

HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE

***L'apprentissage
au sein de l'Éducation nationale :
un état des lieux***

Jean-Jacques ARRIGHI

Chargé d'études

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

Département des entrées dans la vie active (DEVA)

Damien BROCHIER

Chargé d'études

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications

Département professions et marché du travail (DPMT)

N° 17

Avril 2005

**Rapport établi à la demande
du Haut Conseil de l'évaluation de l'école**

Directeur de la publication : Christian FORESTIER

Secrétariat général : 3-5, bd Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 41

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression : DEP/Bureau de l'édition

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
I - ELEMENTS DE CONTEXTE : LES LIGNES DE FORCE QUI STRUCTURENT L'EVOLUTION RECENTE DE L'APPRENTISSAGE.....	5
I – 1 - BREF RETOUR SUR PROJECTIONS.	5
I – 2 - LES STRUCTURES SE RENOUVELLENT.	7
I – 3 - LE NIVEAU MONTE D'UN DOUBLE POINT DE VUE.	8
I – 4 - SELON LE NIVEAU L'EVENTAIL DES TITRES PREPARES EVOLUE DIVERSEMENT.	9
I – 5 – UNE CORRESPONDANCE SE DESSINE ENTRE SPECIALITES ET NIVEAU.	10
I – 6 - LES DIVERSITES REGIONALES SE CREUSENT.	13
I – 7 - EN TERME D'INSERTION ET DE SALAIRES, LE GAIN EST RELATIF.	15
I – 8 - EN GUISE DE COURTE SYNTHESE.	17
II - L'APPRENTISSAGE AU SEIN DE L'EDUCATION NATIONALE : UNE REVOLUTION SILENCIEUSE.....	19
II – 1- LES CFA PUBLICS EN 1990.	19
II – 2 - L'EVOLUTION DU DISPOSITIF "EDUCATION NATIONALE".	20
II – 2 – 1 - <i>De nouvelles structures.</i>	21
II – 2 – 2 – <i>Une géographie renouvelée.</i>	22
II – 2 – 3 – <i>Des apprentis plus diplômés.</i>	23
II – 2 – 4 – <i>Mais pas de spécialités de formation particulière.</i>	25
II – 3 - UNE MUTATION PROGRESSIVEMENT OUTILLEE	27
II – 3 – 1 – <i>le plan de rénovation des CFA en EPLE : des moyens humains et matériels</i>	27
II – 3 – 2 – <i>d'indispensables mesures techniques pour crédibiliser l'apprentissage en EPLE.</i>	29
II – 3 – 3 – <i>l'invention d'un modèle spécifique d'organisation pour le supérieur</i>	30
II-4 – L'ETAT DES LIEUX EN 2004 : L'APPRENTISSAGE « PUBLIC » AU MILIEU DU GUE.	31
II-4-1- <i>Un système structuré et en croissance</i>	31
II-4-2 – <i>une filière qui souffre encore d'un déficit de légitimité</i>	36
III – L'APPRENTISSAGE ACTUEL : UNE COLLECTION DE COMPROMIS.	39
III – 1 - L'APPRENTISSAGE EN HERITAGE.	39
III – 2 – UN MONTAGE COMPLEXE	41
III – 3 - L'EDUCATION NATIONALE : UNE POSTURE PARTENARIALE IMPRECISE	44
III-3-1- <i>le contrôle administratif et financier : une mission presque entièrement dévolue à l'acteur régional.</i>	45
III-3-2 - <i>L'évaluation et le contrôle pédagogiques : la quête inachevée de la mobilisation des corps d'inspection</i>	46
III – 3-3 - <i>l'expertise et l'animation : une position charnière à conserver.</i>	47
QUELQUES RECOMMANDATIONS EN GUISE DE SYNTHESE	49
ANNEXES	51
<u>Annexe 1</u> : Les relations fonctionnelles entre les acteurs de l'apprentissage	
<u>Annexe 2</u> : Bibliographie et documentation consultée	
<u>Annexe 3</u> : Glossaire	
<u>Annexe 4</u> : Liste des personnes rencontrées	

INTRODUCTION

Réaliser une évaluation sur la place de l'apprentissage au sein des structures de l'Education nationale semble constituer a priori une gageure. Il paraît en effet paradoxal qu'une structure dont l'une des caractéristiques essentielles est d'assurer la responsabilité directe de la formation de millions d'élèves ou d'étudiants accorde une place spécifique à une voie de formation dont la caractéristique centrale est que les jeunes qui l'empruntent ont un statut qui les place d'abord sous la responsabilité d'un employeur¹. Une autre caractéristique vient renforcer cette situation singulière. Elle tient au fait que la part de formation assurée hors de l'entreprise doit se dérouler dans des organismes particuliers, les Centres de formation d'apprentis (CFA), qui ne peuvent exister juridiquement que dans le cadre d'une convention conclue entre un organisme gestionnaire et un Conseil Régional², collectivité qui conduit une politique autonome dans ce domaine... Ainsi, du double point de vue du statut des individus qu'elle regroupe et de la nature des organismes qui assurent son fonctionnement, la voie de l'apprentissage constitue à bien des égards une voie structurellement à la marge du système éducatif français.

Cette situation particulière, largement intériorisée par l'ensemble des responsables chargés du développement de cette filière au sein du Ministère, produit un phénomène qui constituera le fil conducteur de cette évaluation :

l'hétérogénéité des modes de fonctionnement et des flux de l'apprentissage selon les académies constitue une caractéristique centrale de son évolution au cours de ces dernières années. Cependant, loin de constituer un obstacle à son développement, cette hétérogénéité doit au contraire être reconnue par l'Education nationale. En acceptant de se positionner comme partenaire exigeant des autres structures qui concourent au développement de l'apprentissage, l'Education nationale est en mesure de mieux maîtriser ce volet encore marginal de son activité, qui ne la positionne pas seulement comme un simple dispensateur de formation initiale, mais aussi comme un l'un des acteurs moteurs de la transition professionnelle.

Pour étayer cette analyse, nous proposons dans un premier temps de positionner cette évaluation propre à l'Education nationale dans le cadre global des évolutions sensibles du paysage de l'apprentissage au cours de ces dix dernières années (**chapitre I**). Celles-ci portent en effet 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. Ce panorama général permettra de mieux interpréter la mutation des structures d'apprentissage propres à l'Education nationale au cours de la période (**Chapitre II**). Parler à cet égard de « révolution silencieuse » ne paraît pas usurpé. D'une part les changements apparaissent très conséquents, et 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'Education nationale, à la fois outillé et structuré.

¹ « Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail de type particulier par lequel un employeur s'engage (...) à assurer à un jeune travailleur une formation professionnelle méthodique et complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis. L'apprenti s'oblige en retour, en vue de sa formation, à travailler pour cet employeur, pendant la durée du contrat, et à suivre la formation dispensée en centre de formation d'apprentis et en entreprise » (Article L 117-1 de la loi du 23 juillet 1987)

² conformément aux premières lois de décentralisation votées en 1982.

Pour autant, la grande hétérogénéité constatée à l'issue de cette période, notamment au plan de la place prise par l'apprentissage dans l'Education nationale selon les académies, doit être expliquée. C'est l'objet du **chapitre III** qui montre que les transformations doivent impérativement être référées à l'ambivalence fondatrice de cette voie de formation : un apprenti statistiquement dénombré c'est, 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". Ou, pour être plus précis, il faudrait écrire "la conjonction synchrone et localisée de demandes orthogonales" tant il dépend de l'ingéniosité des arbitrages entre intérêts de nature différentes portés par des acteurs aux logiques elles mêmes diverses. Bref, si l'existence d'une dynamique interne à l'administration de l'Education nationale est une condition nécessaire (mais 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.

Forts de cette compréhension des mécanismes de pilotage de l'apprentissage, nous serons en mesure de clôturer notre analyse par une appréciation des facteurs de développement ou de blocage d'un essor de l'apprentissage au sein de l'Education nationale, en restant conscient toutefois qu'il s'agit tout au plus de contribuer à une meilleure réactivité du dispositif aux opportunités qui se présentent ici ou là, sans préjuger d'un résultat quantitatif global, aléatoire par définition.

Méthodologie de l'étude

Cette étude s'est déroulée sur une période de 4 mois, entre novembre 2004 et février 2005, sur la base d'une commande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Elle a été réalisée par une équipe composée de deux chargés d'étude du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq – www.cereq.fr).

Le travail d'évaluation s'est fondé sur une double démarche :

- une **analyse des données quantitatives** existantes (issues notamment des enquêtes menées par la Direction de l'évaluation et de la Prospective (DEP) ou la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) au sein du ministère de l'Education nationale) a permis de repérer les évolutions de l'apprentissage entre 1995 et 2003, pour mieux identifier la place spécifique des structures de l'Education nationale dans cette dynamique (*cf. Encadré page 7*)
- **une approche qualitative** de l'évolution de l'apprentissage dans l'Education nationale a été réalisée. Elle a impliqué d'abord la consultation de documents de natures diverses (ouvrages, articles, rapports, documents administratifs, etc.) (*cf. Annexe 2*). Elle a reposé ensuite sur la réalisation d'une série d'entretiens auprès de différents acteurs concernés de manière directe ou indirecte par l'évolution de l'apprentissage au sein des structures de l'Education nationale (*cf. Annexe 4*). Les auteurs du rapport tiennent à les remercier tous sincèrement pour la disponibilité dont ils ont fait preuve et pour l'intérêt qu'ils ont porté au sujet.

La conduite de cette étude s'est menée en relation étroite avec le Haut conseil de l'évaluation de l'école. Deux réunions de travail ont eu lieu le 29 novembre 2004 et le 6 janvier 2005 avec une partie des membres de cette instance. Le rapport d'évaluation a fait l'objet d'une présentation et d'une discussion lors de la séance plénière du 28 janvier 2005. Il a ensuite fait l'objet de quelques retouches avant sa publication définitive.

I - ELEMENTS DE CONTEXTE : LES LIGNES DE FORCE QUI STRUCTURENT L'EVOLUTION RECENTE DE L'APPRENTISSAGE.

I – 1 - Bref retour sur projections.

Au mois de novembre 1994, s'appuyant sur le système d'information dont elle a la responsabilité, la Direction de l'Evaluation et de la Prospective du 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 - 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.

Des projections qui se sont à peu près réalisées ... Mais pas où on les attendait !

	Projections 1994-2003 : scénario 2 (1)	<i>Dont Sections d'apprentissage</i>	Constat 2003 "Enquête 51" (2)	<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

(1) Source : P. Poulet, S. Lemaire, "1994-2003 : deux scénarios de croissance de l'apprentissage" Education et Formation N° 39 novembre 1994,

(2) Source : Enquête 51 (hors classes de pré-apprentissage et formations de niveau I et II)

De cette confrontation trois constats émergent :

- 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'Education Nationale elles restent des structures d'accueil relativement marginales.

L'expansion de l'apprentissage au cours des dix dernières années 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'Apprentissages virtuellement prometteuses n'ont pas rencontré leur public (établissements support, entreprises et apprentis).

L'enquête 51 conduite par la Direction de l'Evaluation et de la Prospective 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 (Education 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. A 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...)

I – 2 - Les structures se renouvellent.

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

Organisme gestionnaire	Rentrée scolaire		Taux de croissance annuel moyen
	1995	2003	
association mixte consulaire		3 040	/
association organis prof entrep groupem	137 017	183 281	3,7
CFA résultant d'une convention nationale	3 499	7 060	9,2
chambre 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
étab pub local ens et form prof agricole	15 528	23 363	5,2
établissement de formation ou recherche		3 018	/
établissement public local enseignement	19 364	17 641	-1,2
établissement scolaire privé ss contrat		1 758	/
section d'apprentissage		3 092	/
Total	293438	361387	2,6

(y/c classes de préapprentissage en CFA et enseignement supérieur)

source "enquête 51" traitement CEREQ

Certains opérateurs de l'apprentissage bénéficient peu de sa croissance ; c'est le cas des Etablissements publics locaux d'enseignement (EPL) 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, elle est en fait 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 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.

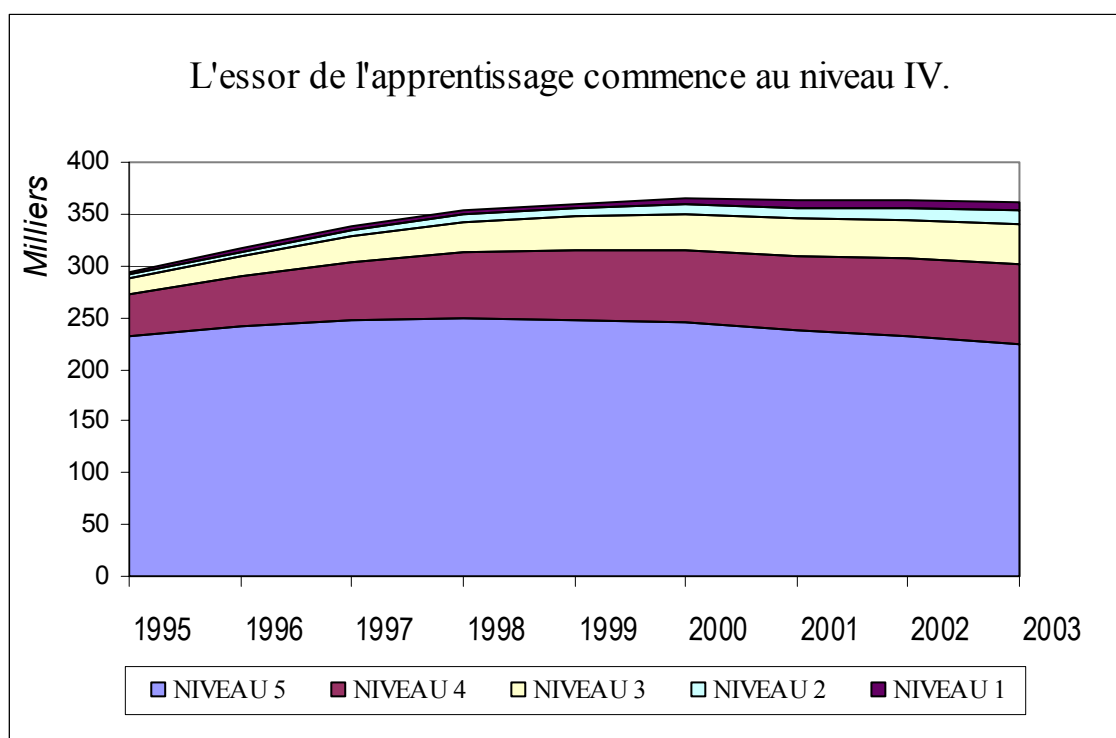
⁴ cette évolution peut être nuancée si l'on intègre les sections d'apprentissage qui se déroulent aussi en EPLE.

⁵ Voir à ce sujet l'excellente synthèse de Gilles Moreau (2003), Le monde apprenti, éditions La Dispute.

⁶ Il faut toutefois se méfier de l'effet de classement non négligeable ici et 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 ».

I – 3 - Le niveau monte d'un double point de vue.

A 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 de ceux 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.



A 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. S'il se poursuit, ce glissement, observé de façon récurrente dans les travaux récents, est porteur d'un risque réel de recrudescence des "sorties sans qualifications". En terme de politique publique, cet "effet pervers" consécutif à l'amélioration de l'image de l'apprentissage mérite d'être envisagé.

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 .

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

I – 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 préparent 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. A 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'Education 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.

Evolution des effectifs d'apprentis selon le titre préparé.

	1995	1997	1999	2001	2003
BEP (y/c BEPA)	36081	47100	53170	51244	47510
CAP (y/c CAPA et Certificats de spécialisation agricole)	188067	190555	186291	178657	171251
Mentions Complémentaires	6415	7327	6972	5813	4556
Titres Homologués (Ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social,,,))	1509	1523	1681	1774	1686
<i>Total niveau V</i>	232072	246505	248114	237488	225003
Baccalauréat professionnel ou technologique (y/c agricole)	15744	24083	30926	34436	36085
BT, BP, BM et assimilés, mentions complémentaires	23790	29966	32234	33784	37441
Titres Homologués (Ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social,,,))	1782	2494	3309	3471	3626
<i>Total niveau IV</i>	41316	56543	66469	71691	77152
BTS, BTSA et assimilés (DTS, DPECF, DNDS,,,))	12593	20900	25904	29283	30225
DUT	2067	2889	3702	4490	4325
DEUG, DEUST	92	252	315	292	209
Titres Homologués (Ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social,,,))	147	1183	2198	2427	2393
Divers (CNAM, Métiers d'art, autres,,,))	374	366	388	742	910
<i>Total niveau III</i>	15273	25590	32507	37234	38062
Ingénieurs	1734	2777	4171	5086	6218
DESS	193	438	941	1461	1772
Maîtrise des universités, Masters, MIAGE	577	1033	1572	2031	2079
Licences, Licences professionnelles, autres diplômes universitaires	62	202	411	1298	3004
Divers autres (DECF, CNAM, Ingénieurs Maîtres, Arts appliqués,,,))	1756	3309	3989	4303	4985
Titres Homologués (Ministères, AFPA, Régions, CCI, Santé-Social,,,))	455	1259	2093	2241	2945
<i>Total niveau I et II</i>	4777	9018	13177	16420	21003

source : MEN, DEP, Enquête 51.

NB : pour l'intitulé détaillé des sigles, se reporter au **glossaire à l'Annexe 3**

⁹ Au niveau III, 80% des apprentis préparent le BTS, 11 % le DUT et 6 % des Titres Homologués

I – 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.

Groupe de spécialités	Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire		évolution 1995 - 2003	Part dans le total des apprentis en 1995	Part dans le total des apprentis en 2003	Evolution de la part de la spécialité
	1995	2003				
AGRO-ALIMENTAIRE, 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
BATIMENT : FINITIONS	16 234	20 012	23,3	7,0	8,9	1,9
MOTEURS ET MECANIQUE AUTO	19 758	18 500	-6,4	8,5	8,2	-0,3
COIFFURE, ESTHETIQUE & AUTRES SOINS	18 318	18 285	-0,2	7,9	8,1	0,2
STRUCTURES METALLIQUES	13 857	13 929	0,5	6,0	6,2	0,2
ACCUEIL, HOTELLERIE, TOURISME	16 860	14 243	-15,5	7,3	6,3	-0,9
BATIMENT : 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
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	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				
écart-type calculé sur le nombre d'apprentis par spécialités	8942,50	8445,72				

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...

Groupe de spécialités	Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire		évolution 1995 - 2003	Part dans le total des apprentis en 1995	Part dans le total des apprentis en 2003	Evolution de la part de la spécialité
	1995	2003				
SANTE	2969	9096	206,4	7,2	11,8	4,6
COIFFURE, ESTHETIQUE & AUTRES SOINS	6045	8782	45,3	14,6	11,4	-3,3
COMMERCE, VENTE	4020	7895	96,4	9,7	10,2	0,5
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	3138	5535	76,4	7,6	7,2	-0,4
MOTEURS ET MECANIQUE AUTO	2650	4840	82,6	6,4	6,3	-0,1
AGRO-ALIMENTAIRE, ALIMENTATION, CUISINE	3437	4698	36,7	8,3	6,1	-2,2
SPEC.PLURITECHNO MECANIQ-ELECTRICITE	2594	3528	36,0	6,3	4,6	-1,7
TRAVAIL DU BOIS ET DE L'AMEUBLEMENT	1906	3113	63,3	4,6	4,0	-0,6
ACCUEIL, HOTELLERIE, TOURISME	1885	2745	45,6	4,6	3,6	-1,0
BATIMENT : FINITIONS	1024	2433	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	41316	77260	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	1321,08	2287,71				

¹⁰ L'écart type mesure la dispersion des observations autour de la moyenne arithmétique. Plus l'écart type est important, plus les observations sont dispersées.

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.

Groupe de spécialités	Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire		évolution 1995 - 2003	Part dans le total des apprentis en 1995	Part dans le total des apprentis en 2003	Evolution de la part de la spécialité
	1995	2003				
COMMERCE, VENTE	4541	9147	101,4	29,7	24,0	-5,7
COMPTABILITE, GESTION	1675	4057	142,2	11,0	10,7	-0,3
TECHNO DE COMMANDES DES TRANSFO.INDUST	1634	3398	108,0	10,7	8,9	-1,8
SECRETARIAT, BUREAUTIQUE	1009	1784	76,8	6,6	4,7	-1,9
FINANCES, BANQUE, ASSURANCES	291	1400	381,1	1,9	3,7	1,8
SPEC.PLURIV.DE L'AGRONOMIE & AGRICULTURE	145	1363	840,0	0,9	3,6	2,6
SPEC.PLURITECHNO MECANIQ-ELECTRICITE	305	1358	345,2	2,0	3,6	1,6
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	745	1295	73,8	4,9	3,4	-1,5
INFORMATIQ, TRAITEMENT DE L'INFORMATION	95	1233	1197,9	0,6	3,2	2,6
ACCUEIL, HOTELLERIE, TOURISME	653	1094	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	15273	38062	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	770,69	1403,38				

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. A 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 ! A elles seules, les spécialités de la comptabilité du commerce et de la gestion rassemblent 60 % des effectifs.

Groupe de spécialités	Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire		évolution 1995 - 2003	Part dans le total des apprentis en 1995	Part dans le total des apprentis en 2003	Evolution de la part de la spécialité
	1995	2003				
COMMERCE, VENTE	613	3135	411,4	21,7	24,8	3,2
COMPTABILITE, GESTION	138	2764	1902,9	4,9	21,9	17,0
SPEC.PLURIVAL.DES ECHANGES & GESTION	495	1884	280,6	17,5	14,9	-2,6
INFORMATIQ, TRAITEMENT DE L'INFORMATION	220	1111	405,0	7,8	8,8	1,0
TECHNO.INDUSTRIELLES FONDAMENTALES	84	1001	1091,7	3,0	7,9	5,0
FINANCES, BANQUE, ASSURANCES	8	443	5437,5	0,3	3,5	3,2
RESSOURCES HUMAINES, GESTION DU PERSONL		350	/	0,0	2,8	2,8
TRANSPORT, MANUTENTION, MAGASINAGE	15	278	1753,3	0,5	2,2	1,7
TRANSFORMATIONS CHIMIQUES ET APPARENTEES	103	229	122,3	3,6	1,8	-1,8
AGRO-ALIMENTAIRE, ALIMENTATION, CUISINE	12	199	1558,3	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	2829	12625	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	257,43	726,94				

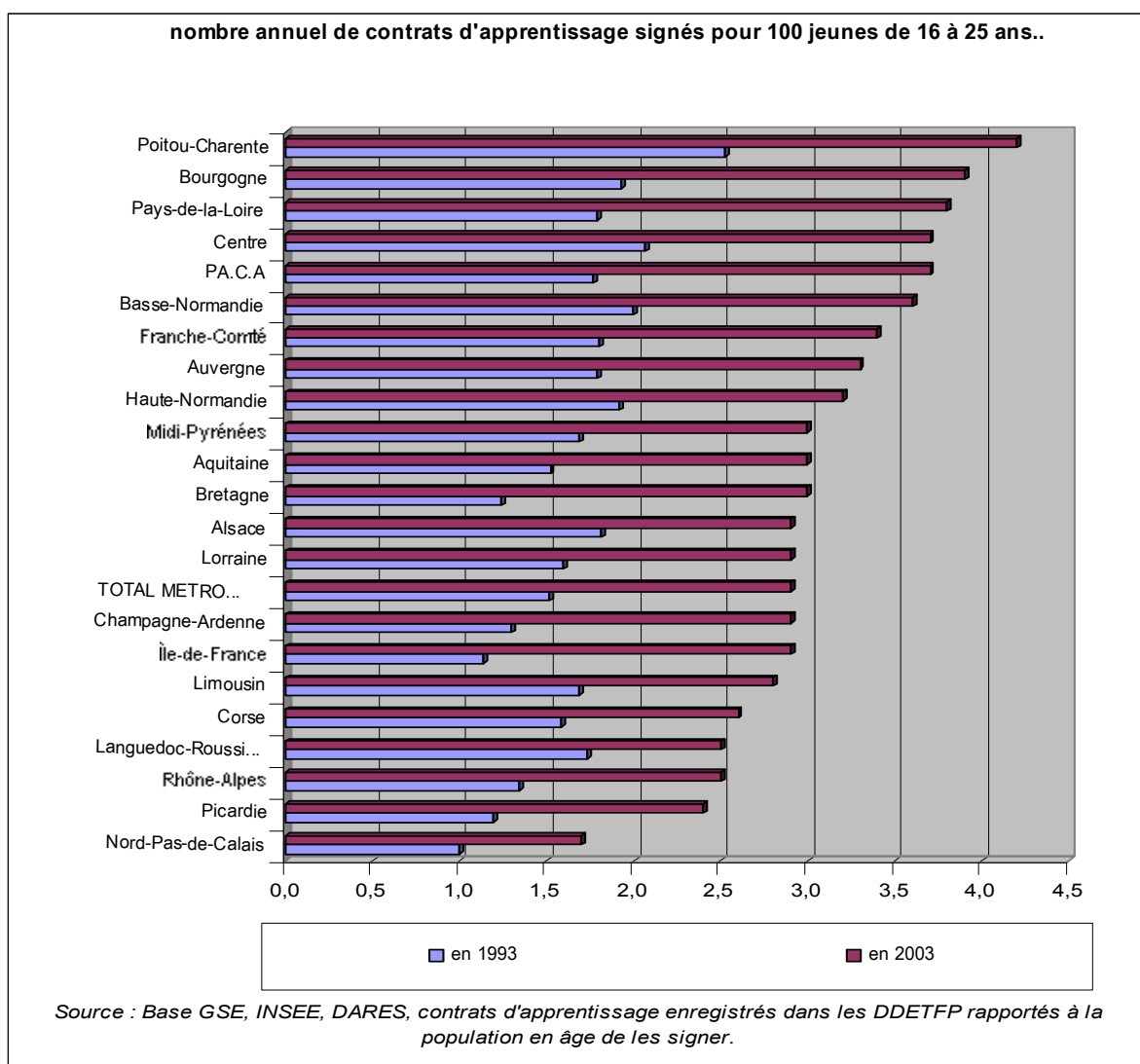
Le **niveau I** est encore pour l'essentiel le territoire de l'ingénieur et des spécialités industrielles. Les technologies fondamentales, l'électricité, la mécanique et la chimie dominant... Cette situation change pourtant car la carte des formations évolue rapidement. Passant de 18 à 38, le nombre 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.

Groupe de spécialités	Effectifs recensés dans la spécialité à la rentrée scolaire		évolution 1995 - 2003	Part dans le total des apprentis en 1995	Part dans le total des apprentis en 2003	Evolution de la part de la spécialité
	1995	2003				
TECHNO.INDUSTRIELLES FONDAMENTALES	654	1800	175,2	33,6	21,5	-12,1
MECANIQ GENERALE & DE PRECISION, USINAGE	643	1748	171,9	33,0	20,9	-12,1
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	292	1041	256,5	15,0	12,4	-2,6
INFORMATIQ, TRAITEMENT DE L'INFORMATION	97	832	757,7	5,0	9,9	5,0
SPEC.PLURITECHNO GENIE CIVIL, CONSTR; ..		315	/	0,0	3,8	3,8
TRANSFORMATIONS CHIMIQUES ET APPARENTEES	29	303	944,8	1,5	3,6	2,1
COMMERCE, VENTE	12	236	1866,7	0,6	2,8	2,2
TECHNO DE COMMANDES DES TRANSFO.INDUST	18	185	927,8	0,9	2,2	1,3
SPEC.PLURIVAL.DES ECHANGES & 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	1948	8378	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	201,49	419,92				

I – 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'Etat 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", il 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.

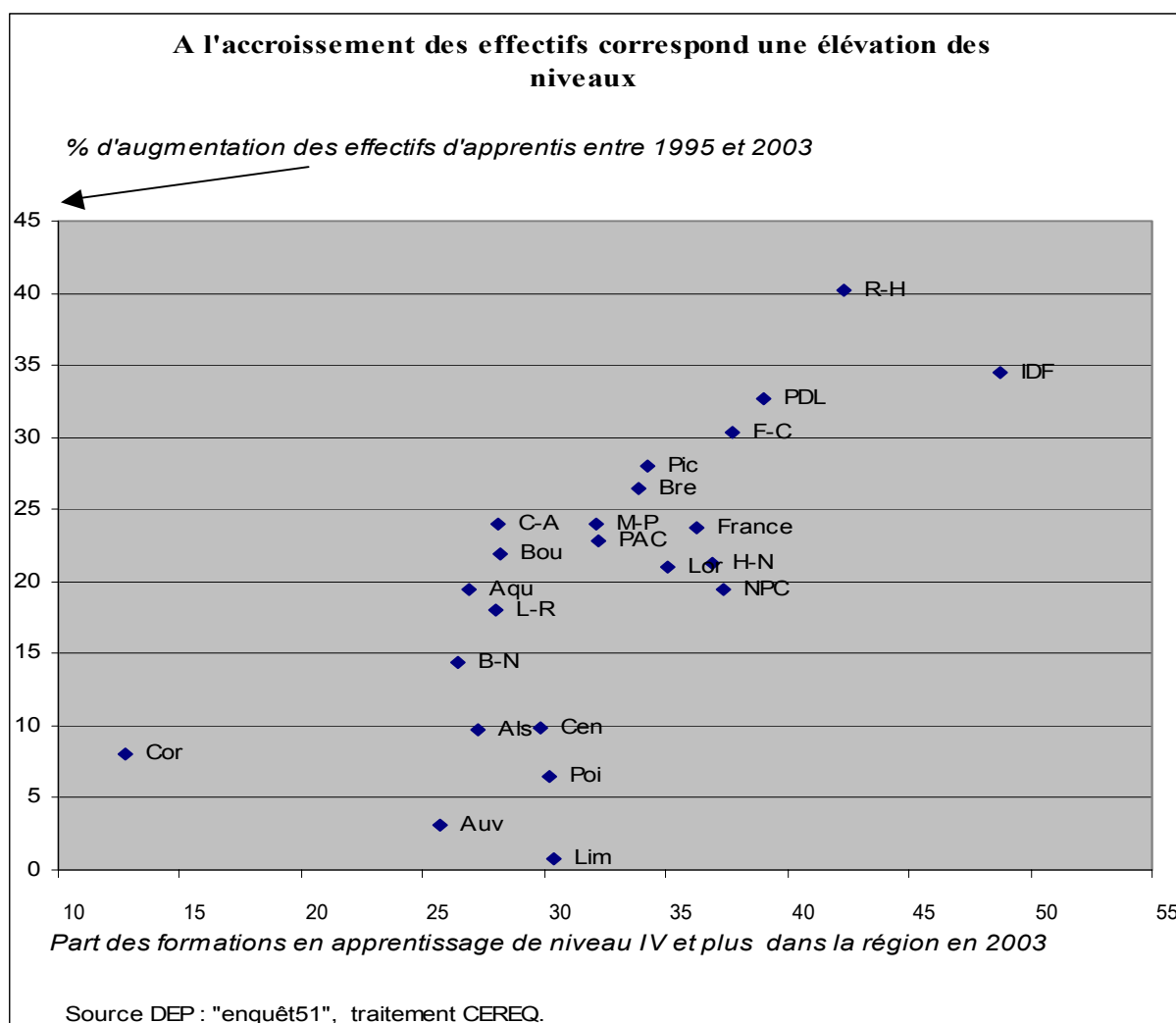
Ainsi, à une inégalité originelle spontanée, s'ajoute celles qui proviennent de l'intensité et de la diversité des politiques régionales d'apprentissage.



¹¹ Et n'en codifie strictement les conditions d'exercice : durée et mode de formation, pédagogie, contrat de travail... cf. [Métais, 2005]

¹² Exposé de motifs devant le Sénat du projet de loi du 7 janvier 1983. cf. C. Jullien (1995), « 1983, décentralisation de la formation Professionnelle », Revue AFP, n°139, décembre 1995.

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 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 au trois quart centré sur des formations en sortie de troisième ; on trouve dans ce groupe des régions à fortes traditions d'apprentissage comme le Centre, l'Alsace ou Poitou-Charentes.



NB : L'intitulé complet de chaque région se trouve dans l'ordonnée du graphique de la page précédente

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.

I – 7 - En terme d'insertion et de salaires, le gain est relatif.

Conçues dans le cadre de politiques d'emploi, les rénovations successives de l'apprentissage admettent comme pré-supposé 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, un travail complémentaire devrait être mené. Il s'agit donc ici de simplement rendre compte des résultats observés à partir d'un échantillon représentatif. Ils corroborent assez peu les attentes.

Trois ans après : les apprentis et les autres (spécialités où l'apprentissage est présent)

	Bac +3 et plus			Bac +2			Bacheliers			CAP/BEP/term			non diplômés		
	Apprentis	Scolaires	+ -	Apprentis	Scolaires	+ -	Apprentis	Scolaires	+ -	Apprentis	Scolaires	+ -	Apprentis	Scolaires	+ -
Emploi	95	94	2	94	92	2	91	85	7	87	80	7	81	67	13
Chomage	3	3	0	2	4	-2	5	6	-1	8	12	-4	14	21	-8
Inactivité	1	2	-1	3	2	1	2	3	-1	2	4	-1	3	6	-3
Service National	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Formation	1	0	0	1	1	0	0	2	-2	1	2	-1	1	3	-2
Reprise d'Études	0	1	-1	1	1	0	1	3	-3	1	2	-1	1	2	-1
Total	100	100		100	100		100	100		100	100		100	100	

Source CEREQ, enquête Génération 1998.

En terme d'accès à l'emploi, le gain que procure 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 % 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 terme "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 ; à ce niveau, l'apprentissage apporte un bonus 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.

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.

Sortants de la génération 1998 : les Salaires à trois ans.*(dans les spécialités où l'apprentissage est significativement présent)*

	médiane des salaires en 2001 (temps complets)		
	<i>apprentis</i> <i>en Euros</i>	<i>scolaires</i> <i>en Euros</i>	<i>écart</i> <i>en Euros</i>
Toutes spécialités			
Bac +3 et plus	1829	1928	-99
Bac +2	1372	1288	84
Bacheliers	1110	1074	36
CAP/BEP/term	1010	1023	-13
non diplômés	978	991	-13
total	1062	1156	-94
spécialités industrielles			
Bac +3 et plus	1932	1982	-50
Bac +2	1372	1270	102
Bacheliers	1103	1118	-15
CAP/BEP/term	1037	1065	-28
non diplômés	991	1021	-30
total	1067	1156	-89
spécialités des services			
Bac +3 et plus	1638	1817	-179
Bac +2	1372	1296	76
Bacheliers	1113	1042	71
CAP/BEP/term	960	978	-18
non diplômés	915	949	-34
total	1052	1153	-101

Source : CEREQ, enquête Génération 1998

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 terme de salaires perçus, hormis au niveau du baccalauréat (dans les spécialités de service 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 terme 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.

I – 8 - En guise de courte synthèse.

L'essor de l'apprentissage consécutif à l'adoption de dispositifs incitatifs récurrents depuis 1983, s'est réalisé sur des segments limités du système éducatif. D'une part l'apprentissage traditionnel s'est en partie re-dynamisé (CAP, BP, formations du bâtiment,...), et, d'autre part, de nouvelles formations se sont développées dans l'enseignement supérieur sur des segments circonscrits. Les filières complètes de formation en apprentissage demeurent rares¹⁵. En sortie de troisième une élévation du niveau scolaire à l'entrée se produit mais la diffusion de l'apprentissage à des spécialités nouvelles est inexistante ; elle est limitée en ce qui concerne le baccalauréats et les autres diplômes professionnels de niveau IV ; elle est en revanche dynamique au-delà du baccalauréat, où d'autres certifications se développent à côté des diplômes de l'éducation nationale ¹⁶. Selon les régions et les académies, la physionomie générale de l'apprentissage gagne en diversité, en terme de probabilité d'accès d'une part, et en terme de positionnement scolaire des formations d'autre part. Enfin, 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 terme d'accès à l'emploi et de salaires perçus semble difficile à établir, du moins à court terme.

¹⁵ On les trouve dans le commerce, le transport, le génie climatique, l'électricité, la mécanique de précision... Reste toutefois à savoir si elles sont praticables (existence des formations successives dans des CFA proches, pratiques de recrutement à chaque niveau, ...)

¹⁶ Une évolution de ce type est ainsi revendiquée par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris qui : *"délaisse de plus en plus les formations conduisant à des diplômes de l'Education Nationale - qui ne représentent plus aujourd'hui qu'un tiers des formations - au profit de cursus "maisons" créés en lien avec les entreprises partenaires"* (dépêche AEF N° 47938 du 19/11/2004)

II - L'APPRENTISSAGE AU SEIN DE L'EDUCATION NATIONALE : UNE REVOLUTION SILENCIEUSE.

Peu de documents rendent compte de la situation patrimoniale de l'apprentissage au sein de l'Education Nationale à l'aube de la loi quinquennale de 1993. Néanmoins, un rapport conjoint de l'IGAEN et de l'IGEN réalisé en 1990 vient opportunément combler cette lacune¹⁷. Dans la continuité de ce rapport et à la demande de la Direction des Lycées et Collèges, l'ADEP a réalisé une synthèse statistique dont les résultats ont été publiés en octobre 1991¹⁸. Il nous servira de point de départ pour, dans un second temps, examiner comment l'ensemble du dispositif d'offre de formations en apprentissage au sein de l'Education Nationale a évolué depuis cette période.

II – 1- Les CFA Publics en 1990.

Le 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 (sur 28 !). 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 Education Nationale" n'a pas, en tant que telle, d'histoire¹⁹ 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 Bac pros semblent sur-représentés. Mais nous ne sommes qu'à trois ans de leur création et les effectifs sont très limités.
- La carte des spécialités de formation proposées en CFA public 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'alimentation²⁰ 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, les résultats des candidats qu'ils présentent aux examens sont, si l'on excepte l'Alsace,

¹⁷ IGAEN et IGEN (1990), *Les centres de formations d'apprentis de l'Education nationale – la gestion académique de l'apprentissage*, rapport pour le ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports

¹⁸ « *CFA Publics* : les chiffres clés », Etude réalisée à la demande de l'Education Nationale, ADEP, octobre 1991.

¹⁹ Hormis celle des SAIA qui mérite, on le verra, d'être revisitée.

²⁰ Cela n'a en soi rien de très surprenant car ces secteurs sont couverts soit par des organismes de branche assez dynamiques (CCCA BTP, ANFA), soit ils constituent le champ privilégié des chambres des métiers (métiers de bouche).

sensiblement plus mauvais que la moyenne²¹. 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 norme²².
- En CFA public, 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, et, 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'Education 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 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 ?

II – 2 - L'évolution du dispositif "Education Nationale".

En terme quantitatifs, la part des apprentis scolarisés dans des structures qui relèvent de l'Education Nationale - sous diverses formes - 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 1990. Compte tenu de la progression globale des effectifs apprentis sur la période, cela représente néanmoins une progression non négligeable des effectifs - les structures E.N. forment en apprentissage 10 000 jeunes de plus en 2003 qu'elles n'en formaient en 1995. C'est faible en regard des projections²³ 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'E.N. au même titre que l'ensemble des autres structures gestionnaires. A bien des égards, il semble légitime de parler d'une "mutation de l'apprentissage au sein de l'Education Nationale" ; une mutation de ses structures, de sa géographie, de son recrutement et de ses métiers.

²¹ 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.

²² 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. (opus cité p. 50)

²³ Voir chapitre I – 1 du présent rapport : Bref retour sur projections.

II – 2 –1 - De nouvelles structures²⁴.

Académies	Nb de CFA		solde des	Nb de SA	Nb d'UFA
	1989/1990	2003/2004	ouvertures/fermetures		
			1989 - 2003	2003/2004	2003/2004
AIX-MARSEILLE	3	5	2	6	
AMIENS				1	
BESANCON				4	24
BORDEAUX	2	4	2	9	4
CAEN				6	
CLERMONT-FERRAND				6	
CORSE					
CRETEIL	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	
ORLEANS-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.

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 ailleurs. Au terme de la période, la carte de l'apprentissage est très sérieusement modifiée : on trouve au moins une structure de formation par apprentissage E.N. 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... A ce mouvement s'ajoute le développement de l'apprentissage à l'université

²⁴ L'analyse présentée ici est d'ordre quantitatif. On trouvera plus loin (cf. chapitre II-4-1 – un système structuré et en croissance) une analyse qualitative des différents types de structures.

difficile à préciser ici du fait de sa gestion par des CFA associatifs²⁵, il caractérise surtout l'Île-de-France, Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d'Azur, la Haute-Normandie et la Franche-Comté.

II – 2 –2 – Une géographie renouvelée.

	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	6073	1420	12907
LORRAINE	24,4	20,7	-3,7	3050	2704	14713
CHAMPAGNE ARDENNES	3,5	0,0	-3,5	0	1505	7702
PROVENCE COTE D AZUR	9,1	7,0	-2,1	2078	5946	29871
RHONE ALPES	5,6	3,5	-2,1	1139	8605	32191
PAYS DE LA LOIRE	6,6	5,1	-1,6	1445	7346	28613
AUVERGNE	0,4	0,0	-0,4	0	37	7315
CORSE	0,0	0,0	0,0	0	83	1216
Total	8,0	8,1	0,2	29054	70129	357028
BRETAGNE	3,6	4,0	0,3	646	3497	16232
BASSE NORMANDIE	0,0	0,4	0,4	42	1298	9857
PICARDIE	0,0	0,5	0,5	50	2332	10974
CENTRE	1,2	2,3	1,1	383	1602	16490
LANGUEDOC ROUSSILLON	7,3	8,4	1,1	991	1776	11772
BOURGOGNE	1,2	2,4	1,2	269	2109	11290
NORD PAS DE CALAIS	11,5	13,5	2,0	2303	3389	17075
FRANCHE COMTE	0,1	2,6	2,4	209	1599	8178
MIDI PYRENEES	3,1	5,5	2,5	808	2763	14564
ILE DE FRANCE	4,1	6,8	2,6	4074	15852	60103
HAUTE NORMANDIE	5,7	9,4	3,7	1318	2847	14092
POITOU CHARENTES	0,2	4,4	4,1	550	1028	12604
AQUITAINE	6,4	13,0	6,6	2082	2319	16030
LIMOUSIN	23,9	47,7	23,8	1544	72	3239

Source DEP "enquête 51" traitement CEREQ

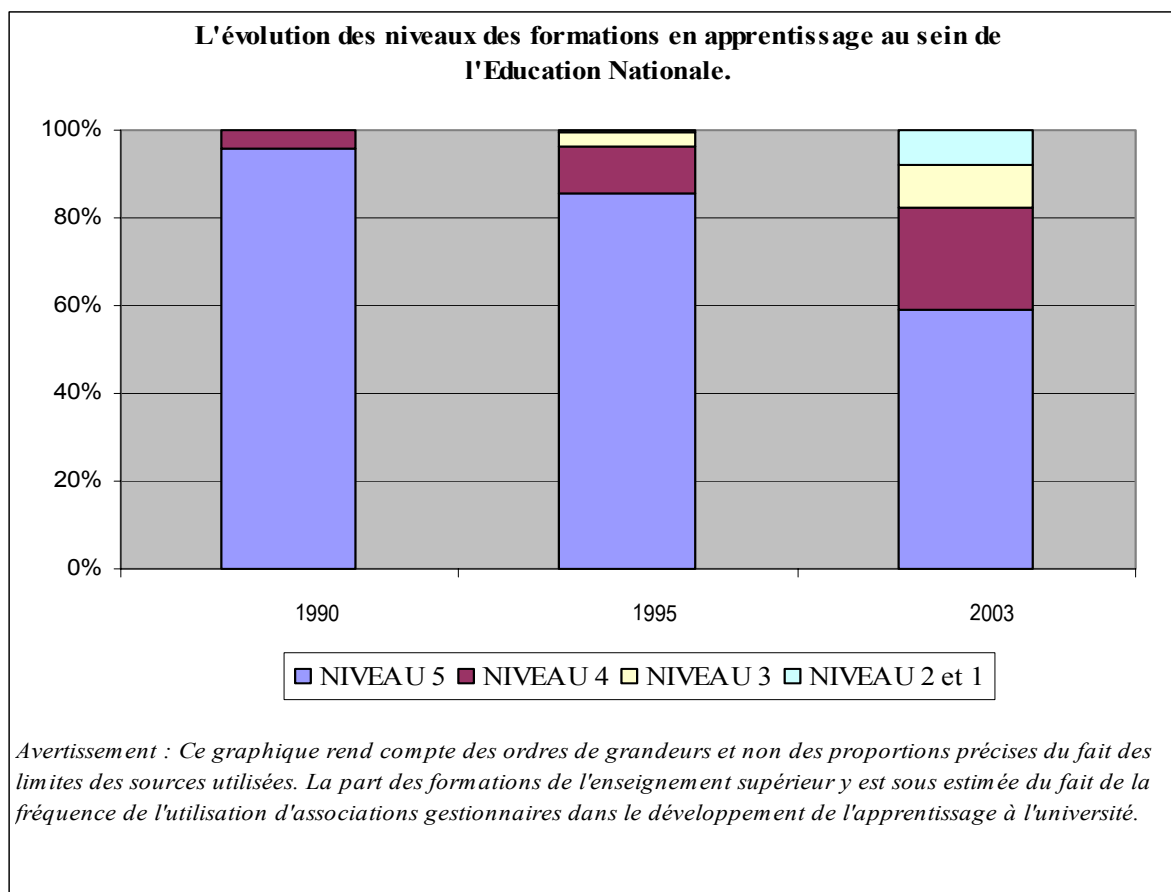
Un double mouvement modifie la carte de l'apprentissage au sein de l'EN. La position relative des EPLE s'affaiblit sensiblement dans ses régions de prédilection - l'Alsace et la Lorraine – tandis qu'elle se renforce nettement dans nombre d'autres régions. Le cas de l'Aquitaine ou du Nord-Pas-de-Calais 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

²⁵ Un travail de dépouillement des sources serait utile. Compte tenu des délais de réalisation de ce travail, il n'a pas été réalisé ici. Il n'en resterait pas moins nécessaire pour mieux connaître le développement de l'apprentissage dans le « supérieur ».

largement les effectifs en PACA et en Rhône-Alpes, faisant apparaître une diminution de la part relative E.N. quand en réalité elle s'accroît²⁶.

II – 2 –3 – Des apprentis plus diplômés.

Si en 1990 l'Education Nationale était positionnée plutôt sur les faibles niveaux de qualification, la situation est désormais très différente.



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'Education 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.

²⁶ 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 1000 apprentis dans le « supérieur ».

Les titres les plus fréquemment préparés en apprentissage,,,

	Au sein de l'E.N.	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"		

Ainsi, à l'exception du niveau IV où le baccalauréat professionnel est proportionnellement plus fréquent au sein des établissements gérés par l'Education 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'Education 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 C.C.I. où par le Ministère du Commerce et de l'Artisanat.

II – 2 – 4 – Mais pas de spécialités de formation particulière.

En terme de spécialités de formation l'apprentissage est diffus au sein de l'Education Nationale (cf. Tableau page suivante). 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'Education 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 E.N. 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 s'accroît 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 domaine²⁷. Pour autant, l'expansion de l'apprentissage dans les métiers du bâtiment s'est réalisé en partie via les établissements de l'Education 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'Education 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 terme de concurrence et de stratégie de positions se révèle inopérante. Non qu'à l'échelon local près carrés et territoires ne s'articulent mais, au niveau agrégé, c'est une autre logique qui apparaît déterminante : celle de la demande des entreprises et des jeunes. Les CFA qui sont en mesure d'y répondre prospèrent, les autres non. Au-delà donc des postures symboliques du patronat et des enseignants, les montages locaux sont nombreux et les établissements dépendants de l'Education Nationale y participent.

²⁷ Le réseau de CFA animé par le CCCA – BTP constitue un acteur majeur de l'apprentissage en France.

Spécialités de formation	Ensemble de l'apprentissage			Education Nationale		
	1995	2003	évolution générale %	part 1995	part 2003	évolution de la part E.N. %
RESSOURCES HUMAINES, GESTION DU PERSONNEL		583	/	/	38,6%	/
TRAVAIL SOCIAL	250	1390	456,0	28,8%	35,4%	6,6
MINES & CARRIERES, GENIE CIVIL, TOPOGR.	1011	2115	109,2	35,5%	29,2%	-6,3
TECHNO.INDUSTRIELLES FONDAMENTALES	1122	3613	222,0	3,3%	23,8%	20,5
TECHNIQUES DE L'IMPRIMERIE & DE L'EDITION	2498	2105	-15,7	18,6%	22,5%	3,9
SPEC.PLURITECHNO GENIE CIVIL, CONSTR; ..	307	1368	345,6	10,1%	21,0%	10,9
SECRETARIAT, BUREAUTIQUE	2626	3227	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
MECANIQUE AERONAUTIQUE & 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, ASSAINIS., PROTECT.ENVIRONNMT	630	1197	90,0	1,1%	13,2%	12,1
BATIMENT : CONSTRUCTION & COUVERTURE	12860	16649	29,5	6,6%	13,2%	6,6
TRAVAIL DU BOIS ET DE L'AMEUBLEMENT	13695	15485	13,1	11,0%	12,9%	1,9
ENERGIE, GENIE CLIMATIQUE	4718	8240	74,7	6,0%	12,0%	6,0
SANTE	13570	11432	-15,8	8,1%	11,5%	3,4
METALLURGIE	915	689	-24,7	23,1%	11,3%	-11,7
FINANCES, BANQUE, ASSURANCES	406	2208	443,8	4,7%	11,3%	6,6
FORETS, ESPACES NATURELS, FAUNE	1100	1389	26,3	0,0%	10,9%	10,9
COMPTABILITE, GESTION	2546	7723	203,3	4,8%	10,7%	5,9
SPEC.PLURIV.DE L'AGRONOMIE & AGRICULTURE	3259	4481	37,5	0,0%	10,5%	10,5
ACCUEIL, HOTELLERIE, TOURISME	19418	18228	-6,1	11,4%	10,5%	-0,9
MOTEURS ET MECANIQUE AUTO	22515	24170	7,4	8,4%	9,5%	1,1
COMMERCE, VENTE	34196	46025	34,6	11,6%	9,2%	-2,4
STRUCTURES METALLIQUES	15045	16446	9,3	7,8%	9,2%	1,4
BATIMENT : FINITIONS	17258	22481	30,3	4,3%	9,1%	4,9
ANIMATION CULTUREL., SPORTIV.&DE LOISIRS	482	1539	219,3	13,3%	8,9%	-4,4
SPEC.PLURITECHNO DES TRANSFORMATIONS	184	364	97,8	0,0%	8,5%	8,5
SPEC.PLURIVAL.DES ECHANGES & GESTION	1222	2849	133,1	13,7%	8,5%	-5,3
SPEC.PLURIV.SANITAIRES & SOCIALES	139	1665	1097,8	0,0%	8,3%	8,3
MECANIQ GENERALE & DE PRECISION, USINAGE	4733	6548	38,3	5,5%	8,3%	2,8
ELECTRICITE, ELECTRONIQUE	15487	19477	25,8	5,5%	8,2%	2,8
TRANSFORMATIONS CHIMIQUES ET APPARENTE	380	1252	229,5	3,9%	7,8%	3,9
TRANSPORT, MANUTENTION, MAGASINAGE	2852	3925	37,6	37,3%	7,8%	-29,5
INFORMATIQ, TRAITEMENT DE L'INFORMATION	412	3176	670,9	0,0%	6,8%	6,8
TECHNO DE COMMANDES DES TRANSFO.INDUST	1798	4441	147,0	8,1%	6,4%	-1,7
AMENAGEMENT PAYSAGER	5025	9232	83,7	1,1%	5,9%	4,8
SPEC.PLURITECHNO MECANIQ-ELECTRICITE	3767	5726	52,0	8,4%	5,7%	-2,7
PROD.VEGETALES, CULTURES SPECIALISEES	4219	5964	41,4	0,0%	5,1%	5,1
AGRO-ALIMENTAIRE, ALIMENTATION, CUISIN	49217	45223	-8,1	7,5%	5,0%	-2,5
PLASTURGIE, MATERIAUX COMPOSITES	476	637	33,8	2,5%	4,6%	2,0
SPEC.PLURIVAL.DE LA COMMUNICATION	13	532	3992,3	0,0%	4,5%	4,5
PROD.ANIMALES, ELEVAGE SPECIALISE	3426	5745	67,7	0,0%	4,3%	4,3
COIFFURE, ESTHETIQUE & AUTRES SOINS	24378	27172	11,5	1,5%	2,0%	0,5
...
...
Total	293438	361387	23,2	7,8%	9,0%	1,2

II – 3 - Une mutation progressivement outillée

Si l'on veut bien considérer l'état du dispositif "apprentissage" au sein de l'Education Nationale à la veille de la Loi quinquennale, le dynamisme dont il a fait preuve depuis est surprenant. Le nombre de structures en activité a été multiplié par cinq et, 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 terme de niveau, de diplôme préparé et de métiers.

Si l'influence du pilotage par "la demande économique et sociale" semble indiscutable, elle ne doit pas occulter les systèmes d'impulsion propres à l'Education nationale qui se sont développés durant cette période. Ceux-ci vont notamment se matérialiser 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 durant cette période de CFA « partenariaux »²⁸ dans plusieurs régions françaises.

II – 3 – 1 – le plan de rénovation des CFA en EPLE : des moyens humains et matériels

Comme cela a déjà 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'Education 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'Edith 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 très directement contribué à cette démarche de l'Education 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.

1. Un premier axe est constitué par le renforcement du potentiel humain spécifiquement consacré à la gestion de l'apprentissage au sein de l'Education 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

²⁸ 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.

lesquels travaille le CFA. Compte tenu du nombre de CFA existants à l'époque, ce sont ainsi 56 emplois de coordinateurs pédagogiques qui sont pourvus à partir de 1992²⁹.

- 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 à l'heure actuelle, soit 12 ans après cette décision...

2. 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* »³⁰. 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'Education nationale.

3. 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 chargés de désigner des personnes amenées à jouer un rôle de **formateurs-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* »³¹

²⁹ 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.

³⁰ 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* »...

³¹ extraits des objectifs du séminaire national des CFA publics de Nancy (6 et 7 avril 1994)

Ainsi, entre 1992 et 1995 sont progressivement conçus et installés au sein de l'Education nationale un ensemble de ressources humaines et matérielles pour un montant d'engagements de crédits s'élevant au total à 10 millions d'Euros³²

A 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 confiée le suivi de ces structures (le bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion au sein de la DESCO).

II – 3 – 2 – d'indispensables mesures techniques pour crédibiliser l'apprentissage en EPLE

A côté de ce plan de rénovation, les années quatre-vingt dix 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'Education nationale, notamment auprès des personnes chargées d'en assurer le pilotage et la gestion administrative et financière. Plusieurs mesures sont prises, en concertation avec les titulaires des fonctions concernés³³ qui ont exercé au cours des années précédentes une pression collective pour les obtenir.

La première, mise en œuvre à partir de l'année 2000³⁴, porte sur l'attribution d'une indemnité forfaitaire annuelle aux chefs d'établissement exerçant une fonction de directeur de CFA public, de SA ou d'UFA, ainsi qu'aux gestionnaires et agents comptables des établissements concernés, pour tenir compte de leurs missions spécifiques en matière de gestion de l'apprentissage.

Une deuxième évolution se situe au niveau d'une meilleure prise en compte de l'apprentissage dans les critères déterminant le classement des établissements³⁵. Jusqu'à la fin des années quatre-vingt dix, ce classement était établi sur la base d'un système de points complexe, dans lequel l'apprentissage n'avait qu'une place très marginale. Cela était notamment dû à la difficulté de décompte des effectifs d'apprentis dans la base centrale du ministère, celle-ci ne comptabilisant que les jeunes ayant le statut d'élèves. La clarification de ces critères, qui

³² Le montant exact (en francs) s'élevait à 65 373 769 F. 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 gérés par des établissements publics d'enseignement, 9 mai 1995, 6 pages)

³³ un peu plus d'une centaine d'établissements sont concernés par ces dispositions.

³⁴ Décret N° 99-702 du 3 août 1999 ; circulaire N° 2000-136 du 1^{er} septembre 2000

³⁵ ce classement a aussi une incidence sur la rémunération des chefs d'établissement (bonification indiciaire)

intervient à l'occasion du nouveau classement établi en 2001 est l'occasion d'intégrer explicitement l'apprentissage. Cela est particulièrement visible dans les conditions de surclassement d'un établissement : le fait d'avoir un CFA, au même titre par exemple que le fait de posséder un internat ou d'être situé en ZEP, peut désormais contribuer à le faire monter d'un cran dans les niveaux de classement.

Ainsi, à travers un certain nombre de mesures techniques relativement simples sont levées ou en tout cas fortement amoindries un certain nombre de réserves ou de réticences souvent exprimées 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, les évolutions sont plus contrastées. Sur le plan financier, sont redéfinies en 2000 les modalités de versement d'une indemnité des suivi des apprentis. Accordée jusque là aux seuls enseignants en CFA, cette indemnité est désormais élargie aux personnels assurant des enseignements en SA ou en UFA. Par contre, du point de vue des activités pédagogiques, la mixité des services entre enseignement professionnel et apprentissage n'apparaît pas clarifiée d'un point de vue réglementaire.

II – 3 – 3 – l'invention d'un modèle spécifique d'organisation pour le supérieur³⁶

Dernier élément de ce panorama, que l'on doit forcément traiter à part. Il concerne la modalité particulière de développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur qui va être « inventée » à peu près dans la même période (entre 1993 et 1995) dans un certain nombre de 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 tout (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) intéressées par le développement de l'apprentissage « post baccalauréat »).

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 mais 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 suivis par ces CFA. A 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 six ans plus tard (soit en 1998-99) !

³⁶ Les délais de réalisation de ce rapport nous ont empêché de pouvoir nous engager plus à fond dans l'analyse de l'évolution de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Cela constitue en soi un sujet spécifique, qui mériterait vraiment d'être approfondi, tant les observations manquent sur le sujet.

II-4 – L'état des lieux en 2004 : l'apprentissage « public » au milieu du gué...

Les différents éléments présentés précédemment montrent, notamment au regard de la situation telle qu'elle était décrite au début des années quatre vingt dix³⁷, que l'Education 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.

Pour autant, l'état des lieux que l'on peut dresser de l'apprentissage dans l'Education nationale en 2004 offre une image assez contrastée. D'un côté en effet, 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 auparavant³⁸. 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'Education nationale. Les développements suivants illustrent les deux faces de cette réalité.

II-4-1- Un système structuré et en croissance

En 2004, la situation de l'apprentissage au sein de l'Education 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 universités³⁹. Sera ici privilégié le seul système de l'apprentissage « en EPL » (qualifié indifféremment d'apprentissage « public »).

II-4-1-1- 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 Corse⁴⁰. Cette couverture quasi-intégrale du territoire doit cependant être nuancée par la grande disparité du pourcentage de jeunes apprentis gérés par l'Education nationale selon les académies. Ainsi, dans quelques académies (celles de Caen, Clermont Ferrand, Dijon et Reims), la part de l'Education 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

³⁷ Cf le rapport IGAEN-IGEN, octobre 1990, opus cit.

³⁸ Rapport IGAEN-IGEN, oct. 1990, opus cit., p.14

³⁹ cf. infra : chapitre II-3-3

⁴⁰ Pour les données, nous nous référons ici et dans le reste de ce chapitre sur une note produite par le bureau DESCO A7 : « *l'apprentissage en EPL : bilan au premier janvier 2004* », (7 pages).

territoires témoigne donc à la fois de la diffusion de l'apprentissage au sein de l'Education 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 ne concerne que 13 % des EPLE potentiellement concernés ⁴¹, soit un établissement sur 8 environ.

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 deux autres formes juridiques : la section d'apprentissage (SA) et l'Unité de formation par apprentissage (UFA) ⁴².

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'Education nationale. Il permet en effet aux rectorats et aux établissements de s'adapter à une diversité de situations.

A / Les 95 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 hébergent ⁴³. 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 pour une part par la séparation de certains « gros » CFA en plusieurs CFA de taille inférieure, pour une autre part par la création de nouveaux CFA, et enfin par l'intégration de CFA jusque là gérés par d'autres structures (notamment des municipalités) au sein de l'Education nationale.

B / Les 109 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. Il constitue également un moyen privilégié, pour certaines

⁴¹ Une estimation d'après les chiffres de la base centrale d'établissements (BCE) permet d'évaluer à environ 2400 les établissements publics de l'Education nationale susceptibles de pouvoir accueillir des formations par apprentissage : 1080 LP ; 1330 lycées (hors lycées d'enseignement général)
source : note d'information N° 04-34 de la DEP – Décembre 2004

⁴² Notons également le cas des **11 CFA dits « à recrutement national »** qui sont créés par convention directement avec le Ministère de l'Education. Si ces structures forment environ 3800 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.

⁴³ La durée réduite de nos investigations ne nous permet pas de savoir si les EPLE et les CFA vivent plutôt sous le régime de la « cohabitation » (partage des locaux) ou de la « copropriété » (locaux d'enseignement séparés et partage des espaces communs). Il semble que, par le passé, les CFA ont plutôt vécu sous le 2° régime.

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 52 SA, soit près de la moitié des SA existant sur l'ensemble du territoire.

La dynamique de l'académie de Toulouse est particulièrement intéressante à observer : cette académie qui n'avait pas de tradition d'apprentissage dans les établissements de l'Education nationale a construit au cours de ces dernières années son développement dans ce domaine essentiellement à travers une multiplication de SA (19 à ce jour). Cette augmentation relative du nombre d'apprentis a généré cependant « *une dispersion des structures de gestion* » qui est jugée par ses initiateurs comme constituant désormais « *un frein au développement harmonieux et adapté de l'apprentissage en lycées* »⁴⁴. Une solution en cours de discussion entre le Conseil Régional et le Rectorat semble s'esquisser. Elle passerait par des regroupements territoriaux de ces SA au sein de « *structures de type « CFA départemental des lycées* », qui constitueraient ainsi une nouvelle étape dans le développement de l'apprentissage « en EPLE » dans cette académie.

C / Les 85 Unités de formation par apprentissage (UFA)⁴⁵

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 1993⁴⁶. Très proches pratiquement des sections d'apprentissage, dans le sens où elles regroupent un groupe d'apprentis préparant un même diplôme au sein d'un établissement, elles s'en distinguent cependant par un aspect essentiel : la distinction entre la responsabilité pédagogique des formations dispensées, qui reste du ressort de l'EPLE, et la responsabilité administrative et financière qui relève d'un CFA dit « sans murs » ou « hors les murs » géré par une association régionale créée par un partenaire professionnel, qui 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'Education nationale au niveau académique, n'a dans les faits que peu essaimé au delà de sa région d'origine. Si les académies de Lyon et Grenoble recourent toujours massivement, voire quasi-exclusivement à ce type de formule, du fait du maintien jusqu'à cette année 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.

⁴⁴ 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)

⁴⁵ Ce nombre est notablement sous-estimé dans la mesure où l'académie de Grenoble, qui possède plusieurs dizaines d'UFA, est absente de l'enquête engagée par le Bureau DESCO A7 (cf. Tableau page 21)

⁴⁶ cf. Brochier D., Causse L., Richard. A., Verdier Eric (1994), « *l'apprentissage dans les lycées : bilan d'une expérience régionale* », Céreq, Bref, N° 103

D / ...et d'autres formes existantes ou en émergence

Pour être complet sur les différentes formes à travers lesquels met en oeuvre l'apprentissage en EPLE, on doit également faire mention de plusieurs autres formules, à ce jour marginales, mais qui permettent néanmoins de prendre en compte certaines situations particulières.

Ainsi en est-il notamment de l'utilisation dans un certain nombre d'académies des conventions passées par des EPLE avec des CFA au titre de l'article L 116-1-1 du code du travail. Désignées sous 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 EPLE pour le compte d'un CFA privé ou public : l'EPLE 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 ⁴⁷.

D'autres situations singulières peuvent être repérées au niveau des différentes solutions d'ores et déjà mises en oeuvre ou en projet dans plusieurs académies pour structurer des CFA publics sous la forme d'une fédération d'unités autonomes situées dans différents établissements. Le modèle le plus avancé dans ce domaine semble être celui du CFA académique Montjoux dans l'académie de Besançon qui utilise le cadre juridique des UFA pour assurer à distance la gestion administrative et financière de 7 UFA situées géographiquement dans plusieurs établissements de l'académie qui conservent leur autonomie pédagogique ⁴⁸. Une structure du même type se développe, mais cette fois au niveau d'un département. Il s'agit d'un CFA public situé en Ille-et-Vilaine, le « CFA 35 », qui, depuis la rentrée 2004, regroupe administrativement les sections d'apprentissage de 4 établissements de ce département.

On peut enfin ajouter à ces structures déjà existantes plusieurs projets que nous avons pu identifier comme celui déjà cité des « CFA départementaux des lycées » de l'académie de Toulouse (qui prévoit d'utiliser des conventions de type « L 116.1.1 ») ou encore celui de l'Académie de Lyon (qui compte créer un CFA « sans murs » adossé à un Groupement d'Intérêt Public). Il semble que cette formule de CFA publics regroupant au sein d'un même ensemble administratif des unités d'apprentissage dispersés géographiquement soit amenée rapidement à trouver à sa place dans le paysage de l'apprentissage. Elle se situe en effet 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.

II-4-1-2- 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 un paysage très diversifié des configurations académiques, qui dénote la forte autonomie dont dispose chaque Rectorat dans la mise en oeuvre 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 EPLE » au niveau central. Pour un

⁴⁷ On peut remarquer que, certaines années et pour des motifs que nous ignorons, le recours à ces conventions « L 116-1-1 » a été loin d'être marginal. Ainsi au 1^{er} janvier 1998, on pouvait dénombrer 133 « L 116-1-1 » pour 51 SA et 66 UFA (source : DESCO A7)

⁴⁸ cf. Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Besançon, janvier 2004, rapport IGEN-IGAEN N°2004 - 005, pp. 73-75

observateur non averti, il peut en effet être rapidement jugé comme un domaine beaucoup trop complexe à gérer pour un si petit nombre d'effectifs ⁴⁹.

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 2 fois par an, les acteurs porteurs de l'apprentissage « en EPLE » de différentes académies.

Au cours de ces huit dernières années, ces ROP ont progressivement constitué des lieux majeurs de socialisation à l'apprentissage pour les différents personnels concernés. Ils ont d'abord permis d'organiser formellement les échanges, en permettant notamment aux structures ou aux individus isolés dans des académies faiblement impliqués 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 extérieurs ⁵⁰. 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'Education nationale. Ceux-ci sont estimés à l'heure actuelle à environ 500 personnes, ce qui est à la fois minuscule à l'échelle de l'ensemble des personnels de l'Education 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 aujourd'hui de 28 membres (soit 4 par ROP), dont le statut commun est d'être des inspecteurs faisant partie des 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. A titre d'exemple, émerge actuellement l'idée d'une évolution progressive du réseau vers des échanges inter-ROP, qui viseraient à « revisiter » le cadre conceptuel de la pédagogie de l'alternance formalisé dans les années quatre-vingt pour l'enrichir à partir des nombreuses pratiques de terrain élaborées ces dernières années.

⁴⁹ C'est, semble-t-il, une des raisons pour lesquelles ont été introduites, dans les dispositions légales relatives à l'apprentissage dans le plan de cohésion sociale désormais adopté, des articles contribuant à simplifier ce cadre juridique.

⁵⁰ 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'Education nationale illustre tout à fait ce caractère formateur et ouvert du réseau.

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'Education 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. Dix ans après, 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 ». A travers la gestion et la maintenance d'un site Internet, et la diffusion régulière d'un magazine électronique, le CNRAA représente un outil essentiel 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 de l'Enseignement Scolaire (DESCO), le Bureau de la Formation initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (Bureau DESCO A7) 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'Education 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 DESCO A7 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'Education 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 DESCO A7. 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.

II-4-2 – une filière qui souffre encore d'un déficit de légitimité

Cette description du fonctionnement des différents « étages » qui composent aujourd'hui l'organisation de l'apprentissage au sein de l'Education nationale pourrait laisser accroire 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 eu dans un passé encore proche des propos souvent vifs pour regretter, voire condamner cette intrusion de l'entreprise dans l'Education nationale. Si ce type de position cède le pas à une ouverture progressive au monde de l'entreprise, l'interrogation demeure néanmoins forte sur les risques de concurrence entre enseignement professionnel sous statut scolaire et apprentissage⁵¹. 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. L'enjeu d'une meilleure interconnaissance entre ces deux types de populations pourrait à cet égard constituer un chantier intéressant dans la perspective d'une démarche volontariste pour faire évoluer l'image de l'apprentissage.

- **Au niveau académique**, un élément en apparence anecdotique, mais dans les faits très révélateur, joue en défaveur de l'apprentissage « en EPLE ». Il a trait à la façon dont un Recteur peut choisir de ne valoriser publiquement cette filière de formation⁵². Cette posture, à laquelle les membres du réseau « Apprentissage » sont particulièrement sensibles notamment en présence d'un nouvel arrivant, induit en effet deux conséquences majeures : en interne, elle constitue un signal fort d'une probable méconnaissance par le Recteur des enjeux spécifiques liés cette filière, et plus globalement d'une faible appétence de sa part pour les questions relatives à l'enseignement professionnel et à la gestion des formations en alternance. Vis-à-vis de l'extérieur, elle apparaît porteuse de risques d'une faible capacité de définition stratégique des enjeux de l'apprentissage « public » au regard des autres structures porteuses de l'apprentissage, et notamment du Conseil Régional.

L'énoncé de ce type de situation ne doit bien sur induire aucune généralisation quand à l'attitude globale des Recteurs vis-à-vis de l'apprentissage. Au contraire, serait-on tenté de dire, il semble évident que l'extension du nombre d'académies au sein desquelles l'apprentissage dans les lycées devient une réalité de plus en plus prégnante conduit tout à fait logiquement leurs plus hauts responsables à s'y intéresser de près. Ce qui est en cause ici n'est pas du même ordre, et renvoie plus à un problème d'individu et de « carrière » : les conditions de nomination d'un Recteur n'offrant aucune garantie a priori en matière de sensibilisation à l'apprentissage, ses subordonnés doivent décrypter rapidement quelle sera son degré d'engagement en la matière. Car dans le cas d'un faible engagement, qui est plus souvent le fait de « jeunes » Recteurs, ils s'efforcent d'assurer la préservation du système d'apprentissage public, en initiant progressivement le Recteur à la spécificité de son fonctionnement. Dans le cas contraire, notamment lorsque le Recteur dispose d'une expérience plus forte, synonyme d'une meilleure connaissance des arcanes du système éducatif, ils auront surtout le rôle de conseillers dans la définition des orientations stratégiques en matière d'apprentissage.

⁵¹ Une déclaration intersyndicale récente relaie cette inquiétude (communiqué Unsen-Cgt, Snetaa-Eil, Sgen-Cfdt, Se-Unsa, Snuep-Fsu du 2 mars 2005 : « pour une autre politique de l'enseignement professionnel »).

⁵² Par exemple en ne mentionnant même pas son existence à l'occasion des présentations de l'état de l'offre de formation de l'Education nationale dans l'académie qui sont faites à chaque rentrée scolaire...

- **au niveau des services centraux et du ministre lui-même**, il est indéniable que le sujet de l'apprentissage « en EPLE » ne sort que très rarement de la sphère dans laquelle sa gestion est cantonnée, à savoir le bureau de la DESCO qui l'a en responsabilité. L'apprentissage « en EPLE » au sein de l'Education nationale constitue 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 personnes formées.

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.

S'il apparaît somme toute compréhensible que les ministres de l'Education nationale n'intègrent que rarement les formations par apprentissage comme un élément explicite de leur stratégie ⁵³, et ce d'autant plus que les personnels enseignants n'y sont a priori pas favorables comme on l'a vu plus haut, il semble par contre un peu plus surprenant que le positionnement global de l'administration centrale du ministère (excepté le bureau DESCO A7 qui est considéré comme pleinement partie prenante du réseau « apprentissage ») ait longtemps été perçu comme peu réceptif à l'apprentissage en EPLE. Ce n'est que très récemment ⁵⁴ qu'un message clair émanant de la « centrale » a été produit : 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'Education nationale constitue à n'en point douter la résultante du développement qu'a connu l'apprentissage « en EPLE » au cours de ces dernières années. Il contribue en effet à mettre l'accent sur la nécessité pour l'Education 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. C'est à la compréhension des diverses facettes de ce système très extraverti que nous nous attacherons dans le chapitre qui suit.

⁵³ A cet égard, la formulation d'un objectif chiffré d'une augmentation de 50 % du nombre d'apprentis dans les formations en apprentissage dans les lycées d'ici 2010, qui figure dans le rapport annexé à la loi d'orientation et de programme pour l'Avenir de l'Ecole constitue une évolution par rapport au passé.

⁵⁴ 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.

III – L'APPRENTISSAGE ACTUEL : UNE COLLECTION DE COMPROMIS.

Le constat que nous venons de faire d'une extrême diversité des situations académiques de l'apprentissage n'est intelligible que si l'on la réfère à l'univers polymorphe que constitue "l'Institution Apprentissage" en elle-même. Dans le discours la chose est simple : l'apprentissage combine, par une dialectique fructueuse, un enseignement scolaire et un travail formateur en entreprise, son produit est l'acquisition de compétences et de savoirs professionnels directement productifs. En corollaire la régulation des formations professionnelles est directement assurée par les besoins des entreprises. L'idée est séduisante. Depuis une vingtaine d'années plans de relance et de rénovations se succèdent, affichant des objectifs ambitieux ... Jamais atteints ! Pourquoi ? On peut certes s'obstiner à l'étage des idées, questionner la posture partisane du corps enseignant, l'archaïsme des jeunes et des familles arc-boutés sur une "mauvaise image", ou, plus rarement, la frilosité des entreprises, mais gageons qu'à rester au stade des "idées" l'expansion convoquée risque de se faire attendre. Car, l'apprentissage c'est d'abord un "fait social" avec sa trame historique et son jeu d'acteurs. L'inégale implantation spatiale tant en terme de spécialité qu'en terme de niveaux, l'incomplète couverture des métiers et des statuts professionnels, la diversité quasi aléatoire des organismes gestionnaires, renvoie à la multitude des compromis localisés qui constituent la substance de l'apprentissage. Un regard rétrospectif est nécessaire, il introduit une présentation schématique des acteurs suivie d'un examen de la posture actuelle de l'Education Nationale.

III – 1 - L'apprentissage en héritage

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.

- 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 française⁵⁵, 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 secrets⁵⁶ 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

⁵⁵ La célèbre loi « le Chapelier » du 14 juin 1791 inaugure une longue série de mesures législatives et réglementaires d'inspiration libérale visant à ouvrir les marchés et les métiers.

⁵⁶ 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".

formes de structuration comme la boucherie, la charcuterie, ou la boulangerie, et, assez généralement, dans l'artisanat⁵⁷.

- L'héritage des cours professionnels est un ascendant différent. Il remonte au début du XXème siècle (loi « Astier » en 1919, taxe d'apprentissage en 1924). 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 date⁵⁸ le principal mode d'accès à l'emploi pour les jeunes. 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 60 que se constitue le socle d'un "nouvel apprentissage". Issu des mouvements d'éducation populaire de l'après guerre, d'une part il relève de la stratégie explicite d'une branche professionnelle (le bâtiment⁵⁹ et la réparation automobile en sont les deux grands exemples) et 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'Education Nationale est – il n'est pas indifférent de le rappeler - un partenaire actif dans cette gestation⁶⁰. C'est ce modèle qui sera consacré par la loi du 16 juillet 1971 fondatrice de l'apprentissage actuel⁶¹. 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 1987.⁶² 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 semble plus être ici celle d'une première "transition professionnelle" que celle d'une formation initiale.

A ce jour toutes ces filiations identitaires co-existent au sein de l'apprentissage. Elles légitiment des utilisations très diverses du contrat d'apprentissage ; elles sont portées par des

⁵⁷ 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 !

⁵⁸ 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, et, 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.

⁵⁹ Au sein du CCCA-BTP, le CFA sont à gestion paritaire employeurs /salariés. Le fait est suffisamment rare pour être souligné.

⁶⁰ le partenariat est notamment consacré par la convention du 18 août 1966 signé entre l'E.N. et le CCCA-BTP qui combine soutien actif à l'ouverture de CFA et contrôle pédagogique par l'E.N.

⁶¹ 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'E.N. 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 de nombreux sont repris dont certains par l'E.N. (cf. Métais, 2005)

⁶² Celle ci stipule expressément que tout diplôme à finalité professionnelle peut être préparé par apprentissage, ainsi que les titres homologués.

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.

III – 2 – un montage complexe

Le dispositif est pour le moins complexe, trois acteurs publics, l'entreprise, le jeune et le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) ou, pour être précis, son organisme gestionnaire : un CFA ne jouit pas en effet de la personnalité morale ! Il ne peut s'agir ici d'entrer dans un détail beaucoup trop riche pour être décrit dans ce cadre. L'ambition est de camper sommairement la silhouette des acteurs pour prendre la mesure de la complexité des montages.

- Le contrat d'apprentissage est un contrat de travail. A ce titre, l'enregistrement des contrats, l'éligibilité aux mesures⁶³, la surveillance des conditions de travail en entreprise, le règlement des conflits et le versement des aides relève du **Service Public de l'Emploi**⁶⁴
- L'apprenti est un jeune en formation initiale. A ce titre, sa formation relève de la tutelle du **Ministère de l'Education nationale**⁶⁵ – ou, dans son domaine de compétence, du **Ministère de l'Agriculture** –
- **La Région** exerce dans le domaine de la formation en apprentissage une "*compétence de plein exercice*". Elle conventionne les CFA, finance ou co-finance leurs investissements, leur attribue une dotation de fonctionnement, équilibre le cas échéant leurs budgets. Enfin, dans le cadre du PRDF, elle arrête 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 qui participent du temps de travail. Employant ou non des apprentis, elle s'acquitte de sa taxe d'apprentissage auprès de l'organisme collecteur (O.C.T.A.) *de son choix* 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, il entre en tension. D'une part il doit s'adapter aux contraintes de productivité de l'entreprise et d'autre part il doit réserver le temps et l'énergie nécessaire à la préparation de ses examens⁶⁶. Les ressorts de sa motivation doivent donc être bien

⁶³ Allègements de charges, versement de primes,...

⁶⁴ La compétence de gestion des aides publiques aux entreprises employant des apprentis est transférée aux Régions par la loi du 2002-276 du 27 février 2002 dite loi de « démocratie de proximité ».

⁶⁵ Cas extrême, dans une académie la rectrice adresse une "circulaire de rentrée" très directive à l'ensemble des CFA.

⁶⁶ De fait, il est soumis à une pression plus forte qu'un salarié normal ; il doit combiner préparation et révisions des cours au travail en entreprise. 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.

ajustés à la profession qu'il investit sous peine d'échec. Les ruptures de contrat restent de fait assez élevées et en particulier dans certaines professions.⁶⁷

- **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 entreprises⁶⁸ et sans imposer au jeune une pression incompatible avec son activité professionnelle. Dans le cas de "l'apprentissage concerté"⁶⁹, le CFA, émanation d'un organisme gestionnaire disposant d'une politique de formation arrêtée (branche professionnelle, CCI) pilote le dispositif. 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 le cas de "l'apprentissage individuel", le CFA est le prestataire au service d'une entreprise. Elle lui adresse un apprenti pour que lui soit délivrée 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 territorial⁷⁰ combine une très large palette de métiers préparés.

Au vu de cette complexité multipolaire⁷¹, 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 vont de la formation du salarié au contexte toujours singulier d'une micro-entreprise artisanale au lobbying de territoire et à l'alimentation de vivier de main-d'œuvre dans des groupes multinationaux⁷², en passant par des politiques paritaires concertées de 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 confortent 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'intérêt portés par une noria de représentants divers "des entreprises" ; conflits de légitimité entre représentations locales, divergence d'intérêts entre différentes branches professionnelles et au sein d'une même branche entre représentants des petites et des grandes entreprises, concurrence enfin

⁶⁷ Entre 20 et 25 % en moyenne, observation la plus récente publiée : DARES "premières synthèses", Janvier 2004 -N°05.1 – "Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion".

⁶⁸ 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.

⁶⁹ Selon la définition qu'en donnent J. Biret, M.C. Combes et P. Lechaux, 1984, "Centre de formation d'apprentis et formes d'apprentissage", CEREQ, Collection des études.

⁷⁰ C'est la situation la plus fréquente pour les CFA gérés par les chambres des métiers, les associations locales, ou les collectivités territoriales. L'Education Nationale peut également avoir hérité de ce type de structure offrant une solution de proximité.

⁷¹ La transmission de savoirs en situation de production rationalisée est déjà en soi suffisamment complexe. A 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.

Cf. par exemple : Quenson E. (2001), *L'école d'apprentissage Renault – 1919-1989*, CNRS Editions

⁷² Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises (en France). Etude de trois cas*, thèse de Doctorat, université Paris X-Nanterre.

entre le niveau interprofessionnel, les branches et les professions. Bref, l'arbitrage permanent est consubstantiel à l'apprentissage⁷³. Il 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 connue⁷⁴ : l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Se profile aujourd'hui une autre fracture qui pourrait se creuser dans un avenir proche. Elle concerne les acteurs publics. En 1983, l'investissement des Régions dans le développement de l'apprentissage est sans réserves. Il est vrai que, dans le domaine de la formation professionnelle, il est la seule compétence de droit commun pleinement décentralisée et que la Région est un échelon de décision politique et d'administration neuf qui cherche sa place. Dès lors, les politiques de promotion de l'apprentissages sont "visibles" et vigoureuses, porteuses en quelque sorte d'une utilité avérée de la nouvelle collectivité territoriale qui doit trouver sa place entre l'Etat, les départements et les communes. D'une part, le succès incontestable de la rénovation des lycées⁷⁵, et, d'autre part, la décentralisation successive des autres blocs de compétence ont progressivement modifié la perspective. La Région s'institue désormais comme "pôle de gouvernance" de la formation professionnelle dans toutes ses dimensions, formation initiale, formation d'adulte, publics en difficultés ; 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 formations⁷⁶, dans sa dimension territoriale notamment. 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. Dans ce contexte, 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 compétences⁷⁷ et aux transferts de fiscalité.

Mais, si la décentralisation des politiques régionales de formation professionnelle est un processus inachevé, il est néanmoins irréversible. Différente d'une région à l'autre, l'Institution en train de se construire s'érige comme acteur de dialogue et d'arbitrage. L'existence consolidée d'un tel acteur ne peut qu'être favorable à l'existence de l'apprentissage qui est une forme sociale qui se nourrit substantiellement de compromis. Reste, pour l'Education Nationale à clarifier sa posture (tutelle pédagogique/organisme de formation) et à identifier

⁷³ « 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" déclare Vincent Merle prosélyte et fin connaisseur de l'alternance. in Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage Chroniques 1995-2002*, L'Harmattan.

⁷⁴ Il est incontestablement urgent de mettre en œuvre un programme d'observation détaillée du contenu des formes et des objectifs de cette forme sociale nouvelle.

⁷⁵ En terme de visibilité de l'activité des Régions, mais pas seulement.

⁷⁶ Ce paragraphe s'inspire des résultats des évaluations menées dans le cadre du C.C.P.R.A cf. "*Décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?*" BEL Maïten (dir.) DUBOUCHET Louis (dir.) 2004, Edition de l'aube, bibliothèque des territoires et "*Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1997-1999*". Volume I : rapports". Edition Paris, La Documentation française, 2000, 337 p

⁷⁷ En réalité le problème n'est qu'un révélateur de la nécessité d'une réforme impraticable : celle du financement de l'apprentissage.

les objectifs propre du "Service Public d'Education" dans ce domaine, partenarial par définition. Comment son organisation interne concourt à cet objectif aujourd'hui ?

III – 3 - L'éducation nationale : une posture partenariale imprécise

Comme on l'a déjà noté précédemment, l'Education nationale a adopté en matière de développement de l'apprentissage un mode de gestion et de pilotage fortement déconcentré, qui s'appuie sur la reconnaissance de la primauté des dynamiques locales dans l'évolution de ces filières de formation. Cette déconcentration pourrait a priori apparaître comme largement compatible avec l'attribut de compétence décentralisée reconnu à l'apprentissage dans son ensemble depuis plus de vingt ans.

Pourtant, les choses ne sont pas aussi simples dans la mesure où l'Education nationale n'est pas un simple opérateur de l'apprentissage, dont la capacité d'action se limite à ses propres structures, à l'image de l'état des lieux que nous avons présenté dans le chapitre II. 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'apprentissage⁷⁸. L'analyse de leur fonctionnement apparaît particulièrement nécessaire pour saisir la manière dont l'Education nationale assure une part de la régulation d'ensemble du système de l'apprentissage, à côté de sa stricte fonction d'offreur de formations dans ce domaine.

Ce travail apparaît 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 missions⁷⁹, ou plus récemment en 2002 par la réalisation d'un rapport commun de l'inspection générale de l'Education 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. Ces productions écrites, et en particulier le rapport conjoint des deux inspections générales, ont d'ailleurs constitué pour nous un élément de motivation supplémentaire pour creuser notre analyse, dans la mesure où ils semblent avoir provoqué des réactions particulièrement vives, notamment au niveau du réseau « Apprentissage » dont nous avons déjà parlé.

S'il était bien entendu hors de notre portée de réaliser une analyse exhaustive de la situation, ce que le rapport évoqué a d'ailleurs en grande partie réalisé, nous avons pu néanmoins recueillir un nombre important de documents et réaliser une série d'entretiens qui nous ont permis d'avoir une lecture moins neutre de la situation existante au niveau de plusieurs académies. Ces investigations ponctuelles se sont avérées d'autant plus parlantes qu'elles ont permis de corroborer une part des constats établis par les inspections générales, ... tout en proposant une analyse différente des évolutions possibles à partir de ces constats.

⁷⁸ Ces services sont composés en principe d'un Inspecteur de l'Education 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.

⁷⁹ notamment des notes produites en 1995 et 1998 par la DESCO.

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 en sociologie 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 (cf. *Annexe 1*). 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* »⁸⁰.

Pour prendre la mesure de cet écart entre les comportements attendus du SAIA et les pratiques réellement mises en œuvre sur le terrain, il nous est apparu intéressant de distinguer trois grandes fonctions, renvoyant à trois partenaires différents des SAIA. La réflexion autour de chacune d'elles sera l'occasion de donner quelques pistes d'évolution possibles pour un repositionnement du SAIA, et plus largement pour la gestion de l'apprentissage au sein de l'Education nationale.

III-3-1- 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'Education 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 dans les premiers temps de la décentralisation, s'est inscrite progressivement dans un cadre professionnel impliquant la structuration d'un service interne, et complété le cas échéant par le recours à des cabinets privés d'audit et d'expertise financière.

Dans une période où 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 professionnelle⁸¹, là même où des formes de concurrence avaient prévalu antérieurement entre apprentissage et formations sous statut scolaire, on peut s'interroger sur la portée de cette réaffirmation régulière de la responsabilité que doivent avoir les SAIA au plan de l'inspection administrative et financière de l'apprentissage. Quel sens porte en effet le maintien de cette compétence dans le contexte actuel du financement de l'apprentissage, qui relève quasi-intégralement des régions ?

⁸⁰ extrait de la note de service DLC N° 95-118 du 10 mai 1995.

⁸¹ Verdier E. (2001), « *offre régionale de formation professionnelle et configuration d'acteurs : vers l'émergence d'une régulation conjointe ?* », document de travail LEST-CNRS.

III-3-2 - L'évaluation et le contrôle pédagogiques : la quête inachevée 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'Education 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'Education nationale pour améliorer la qualité de ses formations, notamment à travers des réflexions sur la pédagogie de l'alternance, soient reconnues bien au delà des seuls CFA « en EPLE ».

Pour autant, le problème qui se pose ici est d'abord un problème de gestion interne des corps d'inspection de l'Education nationale. Jusqu'à la fin des années quatre-vingt en effet, 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 différents 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'Education 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'Education nationale, va au contraire susciter un recul à deux niveaux. D'une part, elle va se traduire par la grande difficulté à ce que se réalise dans les faits l'intégration réelle des anciens inspecteurs de l'apprentissage dans leur nouveau corps, ce que l'un d'eux exprime de la façon suivante : *« 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 du 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, va se conjuguer 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.

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. 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 générales⁸² 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'Education nationale bien antérieure aux années quatre-vingt dix.

⁸² notamment aux pages 8, 13 et 17. On peut rappeler que l'un des co-auteurs 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.

Ces développements historiques sont loin d'être anecdotiques car ils touchent en fait à une question de fond sur laquelle des débats internes à l'Education nationale sont encore nécessaires : l'évaluation et le contrôle pédagogique de l'apprentissage peuvent et/ou doivent-ils faire l'objet d'une formation 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 ?

S'il ne nous appartient pas ici d'apporter une réponse tranchée à cette question, on peut cependant penser que 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'Education 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 devient dans ces conditions un enjeu essentiel.

Cette question renvoie plus largement au problème du type d'organisation le plus adapté au développement de l'apprentissage au sein de l'Education nationale. Comme on l'a souligné, dans un contexte où cette voie de formation jouit encore d'une reconnaissance limitée, l'organisation « en réseau » adoptée depuis une dizaine d'années a fait preuve de son efficacité pour diffuser progressivement l'apprentissage dans l'ensemble des académies et conforter un certain nombre d'acquis pédagogiques. Cependant, si la perspective d'un engagement plus structurel de l'Education nationale se fait jour, il conviendrait de passer d'une culture de « spécialisation » d'un certain nombre d'acteurs à une logique de « banalisation » de l'apprentissage, pour en faire une filière normale et pas exceptionnelle au sein des EPLE et des rectorats. L'élargissement du réseau « Apprentissage » et l'intégration de l'apprentissage dans les procédures académiques de programmation des formations pourraient aider au développement d'une telle dynamique.

III – 3-3 - l'expertise et l'animation : une position charnière à conserver

Nous avons choisi de regrouper dans un même ensemble deux fonctions dévolues au SAIA qui nous apparaissent largement complémentaires. Il s'agit d'un côté des missions relatives à l'expertise ou au conseil, et de l'autre celles qui relèvent de l'impulsion ou de l'animation.

Derrière ces deux missions étroitement liées, se trouve en effet ce qui constitue 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 l'un de nos interlocuteurs, tient largement du 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 a résumé cela dans une formule lapidaire : « *un coordonnateur, c'est « Monsieur Apprentissage » pour tout le monde !* ».

Cette position-charnière du SAIA peut s'avérer 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'Education nationale est susceptible d'ouvrir ou de développer. Pour autant, et cela constitue à notre sens un enjeu central pour la période actuelle, il convient ici d'être particulièrement prudent afin que le statut originel du SAIA ne soit pas amoindri par une inflexion soudain trop marquée pour les seules formations propres aux CFA de l'Education nationale.

C'est dans ce contexte qu'il faut replacer le débat sur l'évolution à venir des structures propres de l'Education nationale. A notre sens, l'organisation d'un réseau de structures d'apprentissage propres à l'Education nationale dans une académie (par exemple sous la forme d'un CFA départemental ou académique) ne doit pas dépendre formellement du SAIA, mais doit se situer dans un cadre distinct. Plus globalement, il nous apparaît que le maintien d'une fonction d'expert-animateur de l'apprentissage en général assurée par le SAIA est un atout essentiel pour l'Education nationale : à travers une fonction de veille auprès de l'ensemble des partenaires, le SAIA sera toujours 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'Education nationale pour résoudre un problème de formation que personne ne parvenait jusque là à résoudre. Ce scénario, d'essence très pragmatique et difficilement compatible avec une approche plus volontariste, nous semble, au stade actuel de positionnement de l'Education nationale, le seul vraiment jouable.

A l'issue de ce passage en revue des grandes missions et des principaux partenaires internes ou externes des SAIA, on peut finalement s'interroger sur la capacité qu'aurait cette organisation à passer d'une fonction de contrôle à un rôle d'animation, tel que cela est maintenant explicitement avancé par le ministère. Pour qu'une telle évolution se concrétise réellement, il nous semble que l'Education nationale devrait d'abord généraliser sa reconnaissance (déjà effective dans certains territoires) de la Région comme acteur pilote de l'apprentissage, notamment au plan financier. Elle devrait ensuite réorganiser les SAIA de manière à distinguer clairement deux fonctions au sein de chaque académie. La première, plus extravertie, reposerait sur une offre d'expertise globale auprès de l'ensemble des acteurs du champ de l'apprentissage. L'autre, plus introvertie, se concentrerait sur la mise en réseau des structures d'apprentissage de l'Education nationale, et sur l'élaboration de mécanismes de formation originaux permettant aux corps d'inspection pédagogique d'acquérir progressivement une forme de « culture de l'apprentissage » au cours de leur carrière

QUELQUES RECOMMANDATIONS EN GUISE DE SYNTHÈSE

A l'issue de ce travail rétrospectif, il apparaît clairement que l'apprentissage en général, et l'apprentissage « public » en particulier, ne peuvent pas faire l'objet d'une programmation au même titre que les formations scolaires traditionnelles. Tout au plus, il est possible de créer des conditions plus favorables à son essor, hors et au sein de l'Education nationale. Ces conditions s'ordonnent toutes selon un axe simple : celui de **la clarification à tous les niveaux du système** : le cadre d'activité des individus, les structures de formation, l'organisation institutionnelle locale et nationale. Mais l'ensemble ne prendra sens qu'au prix d'une clarification plus générale qui concerne l'objectif poursuivi par l'institution Education nationale sur le champ de l'apprentissage.

1 – clarifier le cadre d'activité des individus

Sur ce point, des progrès ont été réalisés au cours de la décennie passée pour faire reculer les formules locales « bricolées » au profit de la création de procédures de gestion stabilisées (création de postes gagés, nomination des coordonnateurs pédagogiques, définition de règles indemnitaires et de rémunération concernant les chefs d'établissement et les enseignants, etc.).

Il convient de poursuivre ce chantier, notamment en créant un cadre réglementaire qui permette à un enseignant titulaire de partager son service entre l'apprentissage et les formations sous statut scolaire.

2 – clarifier le statut des structures de l'apprentissage public

En dépit de leur augmentation sensible, les structures qui gèrent l'apprentissage « public » n'ont pas systématiquement de représentation institutionnelle au sein du conseil d'administration des établissements qui les accueillent. De même, elles n'ont pas toujours d'instance de pilotage propre.

Afin d'assurer leur pérennité, il apparaît nécessaire de garantir par la voie réglementaire l'existence institutionnelle de ces structures par la création d'un conseil de perfectionnement au sein de chaque CFA et par la désignation systématique d'un représentant des filières d'apprentissage au sein du conseil d'administration des EPLE les hébergeant.

Il semble par ailleurs que les structures nouvelles issues de la loi de 1993 (SA et UFA) rencontrent leurs limites. Dans de nombreuses académies, des solutions de regroupements s'esquissent, et il convient de les stabiliser dans un cadre juridique nouveau.

3 – clarifier l'organisation institutionnelle locale et nationale de l'apprentissage

Au niveau académique, il n'existe aucune doctrine clairement établie d'une organisation optimale du pilotage de l'apprentissage. Pourtant, trois fonctions apparaissent clairement, qui méritent d'être structurées en tant que telles :

- le contrôle administratif et financier. Nous n'avons pas perçu le sens qu'il y avait à conserver cette compétence dans le giron de l'Education nationale, lorsque l'ensemble du financement et de la programmation de l'activité des CFA est du ressort des conseils régionaux. De plus, cette fonction requiert une professionnalité certaine, que l'Education nationale n'est plus toujours en mesure de garantir.

- l'expertise et l'animation pédagogiques de l'apprentissage. C'est le cœur de métier de l'Education nationale, c'est d'ailleurs son activité la plus ancienne dans le champ de l'apprentissage. Cette mission semble avoir souffert de l'intégration du corps des inspecteurs de l'apprentissage, qui s'est accompagnée d'une certaine dissolution de l'identité dont ils étaient porteurs. Il est urgent de restaurer l'estime de l'ensemble des partenaires vis-à-vis de l'expertise pédagogique et réglementaire des acteurs de l'Education nationale. Cette position est garante d'une connaissance approfondie des différents protagonistes publics et privés, qui favorisera l'émergence de projets nouveaux dont les structures de l'Education nationale pourraient être parties prenantes. C'est l'ensemble des corps d'inspection qui sont interpellés ici.

- la coordination académique de l'apprentissage public. Elle s'avère nécessaire, mais doit impérativement être distinguée de la fonction précédente. Il s'agit de constituer un pôle de ressources au service exclusif des EPLE et de préserver le SAIA d'une position inconfortable de « juge et partie » vis-à-vis de l'environnement extérieur.

Au niveau national, il reste quelques mesures techniques à prendre pour asseoir définitivement les résultats acquis par le plan de rénovation de l'apprentissage public, comme par exemple la pérennisation du CNRAA qui relève aujourd'hui d'un bricolage institutionnel.

Mais là n'est pas l'essentiel. L'objectif du service public d'éducation ne peut se résumer, dans l'apprentissage comme ailleurs, à un discours de « parts de marché » ou à la formulation d'objectifs quantitatifs. En tout état de cause, il semble peu probable qu'un tel discours soit susceptible d'emporter l'adhésion des personnels de l'Education nationale. Compte tenu de l'état actuel de l'apprentissage, que nous avons résumé dans ce rapport, l'Education nationale doit préciser ses objectifs propres dans ce domaine. Toutes les formes d'apprentissage ne sont pas forcément souhaitables. En revanche, les élèves de faible niveau scolaire trouvent dans l'apprentissage une voie de socialisation particulièrement efficace, et l'Education nationale pourrait utilement les définir comme cibles prioritaires. De même, la couverture territoriale de l'apprentissage est par définition très inégale, et l'Education nationale pourrait se positionner comme acteur moteur d'une plus grande équité territoriale.

Au sein de l'apprentissage, chacun des partenaires est porteur d'un discours spécifique sur les finalités de ce système. L'Education nationale doit explicitement participer à ce dialogue partenarial, forte de ses propres valeurs.

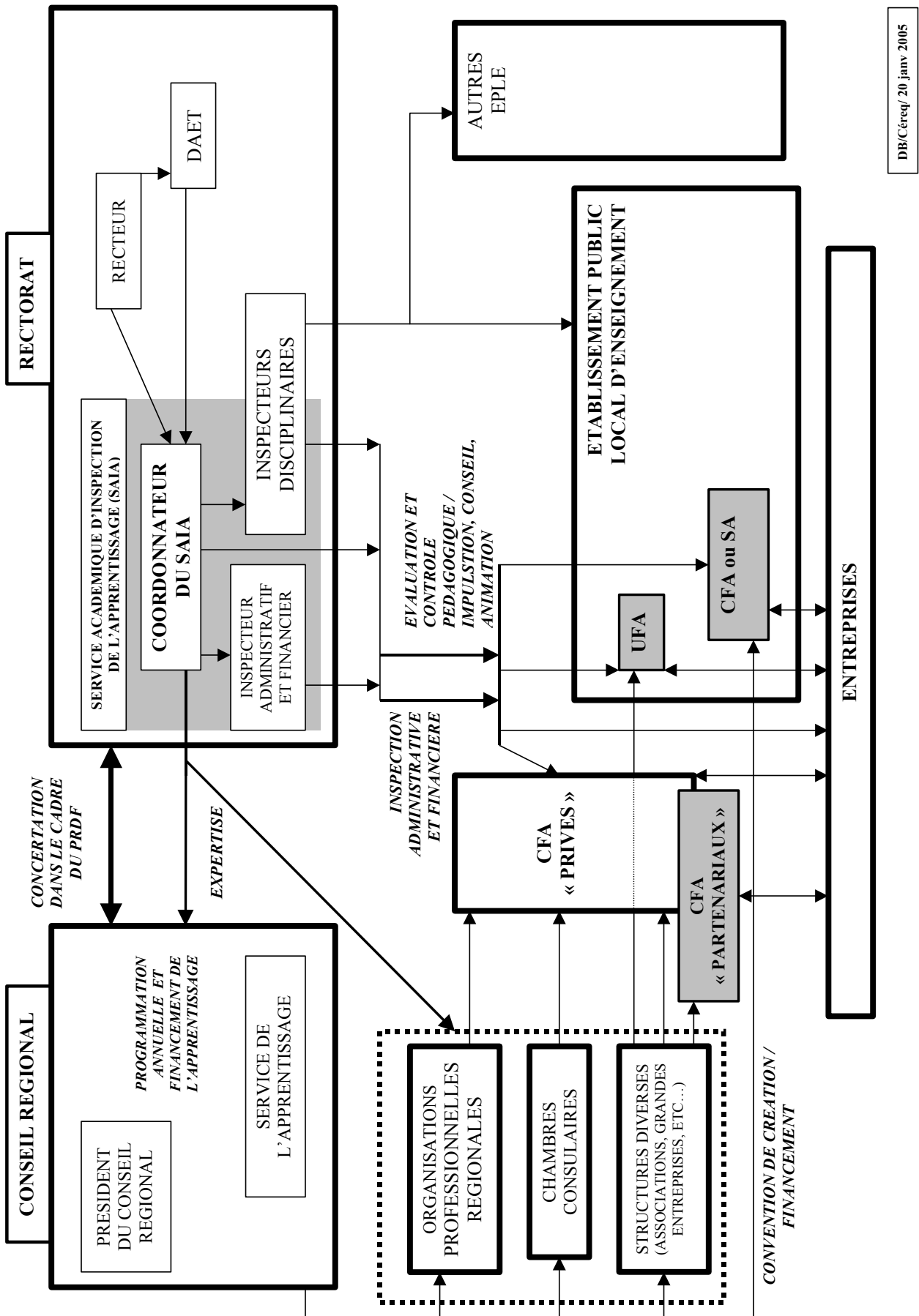
ANNEXES

**Annexe 1 : Les relations fonctionnelles
entre les acteurs de l'apprentissage**

Annexe 2 : Bibliographie et documentation consultée

Annexe 3 : Glossaire

Annexe 4 : Liste des personnes rencontrées



Annexe 2 – Bibliographie et documentation

Ouvrages, articles et rapports sur l'apprentissage et l'alternance (classés par ordre alphabétique)

Arrighi J.J. (2004), quelques repères sur les apprentis sortis du système éducatif en 1998, note pour le Cabinet du Secrétaire d'Etat à l'insertion professionnelle des jeunes, Céreq-DEVA, note non publiée (16 pages)

Bel M., Dubouchet L. (dir.) (2004), *Décentralisation de la formation professionnelle : un processus en voie d'achèvement ?*, Editions de l'Aube, bibliothèque des territoires (154 pages)

Biret J., Combes M.C., Lechaux P. (1984), *Centre de formation d'apprentis et formes d'apprentissage*, CEREQ, Collection des études

DARES (2004), *"Les contrats d'apprentissage et de qualification : les caractéristiques individuelles des bénéficiaires restent essentielles pour expliquer l'insertion"*, Premières Synthèses, Janvier -N° 05.1

DEP (2004), *« les apprentis »*, Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, chapitre 5, pp. 133-149

"Evaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1997-1999 - Volume I : rapports " (2000), La Documentation française (337 pages)

Grefte X. (1991), *Rapport d'étape sur le développement de l'apprentissage et de la formation en alternance*, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégué général pour le développement de l'apprentissage et de la formation en alternance, 57 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). Etude de trois cas*, thèse de Doctorat, université Paris X-Nanterre

Métais G. (2005), *« pourquoi une loi de 1971 sur l'apprentissage ? »*, Actualité de la Formation Permanente, n°194, janvier-février, pp. 115-121

Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Editions La Dispute, 273 p.

Pasquier B. (2003), *Voyages dans l'apprentissage- Chroniques 1965-2002*, L'Harmattan, collection Histoire et mémoire de la formation, 273 p.

Poulet P., Lemaire S. (1994), *« 1994-2003 : deux scénarios de croissance de l'apprentissage »*, Education et Formations, N° 1994-39, pp. 23-31

Poupart R., Lichtenberger Y., Luttringer J.M., Merlin C. (1995), *construire la formation professionnelle en alternance*, Les éditions d'organisation, 224 p.

Quenson E. (2001), *L'école d'apprentissage Renault – 1919-1989*, CNRS Editions, 381 p.

Richard A. (1997), *« Diversité des enjeux et des pratiques – les rapports entre académie et région »*, Formation-Emploi N° 59, dossier : la décision décentralisée, pp. 71-85

Verdier E. (2001), « offre régionale de formation professionnelle et configuration d'acteurs : vers l'émergence d'une régulation conjointe ? », document de travail LEST-CNRS, Aix-en-Provence

Rapports et études sur l'apprentissage au sein des structures de l'Education Nationale (classés par ordre chronologique)

IGAEN et IGEN (1990), *Les centres de formations d'apprentis de l'Education nationale – la gestion académique de l'apprentissage*, rapport présenté par E. Visseaux, C. Bancal et O. Roze au ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports, N° 90-0228 (87 pages + annexes)

ADEP (1991), « *CFA publics* » : les chiffres clés – centres de formations d'apprentis de l'Education nationale, étude réalisée par Pierre Porta, à la demande de l'Education Nationale, direction des lycées et collèges (67 pages + annexes)

Brochier D., Causse L., Richard A., Verdier Eric (1994), « *l'apprentissage dans les lycées : bilan d'une expérience régionale* », Céreq, Bref, N° 103

Haut comité Education-Economie (HCEE) (1995), Rapport de la commission « *Apprentissage et alternance dans les établissements de l'Education nationale* », présidée par JP de Gaudemar (27 pages)

Brochier D., Richard A. (1997), *Etre élève et apprenti – une expérience originale d'alternance dans l'enseignement professionnel*, CPC Document N° 98/2 (35 p.)

Brochier D. (1998), « *Les structures éducatives face au changement : que faire des expérimentations ?* », Céreq, Bref, N° 148

« *Les formations par alternance à l'Education nationale* » (1999), Actes de L'université d'Automne organisée par la DLC, Gujan-Mestras, 28-29-30 octobre 1997, CNRAA et CRDP de Lorraine, (212 pages)

Fournet-Tatin J. (2002), *rapport de la commission nationale sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur*, rapport commandité par le ministre délégué à l'enseignement professionnel (24 pages)

Duval P. et Isambert J.P. (2002), *Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage (SALA)*, rapport au ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, et au ministre délégué à l'enseignement scolaire (50 pages)

« *L'apprentissage à l'université* » (2004), Infosup N° 212, Numéro spécial, nov-décembre (32 p.)

Documents officiels et notes internes de l'administration centrale du Ministère de l'Éducation nationale en matière de gestion et de suivi de l'apprentissage
(classées par ordre chronologique)

DLC, 20 juillet 1992, *Rénovation des CFA gérés par des établissements publics d'enseignement*, Note de service (6 p.)

BOEN N° 5 du 2 février 1995, *Enseignement professionnel : les nouvelles voies de l'apprentissage*, pp. 384-387

DLC, Bureau des enseignements professionnels et de l'apprentissage, 14 mars 1995, *Création d'un centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage dans l'académie de Nancy-Metz*, (2 p.)

BOEN N°20 du 18 mai 1995, *Les formations professionnelles initiales et continues – rentrées scolaire 1995-1996, chapitre 1.3.2 : « les formations en apprentissage »*, p. 1723

BOEN N°20 du 18 mai 1995, *Organisation et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage*

DLC, Bureau des enseignements professionnels et de l'apprentissage, 12 mars 1996, *Plan de rénovation des centres de formation d'apprentis gérés par des établissements publics d'enseignement. Mise en place des réseaux opérationnels de proximité* (2 p.)

« *Pédagogie de l'alternance – guide méthodologique* » (1998), Liaisons Pédagogiques – Apprentissage, N° 14, CNRAA / MEN / CRDP de Lorraine (130 p.)

BOEN N°31 du 30 juillet 1998, *Missions des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage* (circulaire N° 98-154 du 23 juillet 1998 / MEN-DESCO A7)

DESCO A7, 17 décembre 1998, *Apprentissage dans les EPLE, cadrage et orientations de travail pour 1999* (4 p.)

DESCO A7, 2 mai 2000, *Note d'orientation pour l'apprentissage dans les EPLE, année 2000* (4 p. + annexes)

DESCO A7, mai 2000, *Ressources pour l'animation des réseaux opérationnels de proximité* (classéur contenant un ensemble de ressources documentaires sur l'apprentissage au sein des EPLE du MEN)

BOEN N°32 du 14 septembre 2000 : « *indemnité de suivi des apprentis* », circulaire N° 2000-135 du 1^{er} septembre 2000

BOEN N° 32 du 14 septembre 2000 : « *Rémunération de certains personnels rémunérés sur le budget des EPLE* », circulaire N° 2000-136 du 1^{er} septembre 2000

DESCO A7 - CNRAA, novembre 2000, « *L'apprentissage au sein de l'éducation nationale : les activités des Réseaux Opérationnels de proximité (ROP) et du centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA) 1996-2000 – des compétences en réseaux – des ressources en partage* » (34 p.)

DESCO A7, 2003, « *l'apprentissage en EPLE, bilan au 1^{er} janvier 2003* » (6 p.)

DESCO A7 - CNRAA, 2003, « *L'apprentissage au sein de l'éducation nationale : les activités des Réseaux Opérationnels de proximité (ROP) et du centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA) 2001-2003 – des compétences en réseaux – des ressources en partage* » (35 p.)

DESCO A7, 11 juin 2003, *Note d'orientation pour l'apprentissage dans les EPLE, années civiles 2003-2004* (4 p.)

DESCO A7, 2004, *l'apprentissage en EPLE : bilan au premier janvier 2004* (7 p.).

BOEN N°6 du 5 février 2004 : encart : « *préparation de la rentrée 2004* »

DESCO A7, 7 juin 2004, *Relevé des principales interventions lors de la réunion des DAET et des coordonnateurs de SAIA du 7 mai 2004* (7 p.)

Documents sur les politiques académiques ou régionales en matière d'apprentissage (classés par ordre alphabétique des académies)

→ Académie d'Aix-Marseille / Région Provence-Alpes-Côte d'Azur

Notes du DAET, Rectorat de l'Académie d'Aix-Marseille, octobre 2004 :

- *les formations par apprentissage en EPLE et en université*, 4 pages + annexes
- *L'organisation académique du suivi de l'apprentissage en EPLE – le SAIA*, 2 pages
- *Pour une stratégie mieux affirmée ?*, 2 pages

Formasup – CFA Epure Méditerranée (centre de formation d'apprentis interuniversitaire), *Vade-mecum 20004-2005, guide du responsable de formation* (185 p.)

→ Académie de Bordeaux / Région Aquitaine

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

→ Académie de Besançon

Evaluation 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 Lyon / Région Rhône-Alpes

Administration et éducation (2004), « *Un exemple de la collaboration Etat-Région : le PRDF en Rhône-Alpes* », table-ronde organisée dans le cadre du XXVI^{ème} colloque de l'association française des administrateurs de l'éducation, « *Ecole et territoires. Quelle décentralisation ?* », N° 103, 3e trimestre 2004, pp. 9-39

→ Académie de Limoges

« *circulaire de rentrée des centres de formation d'apprentis* », Rectorat de l'Académie de Limoges (5 p.)

→ Académie de Rennes

« Un seul CFA « Education Nationale » pour l'Ille-et-Vilaine », 1er septembre 2004, dépêche AEF N° 45 726,

→ 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 pages)

Annexe 4 – Liste des personnes rencontrées

Date	Lieu	Nom	Structure et/ou Fonction
Mardi 9 novembre 2004	Paris	Maryannick MALICOT	Chef du bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (DESCO 07) – Direction de l'enseignement scolaire / MEN
Lundi 22 novembre 2004	Paris	Jean-Michel HOTYAT	chef de la Mission à l'Emploi - Direction de l'enseignement supérieur (DESUP) / MEN
Mardi 30 novembre 2004	Nancy	Bernard ROTHAN	Directeur du Centre National de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA)
Mardi 30 novembre 2004	Nancy	Armand TAESCH	Inspecteur de l'Education nationale – Coordinateur du Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage – Académie de Nancy-Metz
Mercredi 1 ^{er} décembre 2004	Lyon	Michèle ROCHE-ASTIER	Inspecteur de l'Education nationale - Chargée de mission au bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (DESCO 07) – Direction de l'enseignement scolaire / MEN Coordinatrice de l'équipe nationale d'animation des Réseaux Opérationnels de Proximité (ROP)
Mercredi 1 ^{er} décembre 2004	Lyon	M. Alain MARTIN	Inspecteur de l'Education nationale – Coordinateur du Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage – Académie de Lyon
Mardi 7 décembre 2004	Aix-en-Provence	Jean-Paul DE GAUDEMAR	Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille
Mercredi 15 décembre 2004	Marseille	Francis BIQUARD	directeur du CFA Formasup - Epure Méditerranée (centre de formation d'apprentis interuniversitaire)
Jeudi 16 décembre 2004	Aix-en-Provence	Christophe MADALLENA	directeur adjoint du CFA d'Aix-en-Provence
Mardi 21 décembre 2004	Ecully	Myriam OLIVIER-POULAIN	Responsable du service actions éducatives - Direction des formation initiales -Région Rhône-Alpes
Mardi 21 décembre 2004	Bron	Michel LE NIR	Directeur de l'IUT Louis Lumière – Université de Lyon 2
Jeudi 6 janvier 2005	Paris	Isabelle HATRISSSE	Direction de l'évaluation et de la prospective / MEN
Jeudi 6 janvier 2005	Paris	Isabelle GUIDICELLI	bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (DESCO 07) – Direction de l'enseignement scolaire / MEN
Jeudi 6 janvier 2005	Paris	Marie-Hélène GARDE	bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion (DESCO 07) – Direction de l'enseignement scolaire / MEN
Mardi 8 février 2005	Aix-en-Provence	Roland KASTLER	Délégué Académique aux enseignements techniques - Académie d'Aix-Marseille
Vendredi 25 février 2005	Marseille	Pascale GERARD	Conseillère régionale – présidente de la commission Formation continue et apprentissage Région Provence Alpes Côte d'Azur

