteurs en 1994 et 1995. Trois séminaires sont ainsi organisés à Dardilly, Nancy et Marseille pour « *renforcer et développer la culture commune entre les acteurs* » afin de les « *mettre en perspective dans le plan global de rénovation des CFA publics* »⁴⁸.

Ainsi, entre 1992 et 1995, sont progressivement conçus et installés au sein de l'Éducation nationale un ensemble de ressources humaines et matérielles pour un montant d'engagements de crédits s'élevant au total à 10 millions d'euros⁴⁹.

⁴⁶ Un nouveau contingent de 20 emplois de coordinateurs pédagogiques sera créé au cours des années suivantes, pour tenir compte des nouveaux CFA qui vont voir le jour.

⁴⁷ L'histoire de la genèse de cette revue est intéressante à plus d'un titre. Elle prend en effet sa source dans un simple bulletin de liaison diffusé à partir de... 1984 par la Division de l'apprentissage qui existait alors au sein du ministère. Dans son numéro un, Emile Visseaux, inspecteur Général de l'apprentissage lui donne comme ambition de « *permettre une circulation de l'information la plus rapide et la plus complète possible, entre les divers échelons responsables de suivre et d'animer la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance en apprentissage* »...

⁴⁸ Extraits des objectifs du séminaire national des CFA publics de Nancy (6 et 7 avril 1994).

⁴⁹ Le montant exact s'élevait à 65 373 769 francs. Il était composé pour environ les deux tiers (44 141 851 francs) de crédits alloués à la réalisation de projets académiques, et pour le reste du financement des différents axes du plan de rénovation (source : état récapitulatif des crédits affectés au plan de rénovation des centres de formation d'apprentis gérés par des établissements publics d'enseignement, document annexé au compte rendu de la réunion du groupe de pilotage du plan de rénovation des CFA géré par des établissements publics d'enseignement, 9 mai 1995, 6 pages).

À partir de 1996, cet ensemble s'organise structurellement en réseau. La note de la DLC du 12 mars 1996 est explicite sur ce point : « *Les actions mises en œuvre ces trois dernières années, dans le cadre de la rénovation des centres de formation d'apprentis gérés par des établissements publics d'enseignement, ont permis, en favorisant les rencontres entre les différents acteurs, que se développent des réseaux, qu'il paraît aujourd'hui utile de structurer* ». C'est ainsi que commencent à fonctionner à partir de cette période les Réseaux opérationnels de proximité (ROP), qui sont conçus comme « *des structures d'échanges et de communication entre acteurs de l'apprentissage [...] qui visent à faciliter l'émergence de projets d'actions et la mise en synergie des compétences des différents acteurs* ». Concrètement, 7 ROP se mettent en place, sur des bases inter-académiques, pour tenir compte du nombre restreint de « CFA publics » présents dans certaines académies. Ils sont animés par une équipe nationale d'animation des ROP qui assure désormais un rôle d'interface entre le niveau des académies et des CFA et l'entité au sein de l'administration centrale à laquelle est confié le suivi de ces structures (le bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion au sein de la DESCO).

D'indispensables mesures techniques pour crédibiliser l'apprentissage en EPLE

À côté de ce plan de rénovation, les années 1990 donnent lieu au niveau de l'administration centrale du ministère à des décisions à caractère technique destinées à asseoir la légitimité de l'apprentissage au sein des établissements de l'Éducation nationale, notamment auprès des personnes chargées d'en assurer le pilotage et la gestion administrative et financière. Nous pensons ici notamment à trois mesures prises au début des années 2000.

La première porte sur l'attribution d'une indemnité spécifique aux chefs d'établissement exerçant une responsabilité de directeur de CFA public. Celle-ci semble avoir été obtenue de l'administration centrale à l'issue d'une pression importante exercée par les titulaires de ces fonctions.

Une deuxième mesure porte sur l'accord du ministère pour décompter les effectifs d'apprentis dans les effectifs des jeunes fréquentant les établissements d'enseignement. Aussi surprenant que cela puisse paraître, la situation antérieure se caractérisait par le fait qu'un apprenti ne « valait pas » un élève dans un établissement dans lequel ces deux populations cohabitaient ! Désormais, ce problème est résolu, ce qui va avoir pour conséquence de faire monter d'un seul coup un certain nombre de lycées dans la hiérarchie nationale des établissements reposant sur classement établi annuellement par la DESCO, cette remontée ayant directement une incidence sur la rémunération des chefs d'établissement.

Dernière mesure, ayant là encore une incidence sur le classement des établissements : le fait pour un lycée de posséder un CFA va devenir un critère de surclassement de cet établissement, au même titre par exemple que le fait de posséder un internat ou d'être situé en zone d'éducation prioritaire (ZEP).

Ainsi, un certain nombre de mesures techniques relativement simples ont donc permis de lever ou d'atténuer fortement les réserves et les réticences souvent soulevées auparavant par des chefs d'établissement vis-à-vis de l'opportunité de créer un CFA ou une section d'apprentissage dans leur établissement.

Concernant le personnel enseignant, si en 2000 sont définies les modalités de versement d'une indemnité de suivis des apprentis, la mixité des services entre enseignement professionnel et apprentissage n'apparaît pas clarifiée d'un point de vue réglementaire.

L'invention d'un modèle spécifique d'organisation pour le supérieur

Le dernier élément de ce panorama, que l'on doit forcément traiter à part, concerne la modalité particulière de développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur⁵⁰ qui va être « inventée » à peu près dans la même période (entre 1993 et 1995) dans plusieurs régions.

Sur la base d'éléments d'information recueillis dans deux régions (Provence-Alpes-Côte d'Azur et Rhône-Alpes), on voit en effet que les conseils régionaux vont inciter fortement à cette période les universités situées sur leur territoire à se regrouper au sein d'associations possédant une double particularité :

- elles regroupent l'ensemble (ou du moins une bonne partie) des universités situées sur le territoire régional, ce qui apparaît à bien des égards très atypique par rapport à la relative faiblesse des formes de coopération traditionnellement constatées entre ces structures.
- elles associent, à parité avec ces acteurs universitaires, des représentants des milieux professionnels (unions patronales, branches professionnelles) intéressés par le développement de l'apprentissage « postbaccalauréat »).

C'est sur la base de cette genèse à peu près identique que ces associations vont désormais assurer la gestion d'un ou plusieurs CFA « sans murs », c'est-à-dire assurant au sein d'une entité administrative centralisée généralement modeste en personnel et en locaux, le pilotage à distance de plusieurs formations par apprentissage se déroulant au sein des locaux universitaires répartis sur l'ensemble de l'espace régional.

Sur un plan quantitatif, on peut noter que ce système va souvent générer une croissance régulière mais continue des effectifs d'apprentis et du nombre de formations suivies par ces CFA. À titre d'exemple, le CFA Epure Méditerranée (situé en PACA) va passer d'une quarantaine d'apprentis répartis dans quatre formations en 1993 à... six cent apprentis répartis dans 26 formations en 1999 !

3.4. Un état des lieux en 2004 : l'apprentissage « public » au milieu du gué...

Les différents éléments présentés précédemment montrent donc, notamment au regard de la situation telle qu'elle était décrite au début des années quatre-vingt-dix⁵¹, que l'Éducation nationale a assurément pris les choses en main au cours de la décennie suivante pour donner un statut et des moyens à l'apprentissage au sein de ses structures et de ses filières de formation.

⁵⁰ L'analyse de l'évolution de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur constitue en soi un sujet spécifique, qui mériterait vraiment d'être approfondi. Si au plan des pratiques pédagogiques, on trouve maintenant un certain nombre de réflexions (par exemple Hahn *et alii* 2008), une analyse transversale des dispositifs gestionnaires mis en place reste à faire.

⁵¹ Cf. le rapport IGAENHGEN, octobre 1990, *op. cit.*

Pour autant, l'état des lieux que l'on a pu dresser de l'apprentissage dans l'Éducation nationale en 2004 (Arrighi et Brochier 2005a) offre une image assez contrastée. D'un côté, la multiplication des structures et des filières de formation par l'apprentissage au sein des établissements scolaires et universitaires contribue à sortir cette voie de formation de l'état de « *marginalité* », voire de « *clandestinité* » dans laquelle elle se trouvait au sein de l'appareil éducatif quinze ans auparavant⁵². Pour autant, en dépit de cette structuration, l'apprentissage pâtit encore d'un fort déficit de légitimité vis-à-vis des formations sous statut scolaire pour tous les acteurs qui en assument la charge. Ceux-ci notent encore combien l'alternance sous contrat de travail, qui implique la maîtrise de relations spécifiques avec le monde de l'entreprise, est le plus souvent ignorée voire parfois dénigrée au sein même de l'Éducation nationale. Les développements suivants illustrent les deux faces de cette réalité.

Un système structuré et en croissance

En 2004, la situation de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale se présente sous la forme de deux pôles distincts, séparés selon le découpage classique par niveaux : d'un côté, l'apprentissage au sein des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) gère l'ensemble des formations de niveau V et IV, ainsi que les sections de techniciens supérieurs (STS) qui préparent à des diplômes de niveau III, tout en dépendant des EPL. De l'autre, l'apprentissage aux niveaux supérieurs (niveaux III, II, et I) se développe au sein des différentes composantes des universités. Nous avons privilégié dans l'analyse qui suit le seul système de l'apprentissage « en EPL » (que nous qualifierons indifféremment d'apprentissage « public »).

Des formes juridiques variables pour développer l'apprentissage « en EPL »

Comme cela a déjà été évoqué précédemment, l'apprentissage « en EPL » est présent en 2004 dans 25 académies, soit l'ensemble des académies de métropole, exceptée la Corse⁵³. Cette couverture quasi intégrale du territoire doit cependant être nuancée par la grande disparité du pourcentage de jeunes apprentis gérés par l'Éducation nationale selon les académies. Ainsi, dans quelques académies (celles de Caen, Clermont-Ferrand, Dijon et Reims), la part de l'Éducation nationale dans la population des apprentis est inférieure à 1 %, au contraire d'autres académies (comme l'Alsace, la Lorraine, la Haute-Normandie ou l'Aquitaine) où cette part est supérieure à 10 %. Ce maintien de forts écarts selon les territoires témoigne donc à la fois de la diffusion de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale, et de son impact encore très différencié selon les académies.

Globalement, il est surtout intéressant de retenir que l'apprentissage est réalisé en 2004 au sein de 308 établissements différents, ce qui est à la fois important (six fois plus qu'en 1990)... et modeste puisque il n'affecte que 13 % des EPL potentiellement concernés⁵⁴, soit un établissement sur huit environ.

⁵² Visseaux *et alii* (1990, p. 14), rapport IGAENHGEN, *op. cit.*

⁵³ Pour les données, nous nous référons ici et dans le reste de ce chapitre sur le bilan annuel réalisé par le bureau DESCO A7 : « *L'apprentissage en EPL : bilan au premier janvier 2004* » (7 pages).

⁵⁴ Une estimation d'après les chiffres de la base centrale d'établissements (BCE) permet d'évaluer à environ 2 400 les établissements publics de l'Éducation nationale susceptibles de pouvoir accueillir des formations par apprentissage : 1 080 LP ; 1 330 lycées (hors lycées d'enseignement général). Source : note d'information n° 04-34 de la DE, décembre 2004.

Ce développement du nombre d'établissements dans lequel se déploie l'apprentissage a été notamment rendu possible par le cadre juridique nouveau instauré par la loi quinquennale de 1993. Alors qu'auparavant l'apprentissage ne pouvait exister qu'au sein d'un CFA géré par un EPLE, il est désormais également réalisable principalement sous trois autres formes juridiques : la section d'apprentissage (SA), l'Unité de formation par apprentissage (UFA) et « la convention L 116-1-1 »⁵⁵.

Tout en constituant une source de complexité importante par rapport au flux relativement minime d'effectifs concernés, ce cadre juridique multiforme contribue néanmoins à soutenir la croissance des effectifs d'apprentis dans l'Éducation nationale. Il a permis en effet aux rectorats et aux établissements de s'adapter à une diversité de situations⁵⁶, et il va servir de base à la poursuite de la croissance de l'apprentissage « en EPLE » dans les années suivantes, comme on le verra dans la dernière partie.

Les CFA « en EPLE »

Ils constituent les structures les plus identifiables, qui regroupent la grande majorité des effectifs. Leur fonctionnement est très proche des CFA gérés par d'autres organismes (chambres de commerce et d'industrie, chambres des métiers, municipalités, associations, etc.), à la différence qu'ils sont gérés par des EPLE qui les hébergent⁵⁷. Si leur responsable est officiellement le chef d'établissement, celui-ci est le plus souvent secondé par un coordonnateur pédagogique qui est dans les faits chargé d'assurer la gestion quotidienne de cet ensemble. Le quasi-doublement du nombre de CFA « en EPLE » en une dizaine d'années s'explique en partie par la séparation de certains « gros » CFA en plusieurs CFA de taille inférieure, par la création de nouveaux CFA, et par l'intégration au sein de l'Éducation nationale de CFA jusque-là gérés par d'autres structures (notamment des municipalités).

Les sections d'apprentissage (SA)

Elles constituent en quelque sorte des « mini-CFA ». Elles sont créées sur la base d'une convention entre le conseil régional, un EPLE et une profession, à partir d'un besoin de formation particulier exprimé par les acteurs économiques d'un territoire qu'un établissement décide de satisfaire. Cette formule a notamment l'intérêt de pouvoir constituer un moyen de tester l'apprentissage dans des établissements jusque-là réticents ou dans l'ignorance vis-à-vis de cette voie de formation. Elle constitue également un moyen privilégié, pour certaines académies qui avaient peu d'antériorité dans ce domaine (notamment celles ayant peu voire aucun CFA « public » existant sur leur territoire), de développer l'apprentissage. Dans les faits, trois académies (Toulouse, Orléans-Tours et Poitiers) semblent avoir clairement joué cette carte, dans la mesure où elles regroupent à elles seules près de la moitié des SA existant sur l'ensemble du territoire (cf. tableau 11 p. 34).

⁵⁵ Dans tous les documents de l'Éducation nationale, cette formule juridique n'a pas d'autre dénomination que ce numéro d'article du Code de l'éducation qui en définit le principe. C'est pourquoi nous la mentionnons sous ce titre.

⁵⁶ N'est pas intégré dans ce total le cas particuliers des 11 CFA dits « à recrutement national » qui sont créés par convention avec le ministère de l'Éducation nationale. Si ces structures forment environ 3 800 apprentis au total, il faut savoir que trois d'entre elles (l'association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France, EDF-GDF et la SNCF) regroupent à elles seules 80 % des apprentis.

⁵⁷ Les EPLE et les CFA vivent soit sous le régime de la « cohabitation » (partage des locaux) soit de la « copropriété » (locaux d'enseignement séparés et partage des espaces communs), ce deuxième cas étant le plus commun.

Les unités de formation par apprentissage (UFA)

Elles constituent à bien des égards une singularité dans le paysage de l'apprentissage, dont la genèse est issue d'une expérimentation menée par la région Rhône-Alpes à la fin des années quatre-vingt qui a été étendue à travers l'article 57 de la loi quinquennale de décembre 1993 (Brochier *et al.* 1994). Très proches pratiquement des sections d'apprentissage, dans le sens où elles regroupent des apprentis préparant un même diplôme au sein d'un établissement, elles s'en distinguent cependant par un aspect essentiel : la responsabilité pédagogique des formations dispensées reste du ressort de l'EPLÉ, et la responsabilité administrative et financière relève d'un CFA dit « sans murs » ou « hors les murs ». Ledit CFA est géré par une association régionale créée par un partenaire professionnel, lequel est généralement une organisation professionnelle régionale.

Cette formule, initialement créée pour favoriser dans les régions l'implication des branches professionnelles dans le développement de l'apprentissage, tout en s'appuyant sur le potentiel déjà existant des installations et des enseignants de l'Éducation nationale au niveau académique, n'a dans les faits que peu essaimé au-delà de sa région d'origine jusqu'en 2004. Si les académies de Lyon et Grenoble recourent toujours massivement, voire quasi exclusivement à ce type de formule, du fait du maintien jusqu'en 2004 du choix de la région Rhône-Alpes de la privilégier, on ne retrouve dans aucune autre académie un tel niveau d'engagement. Ce faible développement s'explique assez aisément par l'aversion des recteurs et/ou des chefs d'établissement vis-à-vis d'un cadre juridique ne leur offrant qu'une maîtrise partielle de l'apprentissage. Il témoigne également des difficultés rencontrées par un certain nombre de branches professionnelles pour diffuser l'intérêt du système des UFA à l'ensemble de leurs structures territoriales.

Mais paradoxalement, comme on le verra dans la quatrième partie, c'est sur cette forme juridique des UFA que va se baser l'essentiel de la croissance de l'apprentissage en EPLÉ, à partir de 2005.

Les conventions « L 116-1-1 » (ou conventions de prestation de service)

Un certain nombre d'académies utilisent des conventions passées par des EPLÉ avec des CFA au titre de l'article L 116-1-1 du code de l'Éducation. Désignées par le sigle de « L 116-1-1 » dans les statistiques, ces conventions correspondent en fait à des formes de sous-traitance réalisées par un EPLÉ pour le compte d'un CFA privé ou public : l'EPLÉ ne fait que mettre à disposition ses équipements techniques ou ses ressources pédagogiques, en laissant le CFA assurer l'intégralité du pilotage de la formation. Le recours à ces conventions a été jusque là assez marginal, à l'exception de certaines années. Il doit cependant être mentionné car, tous comme les UFA, il va connaître un fort développement à partir de 2005.

Une diversité de configurations académiques, organisées en réseau

Cette possibilité d'utiliser différentes formes juridiques pour développer l'apprentissage au sein des lycées conduit finalement à avoir en 2004 un paysage très diversifié des configurations académiques, qui dénote la forte autonomie dont dispose chaque rectorat dans la mise en œuvre de ce champ d'action. Cette diversité a cependant pour corollaire le risque de rendre difficile la gestion et le pilotage de l'apprentissage « en EPLÉ » au niveau central. Pour un observateur non averti, il peut en effet être rapidement

jugé comme un domaine beaucoup trop complexe à gérer pour un si petit effectif. Ce risque est cependant largement amoindri par le mode d'organisation « en réseau » qui caractérise le pilotage de l'apprentissage depuis plusieurs années. Celui-ci comprend différentes composantes.

- Comme cela a déjà été dit plus haut, se sont mis en place depuis 1996, dans le prolongement du plan de rénovation, 7 Réseaux opérationnels de proximité (ROP) qui regroupent, en moyenne deux fois par an, les acteurs porteurs de l'apprentissage « en EPLE » de différentes académies.

Entre 1996 et 2004, ces ROP ont progressivement constitué des lieux majeurs de socialisation à l'apprentissage pour les différents personnels concernés. Ils ont d'abord contribué à organiser formellement les échanges, en permettant notamment aux structures ou aux individus isolés dans des académies faiblement impliquées dans l'apprentissage de partager leurs expériences avec des collègues issus d'autres académies plus actives. Ces partages d'expérience ont également contribué à faire des ROP des lieux de formation à la pédagogie de l'alternance et plus largement des espaces de formation continue pour tous les acteurs de terrain, notamment grâce à l'apport d'intervenants extérieurs⁵⁸. Enfin, les ROP ont joué un rôle non négligeable dans la conception et la production d'outils pédagogiques et de documents techniques spécialement adaptés à la gestion de l'apprentissage. Ainsi par exemple, des travaux ont porté sur les outils de liaison entre le CFA et l'entreprise (livret d'apprentissage, carnet de liaison, fiche navette, etc.), d'autres sur les modalités de création d'une SA ou d'une UFA dans un établissement, etc.

Globalement, l'action des ROP a largement contribué à la mutualisation des compétences des acteurs sensibilisés directement ou indirectement à l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale. Ceux-ci sont estimés à environ 500 personnes, ce qui est à la fois minuscule à l'échelle de l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale... et très encourageant en matière de constitution d'un réseau d'individus focalisés sur un même domaine d'action.

- Les ROP ne fonctionnent pas de manière autonome au niveau des inter-académies. Au contraire, serait-on tenté de dire, leur dynamique d'évolution est liée à l'existence depuis leur lancement d'une équipe nationale d'animation des ROP composée au départ de 28 membres (soit 4 par ROP), dont le statut commun est d'être des inspecteurs faisant partie des services académiques d'inspection de l'apprentissage (SAIA) au sein de leurs académies respectives. Ce groupe se réunit trois fois par an pour faire le point sur l'activité des différents ROP, et réfléchir aux orientations futures du réseau en fonction des remontées du terrain.

Cet échange au sein d'un collectif organisé se conjugue avec un autre vecteur de communication qui est, pour sa part, mis à disposition de l'ensemble des individus concernés par l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale. Il s'agit du Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA) créé en 1995 dans le cadre du plan de rénovation présenté plus haut. Ce centre capitalise et diffuse les nombreuses ressources générées progressivement par les différents ROP, en assurant notamment la réalisation de publications de référence. Mais son rôle s'élargit progressivement à celui d'un prestataire de conseil et d'information en continu des différents acteurs de l'apprentissage « public ». À travers la gestion et la maintenance d'un site Internet, et la diffusion régulière d'un magazine électronique, le CNRAA représente un outil essentiel

⁵⁸ La diversité des intervenants présents à l'occasion d'une université d'automne organisée en octobre 1997 par la DLC (intégrée l'année suivante au sein de la DESCO) sur le thème des formations par alternance à l'Éducation nationale illustre tout à fait ce caractère formateur et ouvert du réseau.

de maillage du réseau, qui rend possible une réelle transversalité entre ses acteurs.

- Compte tenu de ces éléments, l'action de l'administration centrale en matière de gestion de l'apprentissage « en EPLE » est assez particulière. Situé au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), le Bureau de la formation initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (Bureau DGESCO A2-3) a plus un rôle d'impulsion que de prescription. Ses moyens sont de deux ordres. Il réalise sur une base bisannuelle une note d'orientation « *pour l'apprentissage dans les EPLE* » à destination de tous les recteurs, dans laquelle sont formulés un certain nombre d'axes de progrès destinés à cadrer les évolutions de l'apprentissage dans les CFA de l'Éducation nationale. Ces orientations découlent pour une large part de propositions transmises par l'équipe nationale d'animation des ROP, ce qui les rend d'autant plus acceptables au niveau des académies et/ou des établissements. Le deuxième moyen est d'ordre financier. Il réside dans l'affectation directe par le Bureau DGESCO A2-3 de moyens spécifiques à des établissements ayant décidé d'engager des projets d'action répondant aux orientations définies dans la note d'orientation.

Au vu de ces différents éléments, il apparaît ainsi que le pilotage de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale se développe selon une logique relativement singulière qui vise à faciliter l'émergence et le développement de ce type de filière au niveau des établissements. C'est dans cette perspective qu'il faut, selon nous, comprendre le rôle des instances inter-académiques ou nationales que sont les ROP, le CNRAA et le bureau DGESCO A2-3. Celles-ci se mettent en quelque sorte au service des dynamiques locales, en leur fournissant, chacune à leur manière, des ressources susceptibles de conforter les acteurs de terrain.

Une filière qui souffre encore d'un déficit de légitimité

Cette description du fonctionnement des différents « étages » qui composent l'organisation de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale en 2004 pourrait laisser croire que cette filière de formation dispose désormais d'un degré de reconnaissance très largement supérieur à ce qu'il était avant le lancement du plan de rénovation, soit au début des années quatre-vingt-dix. Il convient de relativiser cette idée, dans la mesure où un net décalage existe entre l'augmentation des moyens et des structures de l'apprentissage « public » et l'évolution de son image et de son statut auprès de la majorité des acteurs du système éducatif. Ce décalage est perceptible principalement à trois niveaux.

Au niveau des personnels enseignants, l'apprentissage reste encore largement connoté par sa spécificité de ne pas être une formation « comme les autres », du fait de la prégnance de l'activité de travail – et de la logique d'entreprise – au cours de la formation. Certains syndicats d'enseignants, notamment ceux qui regroupent les professeurs de lycées professionnels, ont encore à cet égard des propos souvent très durs pour regretter, voire condamner cette intrusion de l'entreprise dans l'Éducation nationale. En outre, l'apprentissage apparaît encore très marqué par son image passée de filière de formation spécifiquement orientée vers les diplômes de niveau V, et à ce titre il n'est que très rarement associé à une logique de poursuite d'études.

Si globalement cette représentation paraît perdurer, elle doit cependant être relativisée. Une règle simple semble en effet s'imposer en matière de perception de l'apprentissage : plus la proximité d'un enseignant avec ce type de filière est forte, et plus son jugement est susceptible d'évoluer positivement. On peut ainsi très grossièrement considérer que

les enseignants travaillant dans des EPLE ne gérant aucun CFA sont *a priori* les plus réticents vis-à-vis de ce type de filière, alors que les enseignants qui interviennent dans une formation par apprentissage en ont une vision beaucoup plus pragmatique.

Au niveau académique, l'extension du nombre d'académies au sein desquelles l'apprentissage dans les lycées devient une réalité de plus en plus prégnante conduit logiquement leurs plus hauts responsables à devoir s'y intéresser de près. Cependant, tous les recteurs n'ont pas a priori la même sensibilité à l'égard à l'apprentissage. Si bon nombre d'entre eux intègrent sans problème cette problématique, certains témoignent encore d'une faible appétence pour les questions relatives à l'enseignement professionnel et à la gestion des formations en alternance.

À l'occasion de chaque nomination d'un nouveau recteur, les responsables académiques de l'apprentissage doivent donc décrypter rapidement quel sera son degré d'engagement en la matière. Si le recteur positionne d'emblée l'apprentissage en EPLE au sein des filières de formation, les membres du SAIA peuvent assurer normalement à ses côtés leurs rôles de conseillers dans la définition des orientations stratégiques en matière d'apprentissage.

Mais la situation s'avère plus complexe à gérer dans les cas où le recteur paraît moins au fait des subtilités de cette voie de formation. Ainsi, le fait qu'il ne valorise pas publiquement cette filière de formation⁵⁹ constitue un signal d'une probable méconnaissance de sa part des enjeux de développement de l'apprentissage public⁶⁰. Dans ce cas, les membres du SAIA se donnent comme mission d'initier progressivement le recteur à la spécificité de son fonctionnement. Ils minimisent ainsi le risque d'amointrissement ponctuel de la capacité de définition stratégique des enjeux de l'apprentissage « public » au regard des autres structures porteuses de l'apprentissage, et notamment du conseil régional.

Au niveau des services centraux et du ministre lui-même, il est indéniable que le sujet de l'apprentissage « en EPLE » n'est que très rarement sorti de la sphère dans laquelle sa gestion est cantonnée, à savoir le bureau de la DGESCO qui l'a en responsabilité. L'apprentissage « en EPLE » au sein de l'Éducation nationale constitue au cours des années quatre-vingt-dix un sujet de nature plus technique et administrative que politique, et ce d'autant plus que les effectifs d'apprentis représentent une part très minime du total des jeunes formés.

⁵⁹ Par exemple en ne mentionnant même pas son existence à l'occasion de la présentation de l'état de l'offre de formation de l'Éducation nationale dans l'académie qui est faite à chaque rentrée scolaire...

⁶⁰ Le cursus suivi par le recteur peut venir le cas échéant confirmer ce signal : comme l'indique un membre d'un SAIA, un recteur titulaire d'un doctorat de mathématiques ou de grec ancien sera jugé comme *a priori* moins ouvert au dialogue sur ce type de sujet...

Il faut ici bien avoir à l'esprit que, dans la division du travail ministériel, l'apprentissage est structurellement placé dans le giron du ministère du Travail pour deux raisons essentielles : d'une part, le caractère intrinsèque de l'apprentissage le positionne dans la sphère du travail, du fait de la nature du contrat passé entre un apprenti et un employeur. D'autre part, et depuis de nombreuses années, l'apprentissage représente également un outil important de la politique de l'emploi, notamment à travers les incitations financières faites aux employeurs pour embaucher des apprentis.

Au vu de ces éléments, il apparaît compréhensible que les ministres de l'Éducation nationale n'aient que rarement intégré les formations par apprentissage comme un élément explicite de leur stratégie, et ce d'autant plus que les personnels enseignants n'y sont *a priori* pas favorables comme on l'a vu plus haut. Il en découle assez logiquement une faible réceptivité de l'administration centrale du ministère à l'égard de l'apprentissage en EPLE, si l'on excepte bien sûr le bureau DGESCO A2-3 qui est considéré comme pleinement partie prenante du réseau « apprentissage ». C'est seulement en 2004⁶¹ qu'un message clair émanant de la « centrale » a été produit et diffusé à l'ensemble des académies : loin d'un discours centralisateur, le discours tenu se caractérise désormais par une reconnaissance sans ambiguïtés de l'autonomie des académies dans le développement de l'apprentissage.

Cet affichage marqué pour un ancrage territorial dans la définition des stratégies du ministère de l'Éducation nationale constitue à n'en point douter la résultante du développement qu'a connu l'apprentissage « en EPLE » au cours du début des années 2000. Il contribue en effet à mettre l'accent sur la nécessité pour l'Éducation nationale d'intégrer de nombreux éléments du contexte local et surtout régional pour maîtriser la création, le développement et la pérennité de ce type de formation.

Cependant, cette focalisation sur le « local » constitue un écran assez commode pour masquer la faiblesse d'une stratégie globale de l'Éducation nationale en matière de développement de l'apprentissage en son sein. Tardant à venir, celle-ci va soudain se déployer de manière rapide et coordonnée à partir d'impulsions initiées au cours de l'année 2004-2005.

⁶¹ Notamment à l'occasion d'une réunion des DAET et coordonnateurs de SAIA organisée par la DESCO qui s'est tenue le 7 mai 2004.

4 | Une dynamique récente qui conforte la place de l'apprentissage par et dans l'Éducation nationale (2005-2008)

À la fin de l'année 2004, au moment même où le ministère de l'Éducation nationale saisissait le Haut Conseil pour l'évaluation de l'école pour faire un état des lieux sur l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale, plusieurs faits sont venus créer les conditions d'une relance de la dynamique de ce système. De fait, au cours des cinq années suivantes, l'apprentissage « en EPLE » va connaître une croissance quantitative importante (hausse de près de 60 % de ses effectifs), en s'appuyant sur des transformations structurelles de ses modes d'organisation.

Ces évolutions sont particulièrement intéressantes à décrypter, notamment en les articulant au diagnostic et aux recommandations établies par le Céreq en 2005 (Arrighi et Brochier 2005a). Elles viennent d'abord souligner l'enjeu d'un discours enfin explicite du ministère de l'Éducation nationale sur ce sujet jusqu'alors peu valorisé, discours appuyé sur de nouvelles dispositions techniques. Elles renvoient ensuite à la diffusion large d'un nouveau modèle d'organisation des structures d'apprentissage au niveau des académies. Elles soulignent enfin l'importance cruciale d'approfondir la réflexion sur la posture partenariale nouvelle prise par l'Éducation nationale dans le champ de l'apprentissage, notamment à l'égard des conseils régionaux.

4.1. Une politique de l'Éducation nationale qui s'affirme explicitement

L'année 2005 constitue à bien des égards un tournant quant à la nature de l'engagement du ministère de l'Éducation nationale vis-à-vis de l'apprentissage. Cette évolution va se manifester sous deux formes. D'une part, des dispositions législatives explicitement consacrées à l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale sont intégrées dans deux lois de programmation importantes adoptées au premier trimestre 2005. D'autre part, le ministère de l'Éducation nationale traduit explicitement cet enjeu dans sa circulaire de rentrée 2005.

Sur le plan législatif, le début de l'année 2005 est marqué par la promulgation de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale. Cette loi comprend un volet « Emploi » à l'intérieur duquel sont prévues un certain nombre de dispositions relatives à l'apprentissage. L'article 29 notamment vise explicitement la structuration de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale. Il ouvre en effet la possibilité de créer des UFA de manière autonome par l'Éducation nationale. Désormais, au même titre qu'un CFA dépendant d'une branche professionnelle ou d'une chambre consulaire, l'Éducation nationale est en droit de créer des CFA dits « sans murs » ou « coquille vide » qui peuvent être supports d'UFA pour un territoire donné, ce qui n'était pas possible jusque-là. Cette disposition offre une souplesse nouvelle pour les modalités de développement de l'apprentissage au sein des établissements publics d'enseignement.

Au cours de ce premier semestre 2005, une autre loi va s'intéresser également à l'apprentissage. Il s'agit de la loi n° 2005-380 d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Cette loi contribue à affirmer la place de l'apprentissage comme une filière d'enseignement normale à côté des autres voies de formation. Cela passe notamment par la reconnaissance explicite de la diversification des formes d'enseignement et des publics (en formation initiale sous statut scolaire, en apprentissage ou en formation continue) au sein des établissements labélisés « lycées des métiers » (article D 335.1). Cela

se traduit aussi par l'intégration explicite dans la mission des enseignants de leur participation aux formations en apprentissage (article L 912.1).

Enfin, dans le cadre des nouvelles modalités de programmation de la loi de Finances 2006 (produites en septembre 2005), qui respectent les normes édictées par la LOLF, un indicateur d'objectif porte précisément sur la proportion d'apprentis dans les formations en apprentissage des lycées⁶². Celle-ci est fixée à 7,5 % à l'horizon 2010 (l'indicateur de réalisation pour 2004 étant de 7,19 %).

Ces différentes dispositions législatives et budgétaires vont être relayées au sein même de l'Éducation nationale, à travers une valorisation de la problématique de l'apprentissage dans les EPLE plus importante que les années précédentes dans la circulaire de rentrée 2005⁶³. « *Offrir des formations par la voie de l'apprentissage* » constitue l'une des six orientations qui concourent à l'objectif « *de développer l'accès d'un plus grand nombre d'élèves au niveau IV* ». La circulaire insiste sur l'enjeu « *d'exploiter toutes les formes juridiques que le législateur a prévu* », au rang desquelles figurent les nouvelles dispositions issues de l'article 29 de la loi de cohésion sociale (cf. *supra*).

Ainsi, au cours de l'année 2005, à travers cet ensemble de mesures et de discours, l'État en général et le ministère de l'Éducation nationale en particulier accordent à la voie de l'apprentissage propre à l'Éducation nationale une légitimité qu'elle n'avait jamais eue jusque-là. Il est intéressant de noter que celle-ci ne va pas constituer un « feu de paille ». En 2006 et en 2007, de nombreux éléments viennent conforter cette reconnaissance. Ainsi, en mars 2006, une circulaire va définir très précisément les modalités possibles de mobilisation des UFA par l'Éducation nationale⁶⁴. Pour sa part, la circulaire de rentrée 2007 du ministère de l'Éducation nationale consacre un long développement à l'apprentissage en EPLE, en insistant auprès des recteurs sur « *la nécessité de valoriser la contribution directe de l'éducation nationale à la mise en place de nouvelles formations d'apprentis dans les EPLE* »⁶⁵. Enfin, suite au changement de gouvernement intervenu dans le prolongement de l'élection du président de la République, on peut relever que le nouveau ministre de l'Éducation nationale, dans son premier discours officiel consacré à la rénovation de l'enseignement professionnel, fait référence au développement de l'apprentissage en EPLE : « *Le*

Les informations qui composent le sous-bassement de ce chapitre portent sur les années 2005, 2006, 2007 et 2008. Elles sont issues de la veille documentaire que nous avons continué à réaliser sur le champ de l'apprentissage en général et de l'apprentissage en EPLE en particulier, depuis la réalisation du rapport d'évaluation pour le HCEE.

Elles s'inspirent notamment d'un rapport d'audit réalisé en 2006 par trois corps d'inspection (IGF, IGAENR, IGEN, 2006) sur l'offre proposée par les établissements d'enseignement professionnel dont une annexe entière est consacrée à l'apprentissage en EPLE. Celle-ci s'appuie sur l'état des lieux établi par le Céreq en 2005, tout en l'enrichissant de nouvelles observations.

Les informations s'appuient aussi sur le suivi des activités du « réseau Apprentissage » de l'Éducation nationale, à travers la lecture des comptes rendus de ses réunions et l'analyse des bilans annuels de l'apprentissage en EPLE établis par le Bureau DGESCO A2-3. Nous avons également tiré parti de notre participation à des séminaires d'animation internes à ce réseau en 2005 et 2006, au cours desquels nous avons pu mesurer la portée des évolutions en cours auprès de responsables académiques et d'établissements directement concernés.

⁶² PLF 2006, Mission enseignement scolaire, p. 81 (30 septembre 2005).

⁶³ « Préparation de la rentrée scolaire 2005 », circulaire n° 2005-067 du 15 avril 2005.

⁶⁴ « Unités de formation par apprentissage (UFA) », circulaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, n° 2006-042 du 14 mars 2006.

⁶⁵ « Rentrée scolaire. Préparation de la rentrée 2007 », circulaire n°2007-011 du 9 janvier 2007.

lycée professionnel a [...] vocation à accueillir en son sein des apprentis – et je souhaite d'ailleurs que des sections d'apprentissage puissent s'ouvrir en EPLE »⁶⁶.

4.2. Une croissance vigoureuse de l'apprentissage en EPLE qui s'appuie sur un nouveau modèle de structure

L'impulsion donnée au niveau central à partir de 2005 a incontestablement porté ses fruits, lorsqu'on observe le développement quantitatif de l'apprentissage en EPLE jusqu'en 2008.

De manière globale, les établissements de l'Éducation nationale ont accueilli pratiquement plus de 13 000 apprentis supplémentaires entre 2004 et 2008, ce qui représente une croissance de 60 % en cinq ans ! Ce nombre est d'autant plus impressionnant qu'au cours de la même période, le nombre global de jeunes apprentis a augmenté pour sa part de seulement 16 %, dépassant la barre des 400 000 apprentis en 2007⁶⁷.

De manière un peu plus détaillée, on constate qu'avec plus de 600 structures accueillant des apprentis, l'apprentissage concerne désormais plus de 23 % des établissements qui peuvent ouvrir des structures de formation par apprentissage (LP et LEGT). Il est également plus uniformément réparti entre l'ensemble des académies. Les quatre académies qui regroupaient 54 % du total des apprentis (Strasbourg, Nancy-Metz, Aix-Marseille et Lille) en 2004 n'en forment plus que 40 % en 2008. Enfin, et c'est le plus notable, la croissance des effectifs se conjugue avec une transformation dans la répartition des structures-supports de l'apprentissage : avec une multiplication par 4,5 en quatre ans, les unités de formation par apprentissage deviennent la formule la plus utilisée par les établissements (elle représente 63 % des structures d'accueil).

Tableau 15

L'ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE EN EPLE DE 2004 À 2008

| 2004 | | 2005 | | 2006 | | 2007 | | 2008 | |
|------------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| Nbre de structures | Effectifs apprentis | Nbre de structures | Effectifs apprentis | Nbre de structures | Effectifs apprentis | Nbre de structures | Effectifs apprentis | Nbre de structures | Effectifs apprentis |
| CFA* | | | | | | | | | |
| 95 | 19 066 | 95 | 19 087 | 91 | 18 455 | 96 | 17 995 | 87 | 18 591 |
| Antennes de CFA | | | | | | | | | |
| 12 | 51 | 13 | 291 | 2 | 99 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| SA | | | | | | | | | |
| 109 | 1 861 | 108 | 1 970 | 94 | 2 161 | 64 | 1 665 | 37 | 970 |
| UFA | | | | | | | | | |
| 85 | 1 431 | 131 | 3 475 | 196 | 6 089 | 298 | 9 928 | 384 | 13 702 |
| Conventions L 116-1-1 | | | | | | | | | |
| 7 | 79 | 76 | 2 425 | 83 | 2 936 | 83 | 2 880 | 95 | 2 782 |
| Total | | | | | | | | | |
| 308 | 22 488 | 423 | 27 248 | 466 | 29 740 | 541 | 32 468 | 603 | 36 045 |

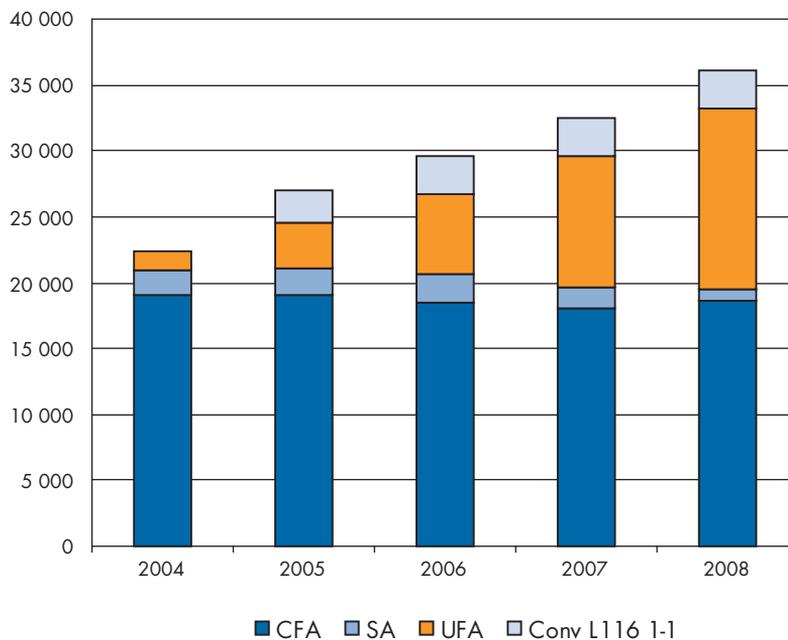
* dont CFA académiques et CFA « départementaux EPLE ». Source : bilans de l'apprentissage en EPLE (établis au 1^{er} janvier de chaque année par le Bureau DGESCO A2-3 du ministère de l'Éducation nationale), années 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

⁶⁶ « La rénovation de l'enseignement professionnel », Discours de Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, Châlons-en-Champagne, 6 septembre 2007 (www.education.gouv.fr).

⁶⁷ Les effectifs étaient de 362 000 en 2004 (MEN, RERS 2008, chapitre 5 : les apprentis, données arrondies) et de 419 000 en janvier 2008 (Note de conjoncture de l'INSEE du 21 mars 2008).

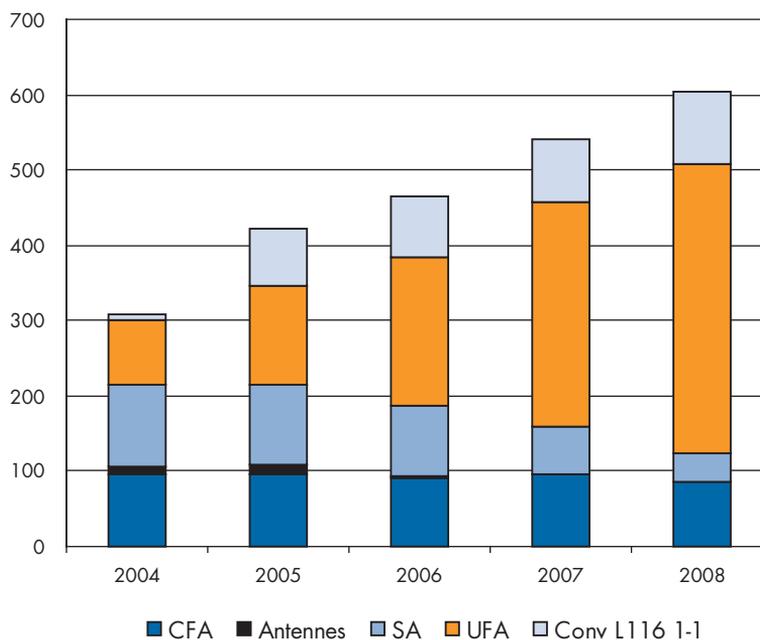
Graphique 5

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'APPRENTISSAGE EN EPLE DE 2004 À 2008



Graphique 6

ÉVOLUTION DES STRUCTURES SUPPORT DE L'APPRENTISSAGE EN EPLE DE 2004 À 2008



Sources : bilans de l'apprentissage en EPLE (établis au 1^{er} janvier de chaque année par le Bureau DGESCO A2-3 du ministère de l'Éducation nationale), années 2004, 2005, 2006, 2007, 2008.

Cette croissance pourrait apparaître surprenante pour un observateur non averti. Mais, référée à la dynamique engagée dès le milieu des années quatre-vingt-dix, dont nous avons rendu compte dans la troisième partie, elle constitue beaucoup plus le parachèvement d'un processus de long terme élaboré et mis en œuvre par un réseau d'acteurs motivés et convaincus de la pertinence de leur objectif. À partir de 2005, ce processus a trouvé, à travers la possibilité de création d'UFA « propres » à l'Éducation nationale, les moyens d'un développement autonome et réellement maîtrisé de l'apprentissage.

En effet, l'un des principaux freins au développement de l'apprentissage en EPLE résidait jusque-là dans les difficultés inhérentes à la création de nouvelles structures d'apprentissage dans des établissements qui ne proposaient pas cette voie de formation antérieurement : créer un CFA « de plein exercice » impliquait de demander l'agrément du conseil régional et pouvait s'avérer difficile à obtenir, pour un nombre au départ nécessairement réduit d'apprentis ; mettre en œuvre une UFA impliquait pour un chef d'établissement un certain partage du pouvoir avec la branche professionnelle, l'association ou la chambre consulaire pilotant le CFA auquel elle devait nécessairement être rattachée. Cela posait souvent des problèmes quant à l'adhésion du personnel enseignant de l'établissement.

Seule la voie de la section d'apprentissage constituait un compromis acceptable pour démarrer l'apprentissage *a minima* dans un établissement, à condition toutefois de trouver un CFA « public » de rattachement, ce qui n'était pas facile, certaines académies n'en possédant qu'un nombre réduit. C'est par exemple le choix qu'avait fait l'académie de Toulouse : n'ayant pas de tradition d'apprentissage dans les établissements de l'Éducation nationale, cette académie avait construit au début des années 2000 son développement dans ce domaine essentiellement à travers une multiplication de SA (19 en 2004). Cette augmentation relative du nombre d'apprentis avait cependant généré, aux dires mêmes de ses concepteurs, « *une dispersion des structures de gestion* » considérée finalement comme « *un frein au développement harmonieux et adapté de l'apprentissage en lycées* »⁶⁸.

Dans un tel contexte, la possibilité offerte par l'article 29 de la loi de janvier 2005 de créer des UFA placées sous la seule tutelle de CFA « Éducation nationale » va constituer une opportunité particulièrement appréciable pour les promoteurs locaux et académiques de l'apprentissage « public ». Ceux-ci avaient d'ailleurs en partie anticipé cette évolution en expérimentant, parfois dès 2001, ce type de montage dans certaines académies. Le modèle le plus avancé dans ce domaine était celui du CFA académique Montjoux dans l'académie de Besançon qui utilisait le cadre juridique des UFA pour assurer à distance la gestion administrative et financière de 7 UFA autonomes au plan pédagogique et situées géographiquement dans plusieurs établissements de l'académie⁶⁹. Une structure du même type existait, mais cette fois au niveau d'un département. Il s'agissait d'un CFA public situé en Ille-et-Vilaine, le « CFA 35 », qui, depuis la rentrée 2004, regroupait administrativement les sections d'apprentissage de 4 établissements de ce département.

⁶⁸ Propos du DAET de l'Académie de Toulouse, dans les actes d'un « séminaire des équipes de direction des sections d'apprentissage et des CFA des lycées », 16-17 novembre 2004, Académie de Toulouse, document édité par le CRERA, novembre 2004 (60 pages).

⁶⁹ Cf. *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Besançon*, janvier 2004, rapport IGEN-IGAEN n° 2004-005, pp. 73-75.

Les années 2006 à 2008 se caractérisent ainsi par une dynamique d'extension à grande échelle des CFA académiques et départementaux. En 2008, 19 académies sur 27 (26 de métropole + l'académie de Guadeloupe) disposent désormais de CFA académiques (16) ou départementaux (dans les académies de Caen, Nantes et Toulouse). C'est la création de ces CFA qui est à l'origine de « l'explosion » du nombre des UFA, dans la mesure où le modèle d'organisation de l'apprentissage en EPLE au niveau académique repose désormais sur la recherche maximale d'une confédération d'unités autonomes situées dans différents établissements autour d'un pôle central. Une conséquence d'un tel mouvement est la disparition des quelques antennes de CFA qui sont transformées en UFA.

S'il n'est pas dans notre propos de décrire ici en détail le fonctionnement de ces « nouveaux » CFA, il est par contre intéressant de renvoyer à certaines sources d'information qui en présentent l'activité. Le CFA de l'académie de Lille constitue une bonne illustration, dans la mesure où il a été créé seulement en 2006 et qu'il regroupe désormais à lui seul la quasi-totalité des apprentis en EPLE de cette académie, dans laquelle les effectifs ont crû de 84 % en quatre ans ! Ce CFA est géré par un groupement d'intérêt public (GIP) académique, comme cela se fait dans la plupart des autres académies. Il fédère 44 UFA, qui préparent à 84 diplômés (du CAP au BTS) dans 21 domaines professionnels⁷⁰.

Ainsi, en quelques années, la formule de CFA publics regroupant au sein d'un même ensemble administratif des unités d'apprentissage dispersées géographiquement, mentionnée comme une formule d'avenir dans les préconisations formulées par le Céreq en 2005 (Arrighi et Brochier 2005a, p. 34) a trouvé une place reconnue dans le paysage de l'apprentissage. En effet, cette formule se situe à la convergence du souhait de nombreux conseils régionaux de concentrer le nombre de structures avec lesquels ils conventionnent, et de la volonté explicite de plusieurs académies de mieux coordonner leur offre d'apprentissage sur leur territoire.

4.3. L'enjeu d'une nouvelle posture partenariale pour l'Éducation nationale

Pour clôturer ce chapitre sur les évolutions récentes du développement de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale, il est intéressant de revenir sur le statut hybride de l'Éducation nationale dans le système global de gouvernance de l'apprentissage en France (cf. troisième partie). En effet, si l'Éducation nationale est bien un opérateur de l'apprentissage, de plus en plus actif comme nous venons de le voir, elle constitue également depuis plus de trente ans un acteur central en matière de contrôle pédagogique, administratif et financier qui exerce ses prérogatives sur l'ensemble des centres de formation d'apprentis. Cette deuxième forme d'implication dans l'apprentissage repose sur une organisation administrative particulière, les **services académiques d'inspection de l'apprentissage (SAIA)** qui constituent au sein de chaque rectorat le pôle de référence en matière de suivi et de pilotage de l'apprentissage⁷¹.

⁷⁰ Données issues du site internet du CFA académique de Lille : www2c.ac-lille.fr/cfaeple/

⁷¹ Ces services sont composés en principe d'un inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) assurant une fonction de coordonnateur. Il est assisté dans sa mission par un Inspecteur administratif et financier et par les membres des différents corps d'inspection à compétence pédagogique (IPR-IA et IEN) lorsqu'ils exercent leur mission dans des formations en apprentissage.

Dans une période où l'apprentissage se développe fortement, l'analyse du fonctionnement et des missions des SAIA est indispensable pour faire émerger les bases d'une nouvelle posture partenariale de l'Éducation nationale à l'égard des multiples acteurs qui assurent avec elle la régulation d'ensemble du système de l'apprentissage (cf. Schéma en annexe présentant les relations fonctionnelles entre les acteurs de l'apprentissage). Cette réflexion est d'autant plus nécessaire que les SAIA font l'objet depuis un certain nombre d'années d'une attention particulière de la part de l'administration centrale du ministère, que ce soit à travers la promulgation d'instructions tendant à la réaffirmation et à l'évolution de leurs missions⁷², ou plus récemment en 2002 par la réalisation d'un rapport commun de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) relatif à leur rôle et à leur fonctionnement (Duval et Isambert 2002).

Le point de départ autour duquel tout le monde peut s'accorder, en matière de fonctionnement des SAIA, est celui de l'écart important existant entre le « prescrit » et « le réel » de leurs structures et de leurs missions, pour reprendre une distinction classique des sociologues du travail. Cet écart, qui est le lot normal de toute organisation, semble cependant particulièrement prévisible dans le cas d'espèce tant les missions des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage sont diverses et multipartenariales. Elles sont d'ailleurs le plus souvent synthétisées sous la forme d'une série de substantifs qui donnent d'emblée une bonne représentation de l'amplitude du champ potentiellement couvert : « *Impulsion, animation, conseil, expertise, contrôle, inspection, évaluation* »⁷³. Pour prendre la mesure de cet écart entre les comportements attendus du SAIA et les pratiques réellement mises en œuvre sur le terrain, on peut distinguer ses trois grandes fonctions, qui renvoient à trois partenaires différents des SAIA.

Le contrôle administratif et financier : une mission presque entièrement dévolue à l'acteur régional

Le contrôle administratif et financier de l'activité des CFA et de leurs intervenants constitue un domaine d'action que l'Éducation nationale est amené de plus en plus à partager avec les conseils régionaux. Ce « transfert de compétence » gestionnaire s'est opéré et continue de se faire selon des rythmes et à des degrés très différents en fonction de chaque histoire régionale. Même si chaque situation est spécifique, on peut *grosso modo* considérer que les responsabilités de nature administrative, et notamment celles qui concernent les autorisations d'enseigner dans un CFA, restent souvent l'apanage des SAIA. *A contrario*, la responsabilité du contrôle financier relève de plus en plus du conseil régional, dans la mesure où les budgets que celui-ci affecte au financement de l'apprentissage correspondent à des masses financières globales en constante augmentation. Cette expertise financière, souvent un peu hasardeuse au départ, s'est inscrite progressivement dans un cadre professionnel qui a conduit les conseils régionaux à créer des services internes, complétés le cas échéant par le recours à des cabinets privés d'audit et d'expertise financière.

⁷² Notamment des notes produites en 1995 et 1998 par la DESCO.

⁷³ Extrait de la note de service DLC N° 95-118 du 10 mai 1995.

Bon nombre d'observateurs avertis du processus de décentralisation de la formation professionnelle suggèrent « l'émergence d'une régulation conjointe » entre les conseils régionaux et les rectorats en matière de construction de l'offre de formation professionnelle (Verdier 2001), là-même où des formes de concurrence avaient prévalu antérieurement entre apprentissage et formations sous statut scolaire. En ce qui concerne le financement de l'apprentissage, la responsabilité de plus en plus grande des régions constitue ainsi une injonction à l'égard de la mission d'inspection administrative et financière que sont censés exercer les SAIA. Ceux-ci n'ont dans les faits pas d'autre choix que d'accepter de se placer sous la tutelle des Régions dans ce domaine.

L'évaluation et le contrôle pédagogiques : l'enjeu de la mobilisation des corps d'inspection

L'évaluation et le contrôle pédagogiques constituent le « cœur de métier » des différents corps d'inspection pédagogique de l'Éducation nationale, dont les prérogatives dans ce domaine ne semblent contestées par personne. Au contraire, il semble que les efforts faits de longue date au sein de l'Éducation nationale pour améliorer la qualité de ses formations, notamment à travers des réflexions sur la pédagogie de l'alternance, soient reconnus bien au-delà des seuls CFA « en EPLE »⁷⁴. Pour autant, reste un problème de gestion interne des corps d'inspection de l'Éducation nationale. Jusqu'à la fin des années quatre-vingt, l'inspection de l'apprentissage était assurée par un corps spécialement dévolu à cette mission, les inspecteurs de l'apprentissage. Ceux-ci agissaient de manière autonome dans les CFA et dans les entreprises, tout en se forgeant collectivement un langage et des outils communs, dont on trouve encore largement la trace dans les différents supports utilisés par les divers acteurs de l'apprentissage sur le terrain. Cette dynamique s'établissait cependant sans aucun échange avec les autres corps d'inspection chargés des formations initiales sous statut scolaire. Cette situation a pris fin au début des années quatre-vingt-dix avec la double décision d'intégrer les inspecteurs de l'apprentissage dans le corps des inspecteurs de l'Éducation nationale, et d'ajouter à tous les corps d'inspection pédagogique la fonction d'évaluation et de contrôle pédagogique de l'apprentissage.

Or cette double décision, loin de contribuer à faciliter l'intégration de la filière de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale, a au contraire suscité un recul à deux niveaux. D'une part, l'intégration réelle des anciens inspecteurs de l'apprentissage dans leur nouveau corps s'est faite avec difficulté, comme l'exprime l'un d'eux : « *De mon point de vue, la formation initiale sous statut scolaire a continué à conserver ses prérogatives, je dirai quelque part sa « noblesse », sachant que l'intérêt porté à l'apprentissage n'a pas été ce qu'il aurait dû être. Donc, tous ceux, enfin une grande partie de ceux qui avaient construit des choses dans le domaine de l'apprentissage se sont sentis lésés* ». Ce sentiment de marginalité, voire de rejet, s'est conjugué d'autre part avec un engagement très inégal des corps d'inspection pédagogique dans l'évaluation des formations en apprentissage, en particulier pour tout ce qui concerne le contrôle de la formation des apprentis en entreprise.

⁷⁴ Rappelons ici que, depuis 1995, le Centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA) recense l'ensemble des documents produits par le réseau Apprentissage de l'Éducation nationale sur ce thème. Cf. le site internet du CNRAA : www3.ac-nancy-metz.fr/cnraa/

Les détails de cette histoire éclairent alors sous un jour nouveau les notes relatives aux missions des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage produites dans la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix (cf. *supra*). Celles-ci marquent la volonté de l'administration centrale de réaffirmer avec vigueur un message de mobilisation des corps d'inspection, difficile à faire passer dans les faits. Certains passages du rapport des inspections générales⁷⁵ peuvent pour leur part être lus sous l'angle d'un rappel de l'existence d'une histoire des acteurs de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale bien antérieure aux années quatre-vingt-dix.

Ces développements sont loin d'être anecdotiques car ils touchent en fait à une question de fond sur laquelle des débats internes à l'Éducation nationale sont plus que jamais nécessaires : l'évaluation et le contrôle pédagogique de l'apprentissage peuvent et/ou doivent-ils faire l'objet d'une approche spécifique, compte tenu des particularités de la pédagogie de l'alternance ? Ou au contraire, s'agit-il progressivement d'amoindrir cette spécificité en rapprochant le contrôle pédagogique des formes plus classiquement rencontrées dans les formations sous statut scolaire ? Le contexte de ces dernières années, marqué à la fois par une forte intégration des périodes en entreprise dans la plupart des diplômes professionnels, et le développement de la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur, appelle incontestablement à un renouveau des pratiques de contrôle pédagogique qui prenne en compte d'autres situations d'acquisition des connaissances que la seule modalité scolaire. Le fait pour l'Éducation nationale de posséder en son sein un certain nombre de personnes ayant de longue date développé des réflexions et capitalisé des pratiques dans ce domaine constitue à n'en point douter une ressource précieuse.

La question des modalités de transmission de cette ressource à de nouvelles générations d'inspecteurs, et plus largement au sein du tissu des responsables d'établissement devient dans ces conditions un enjeu essentiel. À cet égard, on note avec intérêt les réponses apportées par l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) dont la mission est de concevoir, d'animer et de mettre en œuvre la formation des cadres administratifs et pédagogiques de l'Éducation nationale. Cette structure intègre de plus en plus dans son offre de formation des thèmes relatifs à la gestion et à la pédagogie de l'apprentissage en EPLE.

L'expertise et l'animation : une position charnière à conserver

En matière de partenariat, il est essentiel de traiter dans un même bloc les missions relatives à l'expertise ou au conseil des SAIA, et celles qui relèvent de l'impulsion ou de l'animation. Cet ensemble matérialise en effet l'un des atouts essentiels du SAIA, à savoir sa capacité de dialogue avec l'ensemble des acteurs de l'apprentissage, et notamment les représentants des différentes organisations professionnelles qui financent et gèrent la majorité des CFA. Ce qui est en jeu ici est bien souvent plus une affaire « d'homme » que de fonction, au sens où un coordinateur du SAIA doit pour une large part sa compétence d'expert et d'animateur reconnu dans le domaine de l'apprentissage au niveau d'une région à sa longue expérience des échanges avec les multiples partenaires de l'apprentissage. Ce « *relationnel* » intense, selon le terme employé par un titulaire de

⁷⁵ Cf. Duval et Isambert (2002, notamment pages 8, 13 et 17). On peut rappeler que l'un des coauteurs a comme particularité d'avoir largement été partie prenante du processus d'animation d'un réseau d'inspecteurs de l'apprentissage dans les années quatre-vingt.

cette fonction, tient largement au fait qu'un coordonnateur du SAIA, dans de nombreuses régions, n'est plus identifié en tant que tel à son institution de rattachement, mais qu'il est d'abord reconnu pour sa connaissance fine du paysage de l'apprentissage sur son territoire, et pour sa capacité à résoudre les problèmes de tous ordres qui se posent dans ce domaine. L'un d'eux résume cela dans une formule lapidaire : « *Un coordonnateur, c'est «Monsieur Apprentissage» pour tout le monde !* ».

Cette position-charnière du SAIA constitue un atout particulièrement appréciable pour un recteur soucieux de trouver des opportunités de développer l'apprentissage public au sein de son académie. Le SAIA, par la connaissance qu'il a du contexte local d'évolution de l'apprentissage et de l'état des rapports entre ses différentes parties prenantes sera bien souvent en mesure de détecter les types de formations que l'Éducation nationale est susceptible d'ouvrir ou de développer sans bouleverser le paysage de l'apprentissage dans son académie⁷⁶. Cette fonction d'expert-animateur de l'apprentissage assurée par le SAIA est un atout essentiel pour l'Éducation nationale : à travers une fonction de veille auprès de l'ensemble des partenaires, le SAIA est en mesure de faire valoir le moment venu auprès d'une branche professionnelle, d'une grande entreprise et/ou du conseil régional les atouts des CFA dans l'Éducation nationale pour résoudre un problème de formation que personne ne parvenait jusque-là à résoudre.

Pour autant, un enjeu central dans cette période de forte structuration de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale réside dans le nécessaire « découplage » à opérer entre deux fonctions qui étaient jusque-là souvent non dissociées au sein de chaque académie. La première, plus extravertie, repose sur une offre d'expertise globale assurée par le SAIA auprès de l'ensemble des acteurs du champ de l'apprentissage. L'autre, plus introvertie, est concentrée sur la mise en réseau des structures d'apprentissage de l'Éducation nationale, notamment à travers les CFA académiques ou départementaux précédemment décrits. Dans ce deuxième volet, l'Éducation nationale est ainsi plus clairement identifiée comme un opérateur parmi d'autres du développement de l'apprentissage.

⁷⁶ Empruntant un discours de type commercial, les acteurs locaux de l'Éducation nationale utilisent les termes de « niches » ou de « créneaux » pour qualifier ce type de formations.

Conclusion

À l'issue de ce vaste tour d'horizon sur l'histoire et l'organisation de l'apprentissage au sein de l'Éducation nationale, le constat qui s'impose est celui d'un réseau désormais présent sur l'ensemble du territoire, irriguant près d'un quart des établissements publics d'enseignement potentiellement concernés, et représentant plus de 36 000 apprentis. Pourtant, en dépit de cette activité incontestable et en croissance, ce dispositif continue de faire face à un problème récurrent de légitimité de l'intervention de l'Éducation nationale dans le champ de l'apprentissage⁷⁷.

En effet, pour la grande majorité des acteurs de la société française, les formations délivrées par l'École se font exclusivement sous statut scolaire, et sont clairement distinctes des formations par apprentissage qui relèvent pour leur part d'un pilotage par les entreprises. Intégrer l'apprentissage au cœur même du fonctionnement du système éducatif leur apparaît contradictoire pour deux raisons essentielles. D'une part, le développement de l'apprentissage se fait dans un espace éducatif qui s'apparente à un marché, dans la mesure où plusieurs offreurs sont présents (associations professionnelles, chambres consulaires, etc.), ce qui ne cadre pas avec la mission publique de l'École. D'autre part, l'apprentissage rime avec l'instauration d'un rapport à l'activité de travail à travers le principe de l'alternance, ce qui délégitime l'action même de l'École qui est de développer les savoirs de base des futurs citoyens. Ces tendances de fond de la société française la distinguent radicalement de la société allemande au sein de laquelle l'apprentissage jouit d'un tout autre statut (Maurice, Sellier et Silvestre 1982). Elles expliquent largement le sentiment longtemps éprouvé par les acteurs du réseau Apprentissage de l'Éducation nationale d'être au mieux ignorés et au pire dénigrés dans leur activité de structuration de l'apprentissage.

Le processus engagé depuis le début des années quatre-vingt-dix, qui vient d'être longuement relaté, contribue cependant à transformer progressivement le paysage éducatif... et les représentations. Mais il le fait selon des modalités qui ne sont pas celles traditionnellement à l'œuvre au sein de l'Éducation nationale. Au scénario classique de la généralisation de dispositifs expérimentés localement avec succès à l'ensemble des structures, a été préférée une démarche d'extension raisonnée au plan local et académique, tenant compte des contextes spécifiques et des réalités de terrain (Brochier 1998). Un tel processus, longtemps resté marginal et pour dire les choses crûment, pratiquement invisible aux yeux de l'immense majorité des acteurs du système éducatif, a permis de créer et de stabiliser un réseau « d'acteurs de changement » (Sainsaulieu 1990), au cœur même de l'appareil éducatif. Profitant du regain de notoriété de l'apprentissage en 2005, ce réseau a pu enfin se doter d'une organisation à la hauteur de ses ambitions, qui a servi de support à la croissance des effectifs constatée au cours de ces quatre dernières années.

⁷⁷ Nous nous appuyons ici sur un exposé réalisé par un des deux co-auteurs devant un groupe de chefs d'établissement et d'inspecteurs engagés dans le réseau Apprentissage de l'Éducation nationale le 16 novembre 2006, à l'occasion d'un séminaire consacré au thème de « la communication sur l'apprentissage dans l'Éducation nationale ». L'organisateur, Bernard Dumont, coordinateur du SAIA de Nantes, doit être ici sincèrement remercié pour la confiance dont il nous a témoigné, et pour l'intérêt qu'il a porté à nos analyses. Il est d'ailleurs l'auteur de la postface de la présente publication.

Pour autant, ce développement quantitatif ne saurait éliminer d'un coup de baguette magique les résistances sociétales exprimées à l'égard de l'internalisation de l'apprentissage au sein des EPLE. Un enjeu majeur réside désormais dans la construction et l'affirmation d'un système de valeurs propre à l'apprentissage en EPLE qui concilie une approche citoyenne de la formation et les spécificités de l'apprentissage. Cela passe par la construction d'un message cohérent sur les enjeux de l'apprentissage, particulièrement délicat à élaborer du fait de la dualité des récepteurs.

En interne, c'est-à-dire au sein de la communauté éducative publique, l'enjeu est celui de la banalisation de l'apprentissage, comme filière de formation parmi d'autres, permettant d'améliorer la réussite du parcours scolaire de certains publics. L'enjeu des formations dites « mixées », c'est-à-dire qui associent soit des publics variés (élèves, apprentis, stagiaires de la formation professionnelle), soit des statuts différents (statut scolaire puis contrat d'apprentissage) au sein d'une même formation, constitue à cet égard un facteur très favorable⁷⁸.

Mais l'enjeu est également externe, car il porte sur l'image de l'apprentissage « public » vis-à-vis des autres structures support de l'apprentissage. De quels facteurs distinctifs l'apprentissage en EPLE peut-il se doter pour apparaître comme attractif aux yeux des jeunes, des familles et des entreprises ? Si la logique de « niche » a pu permettre de structurer le développement de filières d'apprentissage public dans des académies où il était jusque-là pratiquement inexistant, il appartient désormais de réfléchir à la qualité même des formations proposées. Sur ce point, les réflexions engagées sur la pédagogie de l'alternance au sein du réseau Éducation nationale depuis plusieurs dizaines d'années constituent une ressource rare mais encore insuffisamment connue et valorisée. Celle-ci pourrait être utilisée pour professionnaliser les acteurs de l'apprentissage en EPLE, mais aussi pour engager des partenariats fructueux avec les autres CFA, pour sortir « par le haut » d'une concurrence souvent dépassée entre des structures et des acteurs dont les logiques d'action sont souvent beaucoup plus proches que leurs différences statutaires ne le laissent supposer.

⁷⁸ La réflexion sur ce type de formation est particulièrement avancée au sein de l'académie de Nantes, comme en témoigne la circulaire du recteur de l'académie de Nantes à destination des chefs d'établissement sur ce sujet, en date du 19 octobre 2007.

Postface

L'Éducation nationale occupe une place non négligeable en tant qu'opérateur de formation dans l'apprentissage. Mais, jusqu'à présent, et hormis quelques situations particulières, cette voie de la formation est restée marginale dans notre institution. Régie par le Code du travail, au travers du contrat de travail signé entre une entreprise et un jeune, associant des organismes de formation très divers, gérée par les Régions... Sa complexité apparente, mais aussi le poids idéologique ont jusqu'à présent limité son développement dans l'Éducation nationale.

Toutefois, comme le démontre le rapport du Céreq cosigné par messieurs Arrighi et Brochier, une réelle volonté de l'Éducation nationale de s'engager dans l'apprentissage s'est affirmée ces dernières années. Ainsi, au plan réglementaire, la mise en place du dispositif CFA-UFA et la clarification des interventions des enseignants dans l'apprentissage permettent de développer les formations dans les EPLE. D'autre part, l'extension de la politique de labellisation des « lycées des métiers », ainsi que la volonté affirmée du développement des formations en apprentissage en EPLE dans les circulaires de rentrée depuis trois ans inscrivent cette action dans la durée.

Cependant, notre positionnement « marginal » par rapport aux « grands réseaux » qui se considèrent légitimes en matière d'apprentissage, nous interpelle quant à la manière d'aborder cette modalité particulière de formation.

Transposer le modèle scolaire à l'apprentissage aurait pour conséquence certaine d'ôter toute crédibilité à nos initiatives. L'apprenti, par sa situation de salarié de l'entreprise, donc d'acteur économique au sein de celle-ci ne peut être assimilé à l'élève stagiaire. Il s'agit donc, parallèlement au développement quantitatif qui résulte de cette volonté affichée, de créer cette « culture apprentissage » en particulier au plan pédagogique, auprès des équipes d'enseignants, mais également en matière de partenariat avec les milieux professionnels. Or, au sein de l'Éducation nationale, cette compétence est réelle. Les Services académiques d'inspection de l'apprentissage, créés après la loi de 1971, ont développé des compétences en matière d'ingénierie de formation, notamment pendant les années 1980, sous l'impulsion de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Or, paradoxalement, celles-ci sont davantage reconnues à l'externe qu'au sein de notre institution. Toutefois, comme le souligne avec justesse le rapport du Céreq, il est indispensable que les rôles et missions des SAIA soient clairement réaffirmées par l'Administration centrale, afin d'éviter la confusion entre une mission d'expertise « globale » du dispositif apprentissage, définie par le Code du travail, et le nécessaire accompagnement qualitatif d'un réseau « en devenir ». D'autre part, l'outil de mutualisation (le CNRAA) existe, mais reste encore trop confidentiel au sein de notre institution.

Comme le souligne avec justesse le rapport du Céreq, l'Éducation nationale dispose en son sein de réelles compétences qui restent bien peu sollicitées. L'évolution du paysage de la formation professionnelle, lié aux choix politiques et sociétaux, ne peut nous laisser indifférents. L'enseignement professionnel dans l'Éducation nationale se doit d'offrir une réponse aux nouveaux besoins exprimés par les jeunes. Ses acteurs, (enseignants, proviseurs, inspecteurs....) en ont la possibilité, encore faut-il qu'ils acceptent d'évoluer dans leurs représentations et leurs pratiques.

Parce qu'elle interroge fortement les dispositifs existants, aussi bien au plan organisationnel qu'en matière d'approche pédagogique, la réforme en cours de la voie professionnelle peut constituer une étape importante dans cette évolution avec, en particulier, la mise en place du « bac pro post-troisième ». En effet, jusqu'à présent, la voie scolaire privilégiait le cursus BEP-bac pro, alors que la voie de l'apprentissage restait majoritairement positionnée sur le CAP, sauf exception dans quelques régions qui avaient développé des cursus similaires à la voie scolaire. La nouvelle organisation proposée, qui renforce la distinction entre une insertion au niveau V (CAP en deux ans) et une insertion au niveau IV (bac pro en trois ans) va donc rapidement modifier le paysage de la formation. Cela devrait notamment conduire à l'ouverture de certains CAP par voie scolaire, en remplacement de BEP, et à l'opposé à l'implantation de « bac pro trois ans » en apprentissage. Cette modification de l'offre de formation territoriale aura donc pour conséquence de placer de nouveau au cœur du débat le rôle de l'Éducation nationale en tant qu'opérateur d'apprentissage.

Bernard Dumont

*Coordinateur du Service académique
d'inspection de l'apprentissage de
l'académie de Nantes, membre de
l'équipe nationale d'animation des
réseaux opérationnels de proximité*

Références bibliographiques

Ouvrages et articles

- ADEP (1991), « *CFA publics* » : les chiffres-clés, étude réalisée à la demande de l'Éducation nationale, 67 p. + annexes
- Arrighi J.-J. (2004), *Quelques repères sur les apprentis sortis du système éducatif en 1998*, note pour le cabinet du secrétaire d'État à l'Insertion professionnelle des jeunes, Céreq-DEVA, note non publiée, 16 p.
- Arrighi J.-J., Brochier D. (2005b), « 1995-2003 : l'apprentissage aspiré par le haut », Céreq, *Bref*, n° 217.
- Arrighi J.-J., Brochier D. (2007), « Apprentissage : mutations et perspectives », *Regards sur l'actualité*, La Documentation française, n° 330, pp. 61-71.
- Bel M., Dubouchet L. (dir.) (2004), *Décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'aube, coll. « Bibliothèque des territoires ».
- Biret J., Combes M.-C., Lechaux P. (1984), *Centre de formation d'apprentis et formes d'apprentissage*, Céreq, collection « Études ».
- 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. (1998), « Les structures éducatives face au changement : que faire des expérimentations ? », Céreq, *Bref*, n° 148.
- Combes M.-C. (1986), « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation Emploi*, n° 15, pp. 18-32.
- Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (2000), *Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1997-1999*, Volume I : rapports, La Documentation française, 337 p.
- DEP (2004), « Les apprentis », *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, chapitre 5, pp. 133-149.
- Greffe X. (1991), *Le développement de l'apprentissage et de la formation en alternance*, rapport d'étape pour le ministère de l'Éducation nationale.
- Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A., Vignon C. coord. (2008), *Former les managers : quand l'alternance s'invite dans le débat*, Paris, Éditions Vuibert, 144 p.
- Jullien C. (1995), « 1983, décentralisation de la formation Professionnelle », *Actualité de la formation permanente*, n° 139, décembre.
- Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Étude de trois cas*, thèse de Doctorat, université Paris X-Nanterre.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 382 p.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche (RERS 2008)*, MEN.

- Métais G. (2005), « Pourquoi une loi de 1971 sur l'apprentissage ? », *Actualité de la formation permanente*, n° 194, pp. 115-121.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 273 p.
- Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage. Chroniques 1995-2002*, Paris, L'Harmattan.
- Poulet P., Lemaire S. (1994), « 1994-2003 : deux scénarios de croissance de l'apprentissage », *Éducation et Formation*, n° 194-39, pp. 23-31.
- Poupart R., Lichtenberger Y., Luttringer J.-M., Merlin C. (1995), *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Les éditions d'organisation, 224 p.
- Quenson E. (2001), *L'école d'apprentissage Renault. 1919-1989*, Paris, CNRS Éditions, 381 p.
- Richard A. (1997), « Diversité des enjeux et des pratiques : les rapports entre académie et région », *Formation Emploi*, n° 59, pp. 71-85.
- Sainsaulieu R. (1990), « Entreprise, terre de changements », in R. Sainsaulieu (dir.), *L'entreprise, une affaire de société*, PFNSP, pp. 175-200.
- Sanchez R. (2004), « Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion », *DARES, Premières synthèses*, n° 05.1.
- Verdier É. (2001), *Offre régionale de formation professionnelle et configuration d'acteurs : vers l'émergence d'une régulation conjointe ?*, document de travail LEST-CNRS.

Rapports sur l'apprentissage et l'alternance dans l'Éducation nationale

- Visseaux E., Bancal C., Roze O. (1990), « *Les centres de formation d'apprentis de l'Éducation nationale. La gestion académique de l'apprentissage* », rapport IGAEN-IGEN pour le ministère de l'Éducation nationale, n° 90-0228, 87 p. + annexes.
- Haut Comité éducation-économie (HCEE) (1995), Rapport de la commission « Apprentissage et alternance dans les établissements de l'Éducation nationale », présidée par J.-P. de Gaudemar, 27 p.
- « *Les formations par alternance à l'Éducation nationale* » (1999), Actes de l'université d'Automne organisée par la Direction des lycées et collèges, Gujan-Mestras, 28-29-30 octobre 1997, CNRAA et CRDP de Lorraine, 212 p.
- Duval P. et Isambert J.P. (2002), *Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage (SAIA)*, rapport au ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, et au ministre délégué à l'enseignement scolaire, 50 p.
- Fournet-Tatin J. (2002), « Rapport de la Commission nationale sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur », rapport pour le ministre délégué à l'enseignement professionnel, 24 p.
- Arrighi J.-J., Brochier D. (2005a), *L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : un état des lieux*, Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 17, 58 p.
- IGF-IGAENR-IGEN (2006), « L'apprentissage en EPLE », in *Rapport sur la carte de l'enseignement professionnel*, pour la mission d'audit de modernisation du ministère de

l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Annexe VI, pp. 195-211.

Textes officiels et notes internes

Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n° 5 du 2 février 1995, « Enseignement professionnel : les nouvelles voies de l'apprentissage », pp. 384-387.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n° 20 du 18 mai 1995, « Les formations professionnelles initiales et continues. Rentrées scolaires 1995-1996 », chapitre 1.3.2 : « Les formations en apprentissage », p. 1723.

DESCO A7, 2 mai 2000, *Note d'orientation pour l'apprentissage dans les EPLE, année 2000*.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n° 32 du 14 septembre 2000, « Indemnité de suivi des apprentis », circulaire n° 2000-135 du 1^{er} septembre 2000.

DESCO A7, 11 juin 2003, *Note d'orientation pour l'apprentissage dans les EPLE, années civiles 2003-2004*.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN) n° 6 du 5 février 2004, encart : « Préparation de la rentrée 2004 ».

CNRAA (mars 2004), « L'apprentissage en EPLE, bilan au 1^{er} janvier 2003 » (6 pages).

Documents académiques

Académie d'Aix-Marseille

« Les formations par apprentissage en EPLE et en université », note du Délégué académique aux enseignements techniques, octobre 2004, 4 p. + annexes.

« L'organisation académique du suivi de l'apprentissage en EPLE. Le SAIA », note du Délégué académique aux enseignements techniques, octobre 2004, 2 p.

« Pour une stratégie mieux affirmée ? », note du Délégué académique aux enseignements techniques, octobre 2004, 2 p.

Académie de Bordeaux / Région Aquitaine

Conseil régional d'Aquitaine, *Carte régionale de l'apprentissage 2004-2005*.

Académie de Besançon

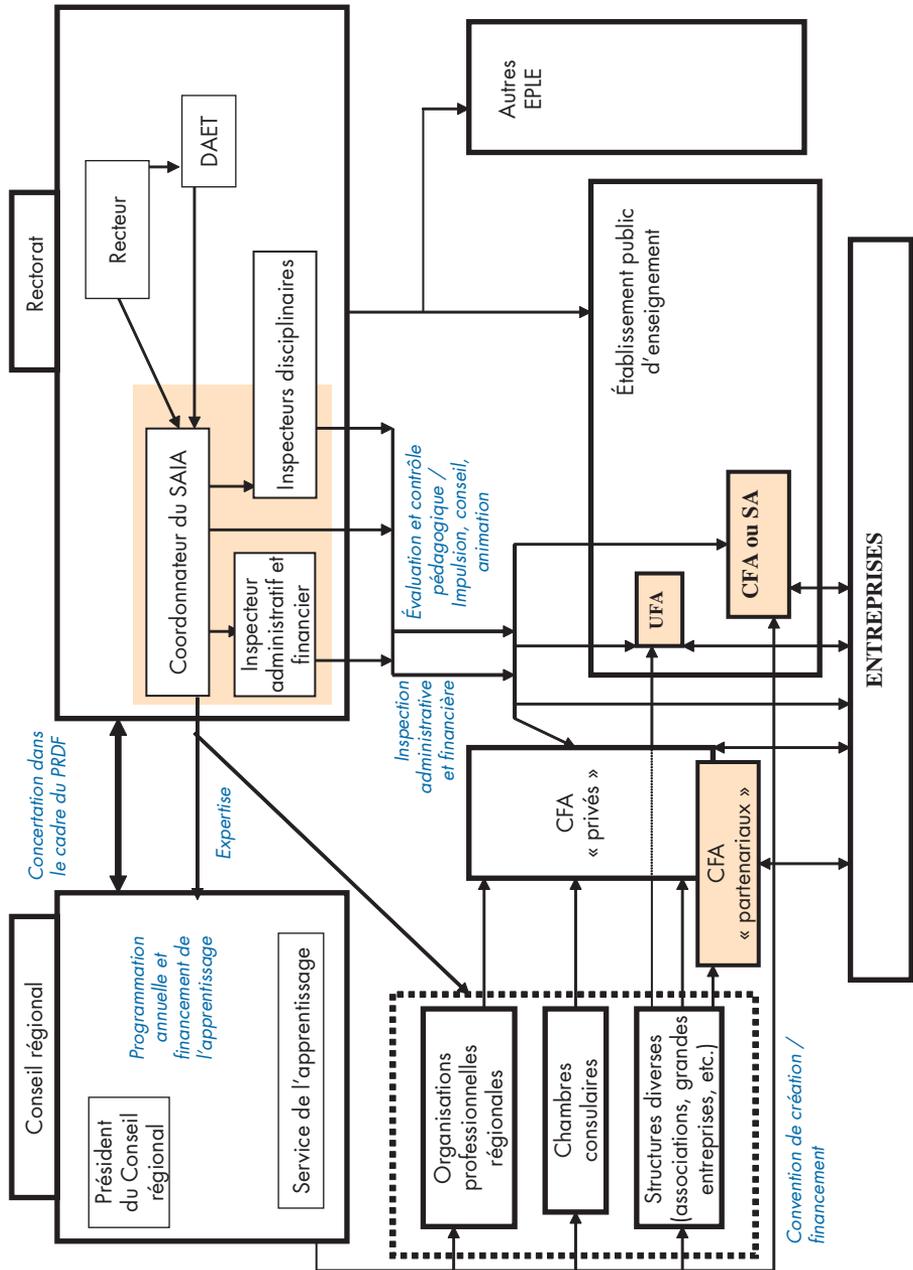
Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Besançon, janvier 2004, rapport IGEN-IGAEN, extrait : « Une initiative heureuse de l'académie : le CFA public « hors les murs », pp. 73-75.

Académie de Toulouse / Région Midi-Pyrénées

Actes du séminaire des équipes de direction des sections d'apprentissage et des CFA des lycées, 16-17 novembre 2004, Académie de Toulouse, document édité par le CRERA, novembre 2004, 60 p.

Annexe 1

Schéma des relations fonctionnelles entre les acteurs de l'apprentissage





Annexe 2

Avis du Hcéé N° 17 – Juillet 2005

AVIS DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a sollicité le Haut Conseil de l'évaluation de l'école afin de connaître « *à travers la diversité des expériences et des évaluations qui ont été conduites en ce domaine, ... quelle contribution l'éducation nationale pourrait apporter afin que [la] voie de l'apprentissage s'insère de manière plus cohérente dans l'ensemble du dispositif de formation professionnelle* ». Pour répondre à cette sollicitation le Haut Conseil s'est adressé au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) dont deux chercheurs, Damien BROCHIER et Jean-Jacques ARRIGHI, ont élaboré un rapport qui a nourri ses réflexions à ce sujet. Ce rapport qui comme tous les rapports commandés par le Haut Conseil n'engage pas celui-ci, mais reflète les analyses et les propositions des rapporteurs - est public et peut être consulté sur le site du Haut Conseil <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique « publications ».

L'apprentissage a connu un développement important et une élévation de niveau au cours de la dernière décennie.

Globalement, l'apprentissage a accru ses effectifs de près d'un quart depuis 1995 et ce sont aujourd'hui (en 2003-2004) quelque 360 000 jeunes qui suivent, des formations par apprentissage ; mais depuis 1999, les effectifs d'apprentis sont restés à peu près constants, et l'on est loin de l'objectif de 500 000 apprentis qui vient d'être réaffiché par la Loi de programmation pour la cohésion sociale.

La répartition des effectifs par niveau a sensiblement évolué au cours de la période. Les préparations au CAP qui regroupaient près des deux tiers des apprentis en 1999 en représentent moins de la moitié en 2003 ; les BEP, seule formation de niveau V dont les effectifs ont augmenté restent loin derrière. Au total, le nombre d'apprentis préparant un diplôme de niveau V a diminué et un peu plus de six apprentis sur dix sont dans ce cas aujourd'hui, contre huit sur dix en 1995.

C'est aux niveaux supérieurs que la croissance des effectifs s'est manifestée : les jeunes préparant le baccalauréat professionnel ont vu leur nombre augmenter de 130 % et représentent aujourd'hui près d'un apprenti sur dix, soit pratiquement autant que ceux préparant un diplôme professionnel traditionnel du niveau IV (brevet professionnel, brevet de maîtrise, brevet de technicien, etc..) ; le nombre de ceux préparant un BTS a cru de plus de 140 % et près d'un apprenti sur huit suit aujourd'hui cette formation. Mais ce sont les formations supérieures à Bac+2 qui ont connu - et de loin - la plus forte croissance au cours de la période : les effectifs des formations de niveaux I et II ont plus que quadruplé et près de 6 % des apprentis sont aujourd'hui engagés dans de telles formations¹.

¹ Ce développement est dû à l'engagement d'un petit nombre d'établissements d'enseignement supérieur, et notamment de quelques universités nouvelles

Le niveau des apprentis s'est ainsi élevé d'un double point de vue : d'une part, la proportion de ceux qui préparent un diplôme au moins égal au baccalauréat a plus que doublé depuis 1995, et dépasse très sensiblement le tiers des effectifs ; d'autre part, les apprentis qui restent les plus nombreux, ceux qui préparent des diplômes de niveau V - CAP, BEP et autres - ont, pour la majorité d'entre eux, suivi une scolarité complète en collège, ce qui était loin d'être le cas auparavant.

Mais, cette élévation du « niveau de l'apprentissage » connaît des limites parce que la majorité des apprentis préparent des diplômes qui conduisent rarement à des poursuites d'études : au niveau V, les CAP dominent très largement par rapport aux BEP qui permettent d'envisager ensuite une préparation au baccalauréat professionnel, et au niveau IV, le baccalauréat professionnel, qui peut déboucher sur la préparation d'un BTS, ne rassemble pas plus d'apprentis que les préparations aux diplômes traditionnels de ce même niveau.

On peut cependant noter que plus de quatre sur dix des apprentis inscrits en première année de préparation d'un diplôme de niveau IV proviennent aujourd'hui de l'apprentissage de niveau V. Mais, contrairement à ce que l'on constate dans d'autres pays, l'apprentissage ne constitue pas vraiment, en France, une voie de formation grâce à laquelle on pourrait obtenir progressivement des diplômes de plus en plus élevés dans une filière professionnelle, et, tout comme pour la formation professionnelle sous statut scolaire, les poursuites d'études jusqu'au niveau IV restent insuffisantes. En termes de spécialités, l'offre de formation a peu évolué au cours des dix dernières années, tout au moins jusqu'au baccalauréat. Aucune spécialité nouvelle n'a été ouverte en CAP ou BEP, et deux seulement l'ont été au niveau du baccalauréat. En revanche, dans le supérieur, de nombreuses spécialités, principalement du tertiaire administratif et commercial, ont été créées au cours de la période. Le baccalauréat sépare ainsi deux types d'apprentissage, l'un relativement traditionnel, l'autre plus dynamique, en réponse à une demande croissante de qualifications supérieures.

L'apprentissage constitue une voie de formation professionnelle importante, mais les établissements de l'éducation nationale n'y ont qu'une part marginale.

Toujours globalement, l'apprentissage constitue une voie de formation professionnelle importante, tout au moins dans le second cycle secondaire : au niveau V, comme au niveau IV, il regroupe plus du quart (28 %) de l'ensemble des effectifs des formations professionnelles du second degré, ce qui est loin d'être négligeable.

Mais l'apprentissage organisé dans le cadre des établissements rattachés au ministère de l'éducation nationale reste marginal : pour les niveaux V et IV, les apprentis qui fréquentent un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) géré par un Établissement Public Local d'Enseignement (EPL) ou un établissement privé sous contrat, ou bien une section d'apprentissage, représentent un peu plus de 6 % de l'ensemble des apprentis, soit moins de 2 % des jeunes en formation professionnelle du second degré. À eux seuls, les CFA des établissements publics locaux d'enseignement et de formation sous tutelle du Ministère de l'Agriculture accueillent pratiquement autant d'apprentis que les EPL de l'Éducation nationale.

Alors que la Loi quinquennale de 1993 en faisait une priorité, les effectifs de l'apprentissage organisé par les établissements secondaires publics sous tutelle du ministère de l'éducation nationale n'ont pratiquement pas augmenté depuis 1995 ; dans le même temps les CFA rattachés aux établissements sous tutelle du ministère de l'agriculture voyaient les leurs croître de 50 %.

C'est aux niveaux supérieurs que les formations offertes par les établissements de l'Éducation nationale ont le plus augmenté, et ceci dans des proportions comparables à celles de l'ensemble de l'apprentissage. Le développement de l'apprentissage public a ainsi connu les mêmes évolutions que l'ensemble du secteur : l'Éducation nationale n'offre pas de spécialités de formation particulières, les CAP y restent pratiquement majoritaires et elle connaît la même élévation du niveau des apprentis que l'ensemble du secteur de l'apprentissage.

Mais, dans le même temps, le dispositif de l'Éducation nationale a connu des évolutions sensibles. Les structures proposant des formations par apprentissage se sont multipliées du fait, à la fois, de la création de nouveaux CFA dans les EPLE, et de la mise en place de nouvelles structures issues de la Loi quinquennale (les Sections d'apprentissage et les Unités de formation par apprentissage). On trouve au moins une structure de formation dans toutes les académies métropolitaines à l'exception de la Corse, et la carte de l'offre a considérablement évolué : dans certaines régions où la part de l'Éducation nationale était traditionnellement forte, celle-ci a diminué ; le mouvement est inverse dans d'autres, où l'Éducation nationale était moins présente. Mais les disparités restent très importantes : la part de l'Éducation nationale, nulle ou pratiquement nulle dans quelques régions, s'élève jusqu'à près de la moitié des effectifs d'apprentis en Alsace (ce qui correspond à une tradition ancienne) et en Limousin (ce qui est plus récent).

La complexité du dispositif de l'apprentissage doit inciter l'Éducation nationale à clarifier sa posture à son égard.

L'apprentissage met en relation de nombreux acteurs, qui peuvent, chacun, jouer plusieurs rôles, et son développement repose sur un partenariat décentralisé.

- L'apprentissage est une formation professionnelle dont le développement s'inscrit dans les Programmes Régionaux De Formation que pilotent les régions ;celles-ci ont, en outre, une compétence de plein exercice dans le domaine de l'apprentissage et conventionnent les CFA et les financent au moins en partie.
- L'apprenti est un jeune en formation initiale, dont la formation et la certification relèvent du ministère de l'Éducation nationale (ou de celui de l'Agriculture dans son domaine de compétence)
- Mais, il ne peut y avoir apprentissage que si une entreprise recrute l'apprenti, lui verse un salaire et le place sous la responsabilité d'un tuteur pour sa formation sur le lieu de travail. En outre, que l'entreprise emploie ou non des apprentis, elle s'acquitte de la taxe d'apprentissage à l'organisme – et si elle le désire à l'établissement – de son choix. Elle peut - seule ou associée à d'autres au sein d'une branche professionnelle – proposer l'ouverture de nouveaux CFA ;
- le Centre de Formation d'Apprentis (qui n'a pas la personnalité morale et dépend d'un organisme gestionnaire) est le point d'articulation de l'ensemble : il délivre la formation générale et peut, soit piloter un ensemble homogène de formations pour des apprentis du même secteur, soit accueillir individuellement des apprentis que lui adressent les entreprises du voisinage ;

Les établissements de l'Éducation nationale interviennent en tant que gestionnaires de CFA ; deux formules qui associent une branche professionnelle à un ou plusieurs EPLE, ont été créées par la Loi de 1993 pour favoriser le développement de l'apprentissage dans les établissements :

la Section d'Apprentissage et l'Unité de Formation par Apprentissage. Ceci a permis aux rectorats et aux établissements -qui ont souvent dû faire face aux réticences d'enseignants des lycées professionnels qui considèrent l'apprentissage comme un concurrent des formations professionnelles sous statut scolaire - de s'adapter à la diversité des situations.

Cette complexité n'a pas empêché le développement de l'apprentissage et son extension à des domaines de formation nouveaux, en particulier aux niveaux supérieurs de formation. Mais la diversité des objectifs poursuivis par les entreprises et l'attention insuffisante qu'elles portent à la dimension régionale des contrats d'objectifs, dont dépend en définitive l'évolution du nombre, des spécialités et des niveaux des contrats d'apprentissage, rend le développement du secteur difficile à programmer.

Par ailleurs, les régions, en charge de la formation professionnelle sous toutes ses formes, peuvent adopter, pour des raisons légitimes de cohérence de l'offre de formation et de rationalisation de son financement, des politiques plus ou moins actives en matière de développement de l'apprentissage

Dans ces conditions, l'affichage d'objectifs nationaux d'augmentation du nombre des apprentis risque d'être vain si une volonté politique claire, tant au niveau central qu'au niveau académique, ne soutient pas fermement la mise en œuvre de dispositifs qui s'organisent de façon déconcentrée.

Piloter la formation professionnelle, impulser le développement de l'apprentissage, promouvoir l'apprentissage public.

Dans ce contexte, l'État se doit de clarifier ses politiques et ses modes d'action : il intervient en effet dans le domaine à plusieurs titres : tout d'abord, il doit donner toute leur place aux formations professionnelles au sein de l'ensemble des formations initiales du service public national d'éducation et veiller à l'équité de l'offre sur le territoire ; ensuite, il exerce, via le ministère de l'Éducation nationale, une tutelle sur les formations par apprentissage et contribue à en impulser le développement ; enfin, les établissements scolaires sont opérateurs sur le « marché » de l'apprentissage.

Toutes ces fonctions s'exercent en partenariat avec les régions et les entreprises, mais leur logique n'est pas la même. Les deux premières participent du pilotage d'ensemble de la politique de formation initiale, alors que la troisième concerne la participation des établissements sous tutelle du Ministère de l'éducation à la formation professionnelle.

- Sur un plan général, l'Éducation nationale pourrait s'interroger davantage quant à l'organisation et à la qualité des formations professionnelles - qu'elles soient sous statut scolaire ou par apprentissage – et à leur développement à tous les niveaux du système éducatif. On ne saurait atteindre les niveaux de qualification nécessaires aujourd'hui dans un pays comme le nôtre sans leur donner toute leur place dans l'ensemble des formations initiales, et ceci de façon adaptée dans chaque région. Il est manifeste que certaines académies ont fait de ce développement un axe de leur politique, alors que d'autres ont pu le négliger.

Il ne s'agit pas uniquement de valoriser l'apprentissage par des campagnes de communication, mais de l'envisager comme une voie « normale » de formation initiale, alors qu'il est aujourd'hui considéré comme une sortie du système éducatif et que les enseignants et les conseils d'orientation sont loin de connaître toutes les possibilités qu'il offre.

La contribution de la formation professionnelle, et en son sein de l'apprentissage, à la diminution des sorties sans qualification, comme le développement de filières permettant

aux apprentis de viser des niveaux de qualification supérieurs au niveau V dans leur spécialité devraient constituer des domaines prioritaires d'action pour les académies.

- Sur le plan de la tutelle des formations par apprentissage - quel qu'en soit le gestionnaire – l'animation, l'évaluation et le contrôle pédagogique devraient être la priorité des académies, qui pourraient laisser aux régions le contrôle administratif et financier de l'activité des CFA.

Les enjeux d'un suivi et d'une animation de qualité de la formation et du travail des apprentis sont décisifs étant donné les taux d'abandon élevés et les ruptures de contrat que connaît cette formation. Mais ceci pose au moins deux questions, mal résolues aujourd'hui :

- celle de l'affirmation du rôle d'expertise et d'animation de l'ensemble des formations par apprentissage des Services Académiques d'Inspection de l'Apprentissage, dont la capacité de dialogue avec tous les acteurs de l'apprentissage est légitimement reconnue ; il leur sera d'autant plus aisé et efficace d'exercer cette fonction qu'elle sera clairement distinguée de la coordination académique de l'apprentissage public et que cette dernière sera prise en charge par une autre structure ;

- celle de la mobilisation effective de l'ensemble des corps d'inspection sur l'évaluation et le contrôle pédagogique de l'apprentissage : la marginalisation des anciens inspecteurs de l'apprentissage est loin d'avoir été réglée par leur intégration dans le corps des Inspecteurs de l'Éducation nationale ; elle s'est traduite par une régression du contrôle réel de la formation des apprentis, notamment en entreprise.

De plus, inciter les entreprises à accueillir des apprentis implique de les convaincre que cet accueil est intéressant pour elles, ce qui suppose de développer les travaux d'évaluation dans ce domaine.

- Quant au développement de l'apprentissage public, celui dans lequel interviennent directement des établissements sous tutelle de l'Éducation nationale, il suppose-au-delà de la volonté politique qui vient d'être évoquée - que des questions de nature technique soient résolues, mais aussi que des priorités soient clairement affichées :

- Sur le plan technique, des freins au développement des CFA sous tutelle de l'Éducation nationale doivent être levés et il faut poursuivre et consolider les progrès réalisés ces dernières années pour instaurer des procédures stables de gestion de ces centres ; en particulier, les enseignants titulaires doivent pouvoir effectuer une partie, voire tout leur service, en apprentissage. De même, il faut donner à ces centres une existence institutionnelle plus pérenne, et un cadre juridique nouveau devrait offrir une possibilité plus assurée de créer des CFA permettant de fédérer des unités d'apprentissages situées dans plusieurs établissements.

- Sur le plan politique, l'Éducation nationale doit préciser ses objectifs propres en matière de développement de l'apprentissage et œuvrer pour une plus grande équité territoriale. Sans qu'il soit question de remettre en cause les modalités partenariales de mise en œuvre du dispositif, mais compte tenu du fait que l'apprentissage est financé aux trois quarts par des fonds publics, l'Éducation nationale devrait promouvoir des formations que les tendances spontanées de développement de l'apprentissage négligent : tout d'abord, des formations de niveau V en visant prioritairement le renouvellement de la main d'œuvre des petites entreprises et certains métiers de l'artisanat, de l'hôtellerie-restauration, de l'agroalimentaire et des services qui ont aujourd'hui du mal à recruter². Effort devrait être fait pour que ces

¹ À l'inverse, lorsque l'apprentissage a de réelles difficultés à se développer dans un secteur, il faut s'interroger sur la pertinence de la formation au regard des emplois visés



formations puissent se prolonger à des niveaux supérieurs. Une telle orientation devrait être de nature à lever les inquiétudes de certains professeurs de lycées professionnels qui s'opposent au développement de l'apprentissage public et craignent qu'un développement de celui-ci entraîne une diminution des effectifs des lycées professionnels

Pour contribuer au développement de l'apprentissage, qui pourrait être une voie d'excellence, et faire en sorte que ce développement s'inscrive dans les objectifs fixés par la Loi à notre système de formation initiale : résorber les sorties sans qualifications et accroître les taux d'accès aux qualifications élevées, l'Éducation nationale doit, en partenariat avec les régions et les entreprises, intervenir à trois niveaux : celui du développement de la formation professionnelle, celui du développement de la formation professionnelle par apprentissage et celui de la part que prennent dans ce développement, les établissements dont elle a la tutelle. Atteindre l'objectif particulièrement ambitieux d'une augmentation de près de 40 % du nombre actuel d'apprentis suppose qu'elle ait la capacité d'articuler ces trois politiques partenariales de façon cohérente, au plan national et surtout au plan local.



Glossaire

A

- ADEP Agence pour le développement de l'éducation permanente
- AFPA Association nationale pour la formation des adultes
- ANFA Association nationale pour la formation automobile

B

- BCE Base centrale d'établissements
- BEP Brevet d'études professionnelles
- BEPA Brevet d'études professionnelles agricoles
- BM Brevet de maîtrise
- BP Brevet professionnel
- BT Brevet de technicien
- BTS Brevet de technicien supérieur
- BTSA Brevet de technicien supérieur agricole

C

- CAP Certificat d'aptitude professionnelle
- CAPA Certificat d'aptitude professionnelle agricole
- CCCA-BTP Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics
- CCI Chambre de commerce et d'industrie
- CET Collège d'enseignement technique
- CFA Centre de formation d'apprentis
- CNAM Conservatoire national des arts et métiers
- CNRAA Centre national de ressources pour l'alternance et l'apprentissage
- CRERA Centre régional de ressources pour l'apprentissage

D

- DAET Délégué académique aux enseignements techniques
- DEP Direction de l'évaluation et de la prospective
- DESCO Direction de l'enseignement scolaire (*maintenant DGESCO*)
- DEUG Diplôme d'études universitaires générales
- DEUST Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
- DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire
- DLC Direction des lycées et collèges
- DNTS Diplôme national de technologie spécialisé
- DPECF Diplôme préparatoire aux études comptables et financières
- DTS Diplôme de technicien supérieur
- DUT Diplôme universitaire de technologie

E

- EN Éducation nationale
- EPLÉ Établissement public local d'enseignement

G

- GSE Groupe statistique pour l'évaluation

H

- HCEE Haut Conseil de l'évaluation de l'école

I

- IGAENR Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- IGEN Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN)
- IGF Inspection générale des finances

| | | |
|---|--------------------|--|
| L | LEGT LOLF LP | Lycée d'enseignement général et technologique Loi organique relative aux lois de finance Lycée professionnel |
| M | MEN | Ministère de l'Éducation nationale |
| N | NSF | Nomenclature des spécialités de formation |
| P | PLP | Professeur de lycée professionnel |
| R | RERS ROP | Repères et références statistiques Réseau opérationnel de proximité |
| S | SA SAIA STS | Section d'apprentissage Service académique d'inspection de l'apprentissage Section de techniciens supérieurs |
| U | UFA | Unité de formation par apprentissage |
| Z | ZEP | Zone d'éducation prioritaire |

Les Notes du
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

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 le
Céreq
Marseille
Dépôt légal
2^e trimestre 2009
ISBN : 978-2-11-098138-7
ISSN : 1764-4054

Prix : 10 €