

# Un projet politique pour les formations en alternance

Vincent Merle, Michel Théry

► **To cite this version:**

Vincent Merle, Michel Théry. Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, Arcueil: Éducation permanente, 2012, L'alternance: au-delà du discours, pp. 9-29. hal-02290453

**HAL Id: hal-02290453**

**<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02290453>**

Submitted on 17 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Un projet politique pour les formations en alternance

**Longtemps cantonnées aux élèves les plus faibles** ou aux jeunes adultes en difficulté sur le marché du travail, les formations en alternance se sont pour ainsi dire « banalisées ». Cela ne fait plus sourire d'entendre un étudiant de Dauphine ou un élève ingénieur dire qu'ils sont en apprentissage. Les contrats de formation en alternance ont meilleure presse que les stages, vécus comme une simple découverte du monde du travail et non pas comme une occasion d'acquérir une véritable expérience. L'existence d'un contrat de travail (dont on sait à quel point il joue un rôle important aux yeux des jeunes eux-mêmes, mais aussi dans la construction des relations de travail dans une entreprise en France), les progrès réalisés dans la « pédagogie de l'alternance », le souci des entreprises que les jeunes en contrat en alternance réussissent leur parcours..., tout cela a contribué, de manière lente mais certaine, à faire de l'alternance une voie de professionnalisation appréciée et efficace. La loi Seguin, qui a ouvert l'apprentissage à tous les niveaux et les contrats de professionnalisation à tous les âges et à tous les niveaux (réalisée à travers l'Accord national interprofessionnel de décembre 2003 et la loi de 2004) y a largement contribué. Depuis le début des années 1980, s'est inventée progressivement une « alternance à la française », très éloignée du modèle allemand, mais qui constitue sans doute un levier de changement beaucoup plus décisif que toutes les réformes en matière d'éducation et d'insertion qu'ont tenté de mettre en place les gouvernements successifs depuis vingt ans.

Si la volonté de développer les formations professionnelles en alternance est aujourd'hui partagée par tous les courants politiques, l'action publique est encore trop souvent marquée par une série d'ajustements marginaux, sans que se dégagent avec clarté ce que pourraient être des objectifs de moyen terme autres que ceux

---

*VINCENT MERLE, professeur au Conservatoire national des arts et métiers, titulaire de la chaire « Travail, emploi, acquisitions professionnelles », responsable de l'équipe « Métiers de la formation » (vincent.merle@cnam.fr).*

*MICHEL THÉRY, chef du département Formation et certification au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (they@cereq.fr).*

visant à obtenir une croissance dont le chiffre est rarement atteint. Au-delà des interventions conjoncturelles ponctuées de discours vigoureux, l'expression de ce que seraient les buts à atteindre dans le moyen terme et les principes d'action qui les sous-tendent constituerait une clarification indispensable au débat de fond des politiques éducatives et de formation tout au long de la vie. Encore faudrait-il contourner ou modifier les principaux obstacles qui se dressent en chemin.

L'« alternance à la française » donne en effet le sentiment d'un système chaotique, mal maîtrisé, et qui apparaît encore parfois comme une sorte de palliatif face à un système d'éducation et de formation professionnelle qui ne parvient pas à se réformer, et qui affiche de piètres résultats en matière d'insertion des jeunes dans l'emploi. Certaines raisons sont bien connues : complexité d'un système de financement hérité d'un autre âge et qui a contribué à sédimenter des intérêts financiers parfois opaques ; multiplicité du système d'acteurs ; hostilité de principe de l'Éducation nationale à ces formations... Si les améliorations du système réalisées au cours des dernières années sont allées dans le bon sens (par exemple la réforme des circuits de collecte de la taxe d'apprentissage), elles ne sont pas parvenues à donner toute sa place à l'alternance et à en faire une composante à part entière d'un système moderne d'éducation et de formation professionnelle. Ne serait-ce que parce qu'elles ne peuvent avoir qu'un caractère incrémental ; tout changement des règles du jeu suscite de véhémentes protestations de la part de ceux qu'il tend à léser, et risque de fragiliser les équilibres qui se sont établis au fil des ans, permettant, tant bien que mal, à l'alternance de s'installer dans le paysage de la formation des jeunes.

Plusieurs gouvernements ont exploré des voies plus radicales pour donner toute sa place à l'alternance. Aucun n'a véritablement trouvé la manière de conduire cette grande réforme, quand bien même il en avait la volonté politique. Sans doute parce que les raisons profondes de cette « faiblesse congénitale » de l'alternance ne sont pas suffisamment élucidées. La volonté de réforme manque alors de véritables lignes directrices et ne parvient pas à mobiliser les différents acteurs concernés autour d'un projet dont ils comprennent clairement le sens.

## **Quelle place pour l'alternance dans un modèle éducatif de type « académique » ?**

La raison profonde des freins à un véritable développement cohérent de l'alternance réside dans les caractéristiques même de notre système éducatif. Parmi les différents systèmes, la France est certainement le pays qui a poussé le plus loin le « modèle académique », pour reprendre l'expression de certains analystes. Selon Eric Verdier (2008), ce modèle se construit autour de deux processus : « En premier lieu une compétition scolaire entre individus dont l'équité est assurée par un acteur collectif [NDLR : l'Éducation nationale], garant



du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable. Il s'appuie en outre sur un critère objectivé, la performance académique, insensible dans son principe aux influences locales et marchandes. A ce titre, les diplômés identifient différents niveaux d'études générales et constituent des règles avant tout internes au système éducatif dont l'indépendance doit être préservée des influences qui pourraient porter atteinte à la pureté du principe méritocratique. Il revient aux individus de valoriser ces signes d'aptitude sur le marché du travail où s'établissent des positionnements légitimes dans des organisations hiérarchisées en fonction du degré de "noblesse scolaire" conquis par les individus. Dans ce cadre, la formation continue est avant tout adaptative et vise à ajuster à court terme les compétences aux évolutions techniques et organisationnelles... Une formule résume ce processus : "Tout se joue avant 25 ans." L'étalonnage des qualités académiques confère aux individus un rang dont la prégnance sur les cheminements personnels sera d'autant plus sensible qu'a priori, la "seconde chance" n'a guère de probabilité de compenser les effets de la sélection, puisque la formation continue est prioritairement adaptative ».

François Dubet (2009, 2010), sociologue de l'éducation, confirme cette analyse en dénonçant le caractère inégalitaire de notre système : « L'attachement exclusif au modèle de la méritocratie scolaire affecte le fonctionnement de l'école elle-même. Plus nous pensons que l'école est seule capable de définir les mérites et l'efficacité professionnelle des individus, plus nous croyons qu'il est juste que le diplôme fixe le statut professionnel [...] Or, plus les diplômés déterminent les parcours professionnels, plus ils ont une forte emprise, plus les élèves et leur famille accentuent la compétition scolaire afin de creuser les petites différences scolaires qui feront les grandes différences sociales [...] Au bout du compte, on constate que plus les diplômés fixent les positions sociales et les revenus au nom de la méritocratie, plus la reproduction des inégalités sociales est forte : en France où l'emprise des diplômés est élevée, 40 % du revenu des enfants est déterminé par celui des parents, alors que ce taux est de 20 % en Suède ou le poids des diplômés est moins décisif. Nous sommes dans un pays où il n'y a qu'une seule compétition qui compte, c'est la compétition scolaire, ensuite tout est quasiment joué. »

Une des manifestations les plus évidentes de ce lien entre réussite scolaire et destin professionnel est la quasi-impossibilité d'entreprendre un parcours dans l'enseignement supérieur une fois que l'on est sorti du système. Le taux de personnes dans l'enseignement supérieur au-delà de 26 ans en France est un des plus faibles parmi les pays de l'OCDE (de ce point de vue, le Conservatoire national des arts et métiers constitue une exception notable avec plus de 90 000 étudiants chaque année..., mais seulement 7 à 8 000 diplômés délivrés).

Ceux qui rêvent d'un apprentissage « à l'allemande » sous-estiment généralement la prégnance de ce modèle académique en France. Le système allemand pourrait être qualifié de « professionnel ». Les diplômés professionnels y sont

élaborés par les partenaires sociaux dans des commissions paritaires, et donnent directement accès à l'exercice de la profession correspondante. Les jeunes sont précocement orientés vers la formation par apprentissage ou vers la formation générale. Mais la première voie n'est nullement une voie de relégation, non seulement parce qu'elle allie acquisitions professionnelles et acquisitions de savoirs généraux de bon niveau, mais aussi parce que la formation continue favorise la mobilité en cours de carrière et l'accès à des fonctions de responsabilité. Les « passerelles » entre les formations professionnelles par apprentissage et les formations plus académiques sont fréquentes. La plupart des équipes dirigeantes des PME allemandes sont d'ailleurs issues de l'apprentissage, alors qu'en France, elles sont le plus souvent issues des écoles de commerce ou des écoles d'ingénieur. Vouloir signer autant de contrats d'apprentissage que les Allemands n'a guère de sens tant que nous n'aurons pas réformé notre modèle académique, profondément ancré dans les représentations des familles mais aussi des enseignants et des entreprises (qui sélectionnent le plus souvent les jeunes sur la base de leur niveau scolaire et de l'excellence des filières par lesquelles ils sont passés plutôt que par le contenu de ce qu'ils ont appris).

12

Faute de changer de modèle, le volontarisme politique et les initiatives des uns et des autres sont parvenus à banaliser l'alternance, mais n'ont pas su lui donner une vraie place dans l'équilibre général du système éducatif. On peut rêver que le développement de ces contrats finira par entamer la pureté du modèle académique. Mais n'est-ce pas un peu illusoire tant qu'ils sont gérés de manière aussi chaotique et, finalement, sans réelle stratégie, si ce n'est celle de faire face aux déficiences du système éducatif ? Selon les lieux et les moments, l'alternance devrait donner une chance aux élèves les plus faibles, permettre le renouvellement des compétences dans le milieu artisanal, favoriser la transition entre l'école et l'emploi, inciter à modifier la pédagogie vers plus d'apprentissages pratiques (y compris dans les écoles prestigieuses), favoriser l'insertion, alléger le coût des études pour les plus démunis, etc. Le message n'est pas clair et n'induit pas de véritables changements de comportements : les familles auront toujours une préférence pour les cursus « académiques » qui ouvrent les portes des formations scolaires et universitaires les plus prestigieuses ; les enseignants se soucieront d'autant moins de l'insertion de leurs élèves que « l'alternance y pourvoira » et que les meilleurs d'entre eux s'en sortiront plutôt bien ; les entreprises accueilleront de plus en plus d'apprentis ou de jeunes en contrats de professionnalisation, mais continueront à se livrer une « guerre des talents » en cherchant à recruter « les meilleurs des meilleures écoles », un redoublement dans un cursus ou un passage dans une formation professionnelle (y compris en alternance) constituant encore aux yeux de beaucoup de recruteurs une « tache dans un CV ».

L'engagement dans un contrat en alternance demeure trop souvent synonyme d'orientation vers une voie professionnelle, donc moins valorisée, ou/et de ticket



de sortie (sans droit de retour) du système éducatif. Puisqu'il faut aller le plus loin possible, le plus tôt possible, dans la filière la plus prestigieuse possible, entrer en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation apparaît encore souvent comme un pis-aller, au mieux comme un moyen de se prémunir contre les risques d'une insertion professionnelle difficile à l'issue des études (un petit « plus » dont on espère qu'il fera la différence).

Si, individuellement, chacun est disposé à reconnaître les limites de ce modèle et la nécessité d'un changement en profondeur, personne n'est véritablement prêt à accepter de modifier ses propres pratiques face à des « règles du jeu » qui s'imposent à tous. Pourquoi les parents ne pousseraient-ils pas leurs enfants dans les voies les plus académiques (parfois à regret et contre les aspirations des enfants eux-mêmes) au risque de limiter leurs chances d'accès aux meilleurs emplois ? Pourquoi les enseignants valoriseraient-ils le développement des compétences et l'apprentissage d'un métier alors que leur propre réussite se juge à leur capacité à faire réussir leurs élèves dans les voies les plus prestigieuses ? Pourquoi les employeurs prendraient-ils le risque d'embaucher des jeunes issus des filières professionnelles alors qu'ils savent que l'orientation vers ces filières se fait principalement par défaut ? Mieux vaut un jeune sortant d'une grande école – qui a tout à apprendre de la vie professionnelle, mais que le système scolaire a distingué sur la base de ses capacités intellectuelles – plutôt qu'un jeune ayant appris un métier mais dont la trajectoire scolaire semble indiquer qu'il dispose d'aptitudes et de capacités moindres. En somme, chacun est insatisfait de la logique du système mais tente individuellement d'agir au mieux de son intérêt : « Que les autres acteurs changent leurs pratiques et que l'on définisse d'autres règles du jeu, alors j'accepterai d'agir différemment. »

## « Modèle académique, je t'aime, je te hais ! »

Ce constat global mériterait d'être nuancé en fonction des positions sociales des uns et des autres. L'attachement au système tel qu'il est (ou la difficulté à imaginer qu'il puisse en être autrement) est d'autant plus fort qu'un jeune et sa famille savent pouvoir tirer leur meilleur profit de la logique du fonctionnement de l'école. Pour parler comme Bourdieu, ce sont les membres des classes moyennes, « riches en capital culturel » et pauvres en « capital économique » (par exemple les enseignants, les cadres de la fonction publique), qui sont les plus fervents défenseurs d'un système au sein duquel leurs enfants ont toute chance d'acquérir les « quartiers de noblesse scolaire » indispensables pour reproduire la position sociale de leurs parents. Cette quête de la réussite scolaire (parfois payée au prix fort de l'engagement dans des études longues qu'il faut en partie financer malgré le principe général de gratuité et les bourses) est parfois récompensée ; elle engendre souvent de lourdes déceptions lorsque la réalité du marché du travail

vient rappeler que si les diplômés sont la condition de l'insertion dans l'emploi – « en dessous de bac + 5, t'es rien » –, ils ne sont pas pour autant suffisants, comme le montrent les processus de déclassement et les hauts niveaux de chômage à l'issue de nombreuses filières universitaires. Ce sont naturellement les familles à la frontière entre les classes populaires et les classes moyennes qui subissent le plus directement ce phénomène et qui nourrissent un sentiment de « désenchantement » à l'égard d'un système qui ne cesse de s'afficher comme méritocratique. En quelque sorte, le système ne « tient pas ses promesses », ainsi que le traduisent les slogans des étudiants qui descendent dans la rue : « Non à l'asservissement des études, non à une logique marchande, non au renforcement de la sélection... Nous avons droit à un emploi en relation directe avec notre niveau universitaire. » La promesse du système est prise au pied de la lettre par ceux-là même qui découvrent qu'elle ne se réalise pas pour tout le monde.

Les classes supérieures sont plus directement attachées aux dimensions « distinctives » de l'appareil scolaire : si leurs enfants ne rencontrent guère de difficulté à franchir les étapes décisives du cursus scolaire, encore faut-il qu'ils puissent accéder à des établissements de prestige qui assurent la reproduction des élites et garantissent une rente de situation dans les différents secteurs de la société (fonction publique, entreprise, professions libérales) ; ce sont donc les plus fervents défenseurs des processus sélectifs à l'entrée dans les formations de haut niveau (grandes écoles mais aussi médecine ou droit, ces disciplines n'étant non sélectives qu'en apparence). La partition entre les établissements ouverts à quelques-uns et « la fac » destinée à accueillir la grande masse leur va bien, quitte à laisser une porte entrouverte à quelques jeunes méritants (« ceux qui manifestent de vrais talents ») dans les filières de prestige, dans un souci d'équité... et de légitimation du système (voir les débats suscités par le projet d'augmentation du nombre des boursiers dans les grandes écoles).

Quant aux classes populaires, leurs enfants rejettent souvent en bloc la culture scolaire, perçue, pas tout à fait à tort, comme « n'étant pas faite pour eux ». Dès les petites classes, ils sont confrontés à une compétition dont ils ont très peu de chance de sortir gagnants. L'école leur apparaît rarement comme un vecteur de progrès personnel, un lieu où l'on développe le « plaisir d'apprendre ». Pire, ils ont le sentiment que leur échec est dû à leur handicap personnel (« je ne suis pas bon à l'école »), et non pas au décalage entre leur forme d'intelligence, leur manière d'apprendre et les exigences d'une scolarité conçue pour d'autres, dominée par le principe de la sélection plutôt que par celui de la « réussite pour tous ».

## Pour une « alternance tout au long de la vie »

Ces propos ne visent nullement à défendre un principe « égalitariste ». Ils suggèrent le gâchis considérable que constitue notre système faute de prendre en



compte la diversité des talents et la diversité des manières d'apprendre. Mettre l'alternance au cœur du système, ce n'est pas mettre un cataplasme sur le taux de chômage des jeunes : c'est faire valoir que, dans notre société, certains peuvent exceller en développant leurs talents et leurs compétences à travers l'action ; c'est montrer que l'excellence peut prendre d'autres formes que la maîtrise de connaissances abstraites ; c'est accepter que le destin professionnel et personnel ne soit pas marqué pour toute une vie par un échec en math ou une note en dessous de la moyenne à une dissertation.

Le vrai projet pour les formations en alternance, c'est « l'alternance tout au long de la vie ». Cela signifie que :

- la tension/confrontation entre apprentissages en situation de travail (savoirs construits dans l'action) et apprentissages formels (connaissances accumulées dans le registre scientifique et technologique) n'est pas un chemin réservé à quelques-uns mais devrait être le mode privilégié de développement personnel et professionnel pour la très grande majorité ;

- ce mode de développement n'est pas propre à un âge de la vie ; il embrasse aussi bien la formation dite « initiale » que la formation en cours de carrière ;

- la sélection devrait se jouer non seulement sur la maîtrise des connaissances académiques, mais sur les aptitudes et sur les compétences réellement mises en œuvre. Cette forme de reconnaissance et de valorisation des apprentissages qu'est le diplôme devrait traduire non seulement un niveau dans une échelle de valeur scolaire (« une intégrale, ça vaut plus qu'une équation du deuxième degré »), mais ce qu'il est convenu d'appeler, dans le vocabulaire européen, des *learning outcomes*, c'est-à-dire les résultats d'un processus d'apprentissage alliant l'acquisition des connaissances nécessaires à l'action et la capacité de les mettre en œuvre dans des situations concrètes. Quelles que soient les réticences qu'elle suscite encore (notamment dans le milieu enseignant), la validation des acquis de l'expérience (VAE) a beaucoup contribué à faire évoluer les esprits dans ce sens. Implicitement, en effet, la VAE fait des diplômes des repères d'aptitudes, de connaissances et de compétences, indépendamment des voies qui y conduisent. Fondamentalement, la VAE s'inscrit dans la philosophie de l'alternance tout au long de la vie ;

- la responsabilité de la conduite de ces apprentissages est un exercice partagé entre les professionnels de l'enseignement et les professionnels de l'entreprise à égalité de responsabilité.

La loi sur la VAE a en quelque sorte tracé le chemin. Si l'on peut apprendre sans le savoir ni le vouloir, mais simplement en travaillant, pourquoi ne pas faire de l'activité de travail une composante incontournable des apprentissages ?

Vaste programme, dira-t-on... Comment construire une action publique sous-tendue par une telle ambition mais qui ne se présente pas comme une révolution à laquelle beaucoup aspirent mais que personne ne veut conduire dans sa propre



tête ? Comment prendre des initiatives qui, à l'instar de la VAE, introduisent de vraies ruptures que le corps social peut s'approprier et « digérer » en sachant laisser du temps au temps ? Peut-être faut-il commencer par écarter de fausses questions.

## Vers trois types de contrats en alternance

La première concerne la dualité entre les contrats d'apprentissage et les périodes de professionnalisation. Il est vrai que les contrats d'apprentissage et de qualification, conçus dans des contextes et avec des finalités très différentes, ont fini par devenir largement interchangeables. Mais il est vrai également que l'un et l'autre de ces contrats permettent de financer des structures de formation différentes, et que les exigences du premier (qui ont largement contribué à ancrer l'alternance dans le processus de professionnalisation) sont compensées par la souplesse du second. L'idée de les fusionner dans un objectif de simplification et de lisibilité est sans doute source de satisfaction intellectuelle – et politique, en se donnant le sentiment de faire de « vraies réformes » – mais ne peut qu'engendrer une grande pagaille. Allons plus loin : il serait plus pertinent d'envisager une pluralité de contrats de formation en alternance, selon leur objet et selon la phase dans laquelle ils prennent place au sein d'un parcours scolaire et professionnel. Quoi de commun entre un jeune de 16 ans entre comme apprenti chez un artisan, dans une PME du bâtiment second œuvre ou chez un charcutier, et un élève d'école de commerce qui effectue une ou deux années de sa scolarité sous la forme d'un contrat d'apprentissage en lieu et place du stage de longue durée habituellement imposé dans ce type de cursus ?

On sait que, « ontologiquement », l'apprentissage est considéré comme de la formation initiale (avec les formes de contrôle que cela implique et l'obligation qui en résulte de préparation à un diplôme ou à un titre enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles). D'où également une limite d'âge, qui fait de la France le pays d'Europe où la formation susceptible de déboucher sur un diplôme ou sur un titre est la plus rare aux âges adultes. En revanche, les contrats et les périodes de professionnalisation sont répertoriés comme de la formation continue et, en principe, destinés à des jeunes déjà sur le marché du travail et des adultes en emploi. Ces distinctions ne résistent à l'analyse que pour ceux qui connaissent l'histoire de ces contrats. Elles sont aujourd'hui cristallisées par les modes de financement et de structuration de l'appareil de formation : CFA pour l'apprentissage, tout-venant pour la professionnalisation ; organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA) + financement des conseils régionaux d'un côté, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) de l'autre. Les mesures de simplification de la collecte de ces deux « taxes » ne changeront rien à l'affaire ; le cloisonnement des deux contrats, bien que très souvent artificiels pour ceux qui en



font usage (entreprises ou jeunes), est d'abord affaire de pilotage des dispositifs par des acteurs différents, voire de structuration d'appareils de formation plus ou moins dédiés à l'un ou à l'autre de ces deux contrats. En d'autres termes, peut être faut-il plusieurs contrats mais découpés autrement qu'ils le sont aujourd'hui pour des raisons de sédimentation historique et d'intérêts financiers.

Comment repenser ces différents contrats sans remettre en cause ce qui fait la spécificité de l'alternance, c'est-à-dire l'existence d'un contrat de travail, d'un tutorat et d'un parcours de formation en centre de formation directement lié à l'emploi exercé ? Sans doute en croisant deux principes simples : celui du moment dans lequel ce contrat intervient dans la trajectoire de la personne, et celui de la finalité même du contrat en alternance.

Au titre du second principe, la principale distinction est celle de la nature – diplômante ou non – du contrat. Nous avons pour cela la chance de disposer d'un outil de référence qui est le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Soit un contrat prépare à un diplôme ou à un titre enregistré au Répertoire, soit il n'y prépare pas.

Au titre du premier principe, trois cas de figure méritent d'être distingués :

- les contrats en alternance préparant à l'exercice d'un métier dans le cadre de la formation initiale au niveau V (CAP-BEP) et au niveau IV (baccalauréat professionnel). Ces formations sont réalisées dans le cadre de la formation initiale et peuvent être préparées alternativement par la voie scolaire ou par celle de l'apprentissage. Elles débouchent sur un diplôme ou sur un titre enregistré au RNCP ;
- les contrats en alternance préparant à un diplôme ou à un titre de l'enseignement supérieur, sous la forme d'une ou de deux années intégrées dans un cursus (cas des écoles de commerce ou d'ingénieur), ou d'un cursus universitaire « complet » effectué entièrement en alternance. Il ne s'agit pas là nécessairement de formation initiale (bien que ce soit aujourd'hui le cas le plus fréquent) ;
- les contrats en alternance permettant à un jeune ou à un adulte de retrouver le chemin de l'emploi en bénéficiant d'une formation (ce qui s'avère souvent plus bénéfique que les stages de formation comprenant au mieux une phase d'application en situation réelle), ou encore à un adulte en emploi de chercher à se prémunir contre un risque d'obsolescence de ses compétences.

En croisant ces deux critères, on pourrait obtenir trois types de contrats.

*1) Un contrat d'apprentissage « diplômant » et préparant à l'exercice d'un métier. Il s'agit de formations initiales, donnant lieu aux contrôles sur la pédagogie habituellement en usage dans la formation initiale (inspection par l'Éducation nationale). Les diplômes préparés pourraient aller du niveau V au niveau IV (éventuellement au BTS), et l'âge pourrait être limité à 23 ans (rares sont les jeunes qui préparent un bac pro au-delà de cet âge). Cependant, des cursus de formation de niveau supérieur en apprentissage pourraient être ouverts à tous les jeunes issus*

de l'enseignement professionnel, de telle sorte que ces jeunes ne se heurtent pas à un « plafond de verre » après l'obtention du bac pro. Les centres de formation délivrant les formations pour ce premier type de contrat devraient recevoir un agrément (nous sommes très proches, avec ce contrat, des règles actuelles de l'apprentissage).

2) Un contrat de formation en alternance permettant à un jeune en fin de cursus de formation, ou juste après ce cursus, d'effectuer, sous contrat de travail, une formation complémentaire à vocation directement professionnelle. La durée en serait obligatoirement limitée (six mois minimum, un an maximum, sauf dérogations particulières). Une reconnaissance (validation) serait obligatoire à l'issue du contrat mais ne prendrait pas nécessairement la forme d'un diplôme ou d'un titre. Ce pourrait être aussi bien une composante du diplôme final d'une école de commerce ou d'ingénieur (la période en contrat de travail donnant alors lieu obligatoirement à une validation spécifique type « mémoire professionnelle »). Ce pourrait être également une certification propre à une branche (les CQP établis paritairement dont les partenaires sociaux sont en train de revoir l'architecture) ou à un groupe d'entreprises intéressées par un même type de compétences (sortes de CQP interentreprises établis par exemple dans le cadre des comités d'entreprises), ou encore une licence professionnelle (qui s'effectue habituellement en un an). Ce contrat aurait donc une double vocation : introduire une phase de professionnalisation dans des cursus à caractère « théorique » et/ou faciliter, par une phase de professionnalisation, la transition entre les études et l'emploi. L'objectif serait ici de substituer le plus possible aux stages de toutes sortes un vrai contrat en alternance, avec les obligations réciproques que cela implique (tutorat, validation, rémunération dans les conditions actuelles des contrats de professionnalisation...). Ce contrat ne serait a priori pas ouvert aux jeunes préparant un CAP, un BEP ou un bac, puisque ceux-ci relèvent du premier type de contrat. Leur champ privilégié serait celui de l'enseignement supérieur.

3) Un contrat de formation en alternance ouvert à toutes les personnes engagées dans la vie active et désirant apprendre un nouveau métier, ou acquérir de nouvelles compétences en vue d'améliorer leur employabilité ou de réaliser une mobilité professionnelle. Les conditions de durée et de reconnaissance (certification, modes de validation) seraient les mêmes que pour le contrat précédent. La seule condition d'accès serait d'avoir été en emploi depuis au moins trois ans, ou d'être à la recherche d'un emploi depuis au moins six mois à l'issue d'un cursus de formation initiale. Cette possibilité serait une des composantes de ce qu'il est convenu d'appeler la « formation récurrente », ou le droit individuel à la formation continue. Les modalités de rémunération de ce type de contrat devraient être



adaptées de sorte que les personnes qui en bénéficient disposent d'un salaire équivalent à celui d'un salarié débutant dans le métier ; ou du maintien de leur salaire pour les salariés poursuivant cette formation dans leur entreprise (en lieu et place des périodes de professionnalisation dont l'usage actuel est peu convaincant). Cela nécessitera sans doute une contribution financière de la collectivité.

Ces trois « régimes » de formation en alternance pourraient se « caler » assez naturellement sur des modes de pilotage et de financement spécifiques.

Le pilotage du premier pourrait être confié aux régions, qui ont déjà en charge le copilotage de la carte des formations professionnelles dans l'enseignement secondaire et qui financent les locaux et les équipements des lycées (lois de décentralisation de 1983). Le financement en serait assuré par la taxe d'apprentissage (tout du moins de sa partie dite « quota » qui doit impérativement être versée à des centres de formation d'apprentis) et les subventions des régions. Ce double financement contraindrait à une concertation étroite entre les acteurs économiques et la collectivité territoriale. Il pourrait se traduire par la création d'un fonds régional pour le développement des formations professionnelles par l'apprentissage.

Le pilotage du deuxième et son financement pourraient relever de la contribution alternance des entreprises aux OPCA. Il conviendrait toutefois de clarifier les règles de prise en charge financière des frais de formation. Lorsque la formation est assurée par un établissement public (par exemple une université) recevant déjà une contribution financière de l'Etat, seule une contribution complémentaire serait prise en charge par le système de mutualisation. C'est déjà en partie le cas, mais selon des règles qui mériteraient pour le moins d'être clarifiées ! De même, s'agissant des contrats en alternance au sein d'un cursus dans une école payante (par exemple une école de commerce), l'apprenti/élève pourrait contribuer partiellement à la prise en charge des frais de formation (ce qui est interdit actuellement au nom du principe historique de gratuité de la formation pour l'apprenti – comme si cette règle avait le même sens pour un étudiant d'école de commerce que pour un apprenti boulanger).

Le pilotage du troisième pourrait relever d'une régulation commune entre les AGEFIP (paritaires), qui gèrent le congé individuel de formation, et l'Etat. Les premiers prendraient en charge les contrats pour les salariés en activité ou menacés dans leur emploi (il s'agirait en quelque sorte de « congés individuels en alternance », effectués dans une autre entreprise que son entreprise d'origine). L'Etat et le régime d'assurance chômage financeraient les contrats en faveur des demandeurs d'emploi. Cela contribuerait à ancrer dans les esprits la notion d'alternance tout au long de la vie, et à contraindre progressivement l'offre de formation à se professionnaliser (éviter les stages ne débouchant sur aucune pers-

pective de réinsertion ou de mobilité réussie, pousser à une pédagogie partant du concret et articulée sur des rythmes compatibles avec l'exercice d'une activité). Les FONGECIF étant organisés sur une base territoriale (sauf pour quelques entreprises ou branches « hors champ »), cela favoriserait aussi un fonctionnement décentralisé du dispositif.

Les clés de financement ne seraient pas très différentes de celles qui existent actuellement. Ce système présente en tout cas l'avantage de ne pas remettre en cause l'actuel système de collecte des deux « taxes » (apprentissage et alternance). Il implique seulement des réajustements à la marge<sup>1</sup>.

Le positionnement des différents acteurs pour faire fonctionner un tel dispositif ne soulève pas de problème majeur, même si les OPCA (ou plutôt les branches professionnelles) risquent sans doute d'être réticents à développer le deuxième type de contrat. Bien souvent, ces formations accueilleront des jeunes ayant signé un contrat de professionnalisation dans des entreprises relevant de plusieurs OPCA. Or les règles de prise en charge ne sont pas les mêmes d'une branche à l'autre, et chacune d'elles est très jalouse de ses prérogatives dans ce domaine. Pour un groupe homogène (par exemple des jeunes recrutés dans les travaux publics), cela ne posera pas de problème. Mais la plupart des métiers auxquels prépareront ces contrats seront communs à plusieurs branches (par exemple en comptabilité-finance ou en électrotechnique). Les branches ne joueront le jeu que si elles perçoivent l'intérêt d'une telle réforme pour les entreprises et pour les jeunes eux-mêmes.

Le rôle des FONGECIF se trouverait également assez profondément transformé. Mais cela irait dans le sens souhaité lors des débats sur le devenir du CIF. Au-delà des questions relatives au mode de gestion des sommes collectées par les organismes paritaires, la question du mode de structuration de la démocratie sociale (l'entreprise, la branche, le territoire) et celle de ses modes de financement sont probablement à reconsidérer.

Enfin, un système reliant politique de formation tout au long de la vie et politique de l'emploi ouvrirait probablement des perspectives plus opérationnelles que celles définies par les lois de décentralisation, qui ont confié aux régions des responsabilités en matière de formation d'adultes tout en conservant au niveau de l'Etat seul la responsabilité de l'intervention sur le marché du travail (Pôle emploi et directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi).

1. Par exemple un réajustement, par les branches, de la part de la collecte au titre de la professionnalisation que certaines d'entre elles consacrent habituellement à l'apprentissage, et un basculement des sommes destinées à la professionnalisation des salariés en emploi vers les AGEFIF. Cela entraînerait également un redéploiement des moyens que l'Etat consacre à la formation puisqu'une part de ces moyens viendrait financer le troisième type de contrat.



## Trop de stages tuent l'alternance

La deuxième fausse question est celle des stages en entreprise, censés constituer une autre forme d'alternance.

Plus le système éducatif est éloigné de la réalité des situations professionnelles, plus « le stage » devient le remède à tous les maux. Plus l'insertion dans un emploi se révèle difficile, plus les stages apparaissent comme un moyen de mettre le pied dans le monde du travail sans être marqué du sceau du chômage de longue durée. On commence dès la troisième (stage d'une semaine dont l'utilité n'a jamais vraiment été étudiée) ; on poursuit dans les cursus professionnels (on pratique alors « l'alternance sous statut scolaire » qui, pour les lycées, constitue un contre-feu à l'alternance sous contrat de travail) ; on introduit des stages dans tous les cursus d'enseignement supérieur à vocation professionnelle ; on multiplie, dans des conditions légales tout à fait douteuses, les « stages hors cursus » (avec parfois la complicité d'organismes de formation qui ne sont que des façades mais qui font payer leurs services) ; on parle d'introduire des stages dans les cursus de lettres...

Trop de stages tuent l'alternance. Y compris aux yeux des entreprises qui ont fini par voir là une main-d'œuvre d'appoint quasiment gratuite, ou qui ne voient pas pourquoi elles subiraient les contraintes imposées par les contrats de travail en alternance alors que les stagiaires leur coûtent moins cher et sont beaucoup plus malléables.

La multiplication des « mesures jeunes » a renforcé ce type de comportement. Comme le constatait le PDG de *Veolia Environnement*, dans le rapport sur « L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur » remis au ministre délégué à l'Emploi (Proglia *et al.*, 2006), les employeurs français (et, dans une certaine mesure, les jeunes eux-mêmes) ont fini par admettre comme une sorte d'évidence que l'embauche d'un jeune passe nécessairement par une aide financière ou par un stage. C'est précisément l'inverse qu'il faut promouvoir. L'entreprise doit être partie prenante de la professionnalisation des jeunes. Lorsqu'il est utile d'apporter une aide financière (notamment pour encourager l'embauche de certaines catégories particulières), cela ne devrait en aucun cas exonérer l'entreprise de prendre sa part de responsabilité dans la professionnalisation d'un jeune.

L'embauche d'un jeune est un investissement fait par l'entreprise ; elle représente une part de risque, et l'alternance devrait inciter à valoriser au mieux cet investissement en donnant au jeune toutes ses chances de réussite dans sa nouvelle activité professionnelle. Le jeune prend lui aussi un risque, et il doit également se sentir engagé dans un parcours de réussite qui le responsabilise. Les contrats en alternance s'inscrivent dans cet esprit de risque et de responsabilité partagés ; les stages nous en éloignent.

Le rapport de la « mission Proglia » (2009) sur l'alternance proposait de résoudre ce problème en définissant les conditions minimales que devrait remplir

un stage pour être une « vraie » formation en alternance. Cela n'empêchera pas la multiplication des stages de toute sorte (y compris ceux qui n'entreront pas dans le « cahier des charges » proposé dans le rapport). Faire le tri entre la « vraie » alternance et la « fausse » est sans doute utile compte tenu de la confusion qui règne actuellement sur les « statuts » des milliers de jeunes qui passent aujourd'hui en entreprise dans le cadre de leurs études ou de leur professionnalisation. Cela ne risque-t-il pas de « banaliser » l'alternance sous contrat de travail avec les exigences propres qui l'accompagnent ?

Si les objectifs fixés par le gouvernement sont atteints (800 000 à 900 000 contrats en alternance, soit un flux annuel de 600 000 à 700 000<sup>2</sup>, c'est-à-dire l'équivalent d'un flux de sortie de l'appareil éducatif), nous tendons vers un changement de modèle. Les entreprises deviendront des acteurs à part entière de la formation professionnelle des jeunes et du système éducatif, alors même qu'elles ont, depuis un siècle, très largement reporté sur l'école et sur l'université le soin de former leurs futurs salariés. D'une position consumériste – « fournissez-nous les jeunes dont nous avons besoin » ; « le système éducatif doit nous fournir des jeunes prêts à l'emploi » –, les entreprises deviendront un acteur majeur de la formation initiale. Cela leur donnera un droit de regard beaucoup plus fort sur le fonctionnement du système lui-même (par exemple sur le contenu des diplômes et les modes de validation), mais cela ne va pas sans une responsabilité lourde de leur part. Si elles ne changent pas radicalement de posture, leur future place dans le fonctionnement du système ne pourra être vécue que comme une intrusion dans le monde de l'éducation et une atteinte à l'autonomie de l'école au regard des intérêts économiques ; surtout dans le contexte français (voir plus haut la description du « modèle académique »).

Pour autant, on n'éliminera pas du jour au lendemain les stages et les abus auxquels ils donnent lieu. La pression des enseignants pour développer les stages au sein des cursus demeurera forte tant qu'ils n'auront pas compris que les contrats en alternance sont, de loin, une meilleure formule (mais qui les contraint, il est vrai, à n'ouvrir les formations que lorsque des entreprises sont disposées à accueillir des jeunes dans ce cadre). N'est-ce pas le moyen le plus radical pour ralentir la multiplication des cursus à faibles débouchés professionnels ? La préférence des entreprises pour les stages ne s'atténuera pas miraculeusement. Mais la clé du problème est bien dans les mains de ces dernières. Quelques-unes l'ont bien compris ; sous l'impulsion des pouvoirs publics et encouragées par des initiatives telles que celle d'Henri Lachman, ex-patron de *Schneider Electric* (charte de l'alternance en entreprise), elles ont, non seulement augmenté considérablement le nombre des contrats, mais engagé de véritables partenariats avec le système éducatif.

2. Compte tenu de la durée de certains contrats supérieure à un an.



Peut-on aller plus loin ? Augmenter encore le taux obligatoire de jeunes en contrat en alternance, en assortissant l'obligation d'un régime de bonus/malus, ne semble pas être une bonne formule. La faible portée des obligations financières qui pèsent sur les entreprises de plus de 250 salariés indique au moins l'existence d'autres motifs que ceux d'une simple rationalité budgétaire. Comme dans le domaine du handicap, nombre d'entreprises préfèrent payer l'amende plutôt que d'adopter le comportement qui pourrait les en dispenser. Peut-être seulement parce que l'Etat, garant des obligations, peine à convaincre. Enfin savoir « qui paie et combien » reste assez mystérieux aux yeux même de l'administration chargée du contrôle. Bref, les incitations risquent fort de se transformer en une peur du gendarme ; or l'Etat-gendarme, faute de volonté et de moyens, submergé par la complexité dont il est l'auteur, n'inspire plus la crainte qu'on lui prête.

En revanche, il faut, par touches successives, rendre moins attractive la formule du stage au regard des contrats en alternance. De ce point de vue, le simple fait de rendre la rémunération obligatoire pour les stages d'une durée supérieure à deux mois a eu des effets positifs. Il faut continuer à aller dans ce sens, en faisant notamment la chasse aux « stages hors cursus » (que pratiquent également les universités).

L'augmentation du nombre de jeunes sous contrat de formation en alternance posera inéluctablement la question de l'embauche à l'issue des contrats. On sait que deux doctrines s'opposent à cet égard. La première, défendue notamment par *Veolia Environnement*, veut faire de ces contrats une promesse aux jeunes : « Une vraie formation, un vrai diplôme, un vrai emploi. » Ces contrats sont un élément de la politique de recrutement de l'entreprise. L'autre, défendue notamment par *Schneider* et *L'Oréal*, part du principe selon lequel l'alternance est avant tout une manière pour les entreprises de contribuer à la professionnalisation des jeunes et à la promotion de cette forme de pédagogie. Il n'y a donc pas promesse d'embauche à la sortie. Les jeunes non recrutés à l'issue de leur contrat voient cependant leur chance d'insertion s'améliorer (par exemple chez les sous-traitants).

La position des entreprises à cet égard est fortement influencée par la nature de leurs besoins en main-d'œuvre. *Veolia Environnement* a besoin d'attirer des jeunes vers des métiers peu attractifs, surtout aux premiers niveaux de qualification (conducteurs de bennes, canalisateurs, agents de nettoyage industriel...). Tel n'est pas le cas des grandes entreprises industrielles à haute valeur ajoutée.

Chacune des deux doctrines a ses propres limites. Il est évident que la première constitue un frein à un développement numérique rapide de l'alternance. Le rapport remis par Henri Proglia (2009) à Laurent Wauquiez suggérait de mettre en place un dispositif incitatif basé sur la part des jeunes issus de l'alternance dans l'ensemble des flux d'embauche (par exemple, si une entreprise recrute cent personnes dans l'année, elle doit en embaucher au moins cinq qui sont issues d'un contrat en alternance, effectué en son sein ou dans une autre entreprise). Ce prin-



cipe intéressant est difficile à mettre en œuvre (contrôle a posteriori délicat à réaliser, situation très variable des entreprises pour trouver les jeunes appropriés à leurs besoins...).

Reste enfin la rude difficulté consistant à proposer aux demandeurs d'emploi des formations qui, en période de basses eaux, ne trouvent pas sur le marché du travail les contrats de formation en alternance qui pourraient leur permettre de faire progresser leurs compétences. Le recours au stage alternant des périodes en centre de formation et des périodes en entreprise reste la solution couramment utilisée. Plus la conjoncture se dégrade, plus ce système, dont les inconvénients ont été évoqués, prend de l'ampleur. Avec elle risque de se développer à nouveau, parmi les chômeurs, l'idée de stages « parking », et dans les entreprises, l'idée d'une main-d'œuvre quasiment gratuite réduisant de ce fait le volume des embauches.

Les incitations à caractère économique ont leurs limites, comme cela a été évoqué plus haut. Le débat social dans l'entreprise, l'importance à accorder à cette question dans le débat politique public sont aussi des vecteurs possibles de ce qui ne peut être qu'une transformation progressive des attitudes et des valeurs auxquelles elles se réfèrent.

## Développer l'offre de formation par alternance

Dernière idée reçue contre laquelle il est bon de lutter : « Développez les contrats en alternance dans les entreprises, l'offre de formation suivra. » Cette vision des choses n'est pas sans fondement ; beaucoup d'organismes savent tirer partie de la croissance de « demande » d'alternance, pour des raisons financières évidentes, sans que la qualité soit toujours au rendez-vous. S'il est un secteur où il y a des « effets d'offres », c'est bien celui-là ! Ce sont souvent des organismes de formation qui ont encouragé les entreprises à développer le recrutement par alternance. Parfois, le développement de ces organismes a été suscité par les branches professionnelles ; certaines, comme le bâtiment, ont même structuré un véritable appareil de formation par apprentissage. Même si les motivations ont également été de nature financière, il n'en demeure pas moins que, sans cette offre, l'alternance ne se serait pas développée aussi rapidement.

La distinction présentée plus haut entre les trois types de contrats a pour avantage de « stabiliser le paysage » du financement, et de permettre une meilleure régulation entre les « grands acteurs » (partenaires sociaux, branches, régions) et les organismes de formation. On peut donc en attendre des effets positifs sur la structuration de l'offre : plus grande stabilité des organismes, meilleure adéquation entre les besoins des entreprises et les filières de formation proposées, amélioration de la qualité de l'alternance.



Cela ne suffira pas. Il importe également de mobiliser l'appareil public de formation. D'abord parce que celui-ci dispose de moyens considérables. Ensuite, parce que c'est la seule voie pour éviter que ne s'attise la tension entre formation sous statut scolaire et formation en alternance. Si chaque lycée professionnel proposait une ou plusieurs filières de formation par apprentissage, cela éviterait que l'école publique et les CFA privés ne se vivent comme des concurrents (toujours déloyaux aux yeux des autres...) et comme porteurs de « visions du monde » différentes. Ce serait aussi le moyen de donner toute sa portée à l'idée de « passerelles » entre la formation sous statut scolaire et la formation par alternance. Théoriquement, ces passerelles existent mais on rechigne à envoyer ses élèves ou ses apprentis « dans la maison d'en face ». Ce serait enfin le moyen de rapprocher le monde éducatif de la réalité des activités de travail dans les entreprises. Quel enseignant n'a pas été conduit à changer sa manière d'enseigner lorsqu'il s'est trouvé confronté à des jeunes en alternance ?

Peut-on le faire sans « rallumer une guerre scolaire » ? Sans doute, si l'ouverture des lycées à l'alternance se fait avant tout sur le premier type de contrat évoqué précédemment. Pour les deux autres, le « mixage » entre public et privé se fait plus spontanément, comme en témoigne l'ouverture progressive des universités à l'apprentissage (dans le sillage des écoles de commerce ou d'organismes tels que le CESI) ; qui plus est, le phénomène de structuration par l'offre de formation y est moins prégnant. Pour les formations par apprentissage de niveau V et IV, les conseils régionaux pourraient être incités à mettre en place un « contrat de développement de l'apprentissage » avec les rectorats, prévoyant notamment l'ouverture de sections en apprentissage lorsqu'il y a insuffisance de l'offre privée ou pour des métiers en émergence.

La question la plus délicate à régler est celle d'éventuels biais de concurrence. Lorsqu'un lycée dispose de locaux et d'équipements payés par la région, d'enseignants payés par l'Etat, parfois de matériels ou d'équipements payés par une branche professionnelle, pourquoi percevrait-il la taxe d'apprentissage, tout du moins à la même hauteur qu'un CFA privé ? En théorie, un CFA public doit afficher, comme tous les autres, ses coûts réels et les fonds qu'il reçoit de diverses sources pour le fonctionnement de la formation. En pratique, ce mode de calcul n'est pas clair. Il serait plus efficace de verser aux CFA publics un forfait par apprenti. Il en va de même pour les universités.

Au-delà de ces considérations, c'est une véritable « culture de l'alternance » qu'il faut développer. On l'a déjà dit, la VAE y contribue en incitant les individus à prendre conscience des aptitudes et des compétences qu'ils développent de manière « non formelle ou informelle » (pour reprendre la terminologie européenne). C'est dès les premières années au sein de l'école qu'il faut développer cette posture réflexive sur ses propres apprentissages dont les modes d'évaluation scolaire ne rendent que partiellement compte.

Plus fondamentalement, ce sont les modes d'évaluation et de validation eux-mêmes qu'il faut faire évoluer. Tant que la confrontation à l'exercice d'une activité dans les conditions réelles de l'entreprise, de l'atelier de production ou de l'organisme qui délivre un service, sera considérée comme un simple moment d'application dont le résultat ne compte pas vraiment au regard des notes obtenues dans les exercices plus scolaires, on ne rendra pas crédible, aux yeux des jeunes, l'idée de l'alternance. Après tout, dans un master professionnel, le mémoire n'est rien d'autre qu'une validation conjointe par l'entreprise et les enseignants du développement personnel et professionnel de l'étudiant ; cela a largement contribué à valoriser ces cursus.

Si nous devons rechercher un modèle alternatif à celui que nous avons qualifié d'« académique », c'est moins vers le modèle « professionnel » qu'il nous faut nous tourner (nos formes de dialogue social se prêtent mal à cette sorte de « cogestion » de la formation professionnelle) que vers le modèle « universaliste » (qui serait plutôt celui du Danemark et des pays nordiques en général) : de meilleures conditions pour développer les apprentissages de base dans les petites classes (condition reconnue par tous aujourd'hui comme le facteur essentiel d'égalité des chances) ; des parcours diversifiés au sein de l'école, du lycée et de l'enseignement supérieur, afin de respecter la diversité des excellences ; de larges possibilités de reprise d'études en début ou en cours de carrière ; des diplômes et des titres qui attestent d'abord d'aptitudes et de compétences plutôt que de classements purement scolaires. Si le développement de l'alternance a un sens, c'est dans la mesure où il constitue un vecteur privilégié pour atteindre cet objectif. Il est clair qu'un tel modèle bouscule aussi les responsabilités des partenaires sociaux et la manière dont ils appréhendent leur rôle en matière de formation tout au long de la vie. Il invite à « revisiter » certains fonctionnements de la démocratie sociale.

## Vers une démocratie sociale renouvelée

Les responsabilités actuelles des partenaires sociaux ne concernent qu'une partie de la formation : celle des salariés en activité, malgré la récente création du fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) dans le cadre de l'Accord national interprofessionnel du 7 janvier 2009. Le récent rapport du Sénat (Carle, 2009) en fait une analyse dont il est possible de s'inspirer pour envisager des objectifs à la fois ambitieux et différents dans les méthodes sur lesquelles ils pourraient reposer.

L'objectif premier en ce domaine pourrait être à la fois simple et radical. L'idée centrale qui devrait servir de guide consisterait à abandonner la gestion au profit de la politique.

Conduire une politique suppose en outre de prêter la plus grande attention aux territoires dans leur grande variété, et donc de privilégier les aspects locaux.



Autrement dit, le bras armé de la démocratie sociale devrait être territorial et interprofessionnel. De ce point de vue, les commissions paritaires interprofessionnelles régionales pour l'emploi sont probablement le point le plus faible d'un édifice encore largement construit autour du niveau national de branche. Cela n'interdit nullement l'existence d'organismes de branches capables de diagnostics et d'orientations, mais l'action, en particulier dans les PME, est nécessairement territoriale.

Un regard attentif sur le fonctionnement actuel du paritarisme révèle, à travers les OPCA, qu'ils soient de branche ou interprofessionnels territoriaux, la même maladie que celle dont souffrent les administrations publiques : une obsession gestionnaire. Collecter les cotisations des entreprises et les dépenser dans le respect de l'annualité budgétaire, voilà ce qui rapproche un OPCA d'une administration. En effet, cette collecte et cette dépense servent de base au calcul réglementaire des sommes qui peuvent être consacrées au financement de ces organismes. Jusqu'à une date très récente (celle de la publication d'un décret relevant le plafond des frais de gestion à 7 %), ces organismes étaient susceptibles de conserver entre 9 et 11 % des sommes qu'ils collectaient pour assurer leur propre gestion et la rémunération des organisations tant patronales que salariales chargées de leur gouvernance. On a probablement atteint en ce domaine un niveau de complexité, d'obscurité et de contradictions telles entre les divers objectifs attendus de ces organismes qu'ils sont probablement à la veille d'une crise qui va contraindre les partenaires sociaux et les pouvoirs publics à redéfinir des missions et des moyens de grande ampleur.

Le premier reproche qui leur était fait était d'opérer une redistribution des fonds au détriment des petites entreprises (voir notamment le rapport Carle, 2007). Pour y remédier, la loi a découpé en classes de taille les contributions et leur dépense, en contradiction avec l'idée générale de mutualisation selon laquelle tout euro collecté perd *ipso facto* l'identité de son contributeur. Les OPCA ont ensuite été fermement invités à se regrouper pour atteindre un seuil de taille suffisant (100 millions d'euros) en vue d'offrir à leurs membres un service de proximité plus important. Ce dernier objectif, conjugué avec la réduction de leurs frais de gestion, rend l'atteinte d'un objectif de services de proximité assez problématique. On peut supposer que les petites entreprises, qui sont les moins formatrices, pourraient trouver auprès de leur OPCA les services que ne peut pas leur fournir leur propre service de gestion du personnel. Les études conduites à partir de l'enquête sur la formation professionnelle continue en Europe (CVTS 3)<sup>3</sup> montrent que les motifs de l'absence de formation sont principalement liés non pas à des problèmes de coût trop élevé de la formation mais à une appréciation sur le faible intérêt qu'il

3. L'enquête *Continuing Vocational Training Survey (CVTS)*, coordonnée par Eurostat, l'office statistique des Communautés européennes, porte sur la formation professionnelle continue financée partiellement ou en totalité par les entreprises à destination de leurs personnels.

y aurait à le faire. Montrer aux employeurs dans ces PME l'intérêt qu'ils pourraient trouver à accompagner les parcours professionnels de leurs salariés par une judicieuse politique de formation, aider au diagnostic sur les compétences de leur personnel, proposer la mise en place du débat interne sur la formation, soutenir le choix des formations les plus adaptées et l'évaluation de leur effets... : telles pourraient être les missions des OPCA.

Faute d'évolution du mandat de gestion administrative et financière qui leur est confié, l'essentiel de leur temps est passé à ces activités, ce qui ne leur permet pas d'opérer cette mission d'interface avec les PME adhérentes. Ce temps de relation en face-à-face avec les entreprises avait été estimé à environ 30 % du temps total dont ils disposent (Bentabet et Théry, 2005). Or le véritable intérêt du paritarisme réside dans sa légitimité à entretenir, avec ses membres, tant patronaux que salariés, une relation d'autant plus étroite que l'on offre un véritable service.

Seules les grandes entreprises disposent à la fois de la capacité à développer en leur sein le débat sur la formation et des services capables de mettre en œuvre leurs décisions en ce domaine. C'est parce que les PME n'ont pas les mêmes possibilités qu'un service mutualisé, financé par les entreprises de toutes tailles, serait utile. Parmi les missions de ce dernier, la promotion de l'alternance, la régulation des usages qui en sont faits et l'évaluation des politiques territoriales pourraient être d'une grande utilité. Ce service suppose de confier à un organisme gestionnaire tiers la collecte et la gestion des sommes versées par les entreprises. Les organismes paritaires devraient alors pouvoir développer leur mission de conseil et de promotion de « la formation professionnelle tout au long de la carrière ».

Expression de la démocratie sociale, le paritarisme mérite, au même titre que la démocratie politique, un financement public à proportion de la représentativité de chacun de ses membres tant patronaux que salariaux. Les cotisations des adhérents sont loin d'être suffisantes pour parvenir à faire exister un débat démocratique d'une réelle portée. De surcroît, il est dangereux d'autoriser les organisations syndicales à prélever de l'argent sur les sommes qu'elles gèrent. La suspicion, fondée ou non, est souvent là. Elle concourt à discréditer ce qui devrait être au contraire loué et encouragé.

Dans le domaine de la formation, si certains choix peuvent être légitimes au niveau des branches, l'action concrète reste territoriale. Les deux OPCA interprofessionnels territoriaux actuels apportent la démonstration qu'il est possible de supporter le double niveau de la branche et du territoire sans devoir segmenter l'appareil du haut en bas.

Ces quelques pistes restent de l'ordre de la perspective de moyen terme. S'en inspirer dès aujourd'hui pourrait éviter les impasses actuelles qui suscitent la protestation des principaux acteurs concernés. Elle constitue l'une des conditions de l'émergence d'une « alternance tout au long de la vie ». ♦



---

## Bibliographie

- BENTABET, E. ; THÉRY, M. (dir. publ.). 2005. *Les organismes paritaires collecteurs agréés, acteurs du changement des comportements de formation des petites entreprises*. Marseille, CEREQ.
- CARLE, J.-C. (prés.) ; SEILLIER, B. (rapp.). 2007. *Formation professionnelle : le droit de savoir*. Paris, Sénat, Rapport d'information n° 365, 4 juillet.
- CARLE, J.-C. 2009. *Rapport sur le projet de loi relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie*. Paris, Sénat, Rapport n° 618, 16 septembre.
- DUBET, F. 2009. « Les pièges de l'égalité des chances ». *Le Monde*. 1<sup>er</sup> décembre.
- DUBET, F. 2010. « Faut-il lutter pour l'égalité des chances ou l'égalité des places ? [entretien avec Eric Maurin] ». *Nouvel observateur*, février.
- PROGLIO, H. 2009. *Promouvoir et développer l'alternance, voie d'excellence pour la professionnalisation. Rapport au Président de la République et au secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi*. Paris, ministère de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi.
- PROGLIO, H. ; DJELLAL, R. ; TALNEAU, S. 2006. *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*. Paris, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement.
- VERDIER, E. 2008. « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution ». *Sociologie et sociétés*. Vol. 40, n° 1, p. 195-225.

