

Vers une convention de formation alternante ? Une comparaison de l'apprentissage en France, Suisse et Italie

Maël Dif-Pradalier^{*}, Samuel Zarka^{**}

En Suisse, le faible taux de chômage des jeunes actifs¹ est régulièrement associé au système dual de formation. Celui-ci oriente près de trois jeunes suisses sur quatre vers une filière professionnelle, principalement par apprentissage². Fondé sur une alternance école-entreprise, ce système est fréquemment plébiscité comme mode de formation professionnelle à même d'assurer la transition école-travail et de favoriser l'insertion professionnelle (par ex. ILO, 2012), et partant, comme un facteur de performance économique (par ex. Garçon, 2011). Or, depuis les années 1990, les gouvernements successifs en France et en Italie ont largement recouru à l'extension de l'apprentissage dans la réforme de leurs institutions de formation respectives, déclarant s'inspirer en cela du modèle dual, tel qu'il existe en Suisse³.

L'analyste est ainsi amené à interroger dans quelle mesure les systèmes de formation de ces pays, entre autres, convergent effectivement vers la référence que constitue la Suisse, ainsi que les résultats de cette convergence. En examinant les évolutions des logiques de formation en Suisse, France et Italie, nous verrons que la formation par apprentissage peut être appréhendée comme vecteur d'institutionnalisation d'une logique de formation qui transforme le modèle dual lui-même et que nous proposons d'explicitier en termes de *convention alternante de formation*⁴. De manière transversale aux trois pays étudiés, l'apprentissage pourra alors être conçu en tant qu'outil au service de la flexibilisation du marché du travail (paragraphe 1).

La réforme de l'apprentissage ne doit cependant pas masquer la singularité des évolutions en cours pour chacun des pays étudiés. En effet, les héritages institutionnels propres à chaque histoire nationale, voire locale (régionale/cantonale), ainsi que les usages spécifiques aux branches, entreprises et centres de formation, interdisent de réduire la trajectoire d'un pays à celle d'un autre de manière uniforme. Du point de vue des pouvoirs publics, ces héritages respectifs impliquent ainsi des priorisations et des mises en œuvre chaque fois spécifiques des politiques de réforme. Avoir dégagé préalablement l'idéal normatif, commun à ces pays, de la réforme de la formation professionnelle sous les traits d'une convention alternante, nous permettra ainsi, en second lieu, de considérer les voies par lesquelles chaque Etat tente de l'instaurer (paragraphe 2).

* Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (Supsi)

** Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE), UMR CNRS 3320

¹ D'après l'OCDE, le taux de chômage en 2013 des 15-24 ans est de 8,5 % en Suisse, contre 23,9 % en France et 40 % en Italie (Source : http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=LFS_SEXAGE_I_R&lang=fr).

² En Suisse, le terme d'apprentissage désigne à la fois la formation professionnelle scolarisée, en école dite de métiers, et l'alternance entre école et entreprise, dite apprentissage dual, qui est la voie de formation professionnelle la plus répandue. Dans cette étude, l'emploi du terme d'apprentissage sans autre précision renverra, pour les cas suisse, français et italien, à sa forme alternante.

³ Le système dual est aussi très implanté et valorisé en Allemagne et en Autriche.

⁴ Rappelons qu'en France, l'apprentissage ne désigne qu'une des modalités de formation en alternance entre école et entreprise, une autre forme notable étant le contrat de professionnalisation. Le choix de parler de convention *alternante*, et non *apprentie*, procède ainsi de l'extension plus vaste de cette notion.

Cadre théorique et méthodologie

Afin de suivre les évolutions nationales des institutions de formation professionnelle en France, Suisse et Italie, nous nous basons sur la typologie élaborée par E. Verdier (2001) qui propose de considérer les régimes nationaux de formation et d'éducation comme un « mix » de trois conventions fondatrices : méritocratique, professionnelle et marchande. Fonctionnant comme des idéaux-types, ces conventions recouvrent des dispositifs d'éducation et de formation ainsi que les usages et représentations qui les confirment. A chacune d'entre elles correspond une régulation particulière de ces dispositifs adossée à un registre propre de justification : le mérite dans la convention méritocratique, la maîtrise professionnelle dans la convention professionnelle et le juste rapport qualité/prix dans la convention marchande (Verdier, 2001, p. 13). Les traits propres à ces conventions sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau 1

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES CONVENTIONS EN MATIÈRE DE FORMATION DES JEUNES⁵

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
Certification	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ
Portée de la formation	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain
Conception de la compétence	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe
Acteur pivot de la formation	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche	Etat	Employeurs

Le régime d'éducation et de formation de la plupart des États européens organise ces différentes conventions en fonction de son histoire sociale et politique, « ce qui se traduit, en général, par la prédominance de l'une d'entre elles » (Verdier, 2001, p. 14).

En France, comme l'indique Verdier, « la méritocratie s'accompagne d'un tripartisme (État, syndicats et patronat) qui contribue à définir les diplômes professionnels, articulés de longue date avec nombre de professions » (*ibid.*). La convention marchande, quant à elle, a fortement contribué à la mise en

⁵ Tableau issu de : Verdier, 2001, p. 14.

place des BTS tertiaires et commerciaux, et prédomine en matière de formation continue des salariés (*ibid.*).

En Suisse, le régime d'éducation et de formation est dominé par une convention professionnelle, que le modèle dual exprime exemplairement. Dans ce contexte, la forte implication des pouvoirs publics dans l'organisation de la formation s'articule à celle des partenaires sociaux, et plus particulièrement des entreprises et organisations professionnelles (*i.e.* organisations d'employeurs), qui décident de l'essentiel des contenus de la formation, des conditions d'accès et des règles de fonctionnement du marché des places d'apprentissage⁶.

L'Italie appartient à un groupe particulier, celui des pays du sud de l'Europe, qui combinent un investissement public dans la formation professionnelle plus fort que dans les pays « libéraux » (comme le Royaume-Uni), mais une participation limitée des entreprises. Cette situation interdit d'identifier l'Italie à une convention type de manière aussi manifeste que la France pour la convention méritocratique ou la Suisse pour la convention professionnelle. L'Italie se caractérise au contraire par une longue durée des études dans un cadre méritocratique pour une part des jeunes et une forte déscolarisation d'une autre part d'entre eux, ainsi que par une informalité répandue des rapports entre formation et travail.

Aucun des pays étudiés ici ne ressort nettement de la convention marchande, généralement associée au Royaume-Uni. Pour autant, il n'est pas inutile de mentionner son existence dans la mesure où, comme nous le verrons, sa référence peut permettre de comprendre les orientations prises depuis quinze à vingt ans par les systèmes nationaux de formation étudiés, et dont l'apprentissage pourrait constituer un vecteur.

Ainsi, notre travail mobilisera les catégories du tableau 1, dont nous poursuivrons l'explicitation au fil de l'analyse. Celle-ci empruntera occasionnellement à une sociologie des ressources (par ex. Higelé, 2009) pour approfondir l'examen des implications de l'apprentissage.

Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur une exploitation secondaire de données statistiques et d'articles de presse, ainsi que sur une enquête qualitative par entretiens, menés dans chacun des trois pays (12 en France, principalement en Ile-de-France ; 5 dans le Canton de Vaud en Suisse⁷ et 6 en Lombardie en Italie). Ces entretiens se sont déroulés avec une pluralité d'acteurs de l'apprentissage : apprentis, formateurs, enseignants, responsables patronaux, représentants syndicaux, conseillers en orientation et personnels administratifs (au niveau national, régional et/ou cantonal et local)⁸.

⁶ Le concept de marché des places d'apprentissage, largement repris par l'ensemble des acteurs en Suisse, fait référence à l'ensemble des institutions, règles et usages qui déterminent et encadrent les rapports entre offre et demande de places d'apprentissage. En Suisse, les pouvoirs publics communiquent régulièrement sur l'état du marché des places d'apprentissage et la Confédération accorde « une importance et une attention de plus en plus grande (...) au “matching”, équilibre recherché entre la demande des jeunes et l'offre de places d'apprentissage » (Confédération suisse, 2014, p. 3).

⁷ Pour la Suisse, deux films documentaires ont également été mobilisés comme sources : le numéro du 19 janvier 2012 du magazine *Temps présent* de la télévision suisse romande, intitulé « Apprentis sur le fil du rasoir » (en ligne à l'adresse <http://www.rts.ch/emissions/temps-present/economie/3631273-apprentis-sur-le-fil-du-rasoir.html>); et un film intitulé « Mesures de transition 1 dans le canton de Vaud », réalisé par la direction vaudoise de l'enseignement professionnel.

⁸ Cet article est issu d'une étude réalisée dans le cadre de l'agence d'objectif IRES pour l'année 2013 : Dif-Pradalier, M. et Zarka, S., *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France, Suisse et Italie*,

1. Une convergence de l'apprentissage ?

La récurrence de certains concepts en usage dans la réforme des institutions de formation professionnelles en France, Suisse et Italie, permet de considérer les évolutions apportées ou tentées d'y être apportées comme convergeant vers un même idéal-type. Pour le montrer, nous partons du lien entre apprentissage et convention professionnelle proposé par Verdier (1.1) ; puis nous mettons en lumière les modifications que subit la convention professionnelle au fil d'une marchandisation des rapports de formation (1.2) ; enfin, nous présentons la « convention alternante » induite par cette évolution, et constituant selon nous l'horizon commun des réformes menées (1.3).

1.1. Apprentissage et convention professionnelle

Dans les pays où il est d'implantation ancienne, l'apprentissage hérite, tant symboliquement que dans les pratiques institutionnelles, de sa référence corporatiste et industrielle. Il constitue une forme typique de ce que Verdier appelle une « convention professionnelle » de formation des jeunes (2001), dotée de plusieurs traits distinctifs.

En effet, dans la plupart des États où il existe, l'apprentissage a originellement permis de former des ouvriers et employés à des métiers nouveaux, issus du développement de grandes industries et demandant une formation plus poussée que l'apprentissage sur le tas. Depuis lors, ce type de formation se déroule pour partie en entreprise, pour partie en école. Les contenus d'enseignement et modalités de reconnaissance des savoir-faire dépendent directement d'instances professionnelles à l'échelle des branches, des entreprises et/ou des régions.

Ce faisant, l'apprentissage a participé de la mise en place de la relation entre formation et *qualification* (tableau 1). Cette relation postule que la formation donne accès à un poste de travail auquel correspond un niveau de salaire (Saglio, 1999, Friot, 2012). Cette inscription dans la hiérarchie salariale des postes suppose la négociation d'une grille de classification par les partenaires sociaux. Le niveau de salaire déterminé par la négociation est donc fixé en amont de l'acte de production, cela, de manière opposée à la rentabilité de la force de travail, telle qu'elle se mesure ex post dans le salaire à la tâche ou la productivité réputée individuelle (primes)⁹.

L'institutionnalisation du lien entre formation et qualification *via* l'apprentissage est lisible dans l'industrie suisse à partir des années 1950, mais aussi, quoique ce type de formation y soit moins répandu, dans certains secteurs industriels en France, comme la métallurgie des années 1920 et 1930 ou de l'après-Deuxième Guerre mondiale. Au demeurant, durant l'après-guerre, le lien unissant l'obtention d'un CAP en école au statut d'ouvrier qualifié dans la grande industrie exprime aussi, quoique hors apprentissage, la convention professionnelle de formation. Il en va de même en Italie où, dès les années 1920, dans le secteur de la métallurgie, l'apprentissage s'inscrit dans une convention professionnelle. Cette dernière aboutit dans la loi de 1955, qui institue le contrat d'apprentissage comme contrat de travail dit « mixte », obligeant l'employeur non seulement à rémunérer l'apprenti

Paris, CFTC-IRES, 2014. Pour une présentation détaillée des situations nationales et du matériau empirique récolté, nous renvoyons le lecteur intéressé au rapport complet.

⁹ De ce point de vue, le tableau de Verdier présenté plus haut pourrait être enrichi d'une entrée « type de ressource » : salaire à la qualification pour la convention professionnelle ; statut ou grade pour la convention méritocratique ; rentabilité de la force de travail pour la convention marchande. Sur ce sujet, Higé, 2009.

selon une grille salariale et de manière croissante, mais aussi à le former en vue d'acquérir les techniques du métier préparé.

1.2. La marchandisation de la formation professionnelle

Posons notre hypothèse d'emblée. L'évolution actuelle des régimes de formation *via* l'apprentissage se déplace d'une convention professionnelle à une convention marchande : le jeune en formation est postulé comme capitalisant ses acquis scolaires et professionnels, dans une perspective d'entretien de son employabilité, laquelle se substitue à la qualification¹⁰.

Ce faisant, un conflit de conventions apparaît, moins entre le professionnel et le marchand, qu'entre ceux-ci et la norme méritocratique. Ainsi en France, la logique méritocratique, dominante, se voit mise en cause au nom d'une double inadéquation vis-à-vis de l'entreprise : inadéquation de la formation, dont l'offre ne correspond que partiellement à la demande des entreprises. Pour les tenants de ce discours, le système éducatif n'adapte pas sa proposition professionnelle à la vie des entreprises¹¹ et l'enjeu est de sortir la formation de l'emprise de l'Education nationale.

A titre d'illustration, un acteur interrogé, ancien cadre de l'IUMM et spécialiste de la formation professionnelle, soutient qu'il faut que les contenus de formation répondent mieux à la demande de compétences utiles pour les entreprises. Pour ce faire, il s'agit d'identifier des segments de formation différenciés et d'adapter la pédagogie au profil de chacun des apprenants. Dans cette optique, l'apprentissage n'est pas nécessaire pour tout métier, ni pour toute personne, à commencer par les diplômés d'études longues qui accèdent à l'emploi plus facilement (et s'y maintiennent). L'apprentissage doit concerner en priorité les formations courtes et intermédiaires (niveaux V à III). Sur le volet de la certification, cet acteur plaide pour que davantage de diplômes professionnels puissent être ouverts indépendamment de l'Education nationale, et plus largement, que la rupture soit consommée avec le monopole qu'a longtemps détenu l'Etat sur les certifications nationales¹².

Or, la sortie de ce monopole ne s'appuie pas seulement sur la référence à l'apprentissage dans ses formes traditionnelles, c'est-à-dire sur une convention professionnelle. Au contraire, ils empruntent en permanence au registre marchand, cela au moins de deux façons. En matière de formation, s'il s'agit bien d'après l'acteur interrogé, de « *rappporter à l'entreprise les critères d'enseignement* », ceux-ci sont définis en termes de « *compétences* », non de qualification. De plus, selon un second aspect, décisif, du dispositif décrit par notre interlocuteur, la formation hors entreprise est assurée par un prestataire mis en rapport aux « *clients* » que sont les entreprises (lesquelles participent, avec l'Etat, au financement des formations).

Cette double mise en cause marchande du lien formation-qualification, caractéristique de la convention professionnelle se retrouve dans les réformes de l'apprentissage en cours dans les trois pays étudiés. En Suisse, notamment, cette réforme s'appuie sur les idées de « *compétence* », « *portefeuille* », « *prestation de service* » et d'« *employabilité* », laquelle traduit en termes gestionnaires le « *capital humain* » issu de la théorie économique éponyme (tableau 1). Alors que la qualification réfère, à travers le poste de travail, à une position dans une grille de classification,

¹⁰ Cette définition de la formation est ainsi sous-tendue par la théorie du capital humain (*cf.* Becker, 1993 [1964]). Sur ce point, voir notamment : Vinokur, 1995.

¹¹ Ni d'ailleurs les périodes de stage, définies selon des critères académiques indépendants des besoins des entreprises.

¹² Pour plus d'informations, voir notamment : Charraud, Personnaz et Veneau, 1998.

l'employabilité correspond à un potentiel d'accès à l'emploi, dont les compétences sont censées être le support. Le salaire ne fait plus référence à une grille négociée, mais à la vente de la force de travail, équipée de compétences. Le sens du terme qualification lui-même est rabattu sur celui de compétence.

Le registre marchand porte ainsi une torsion considérable au registre professionnel et statutaire dont est issu l'apprentissage. La formation professionnelle évolue selon un schéma à la fois hybride et inédit, à mi-chemin entre système dual helvétique et une convention de formation qui en est distincte.

1.3. L'alternance comme convention de formation ?

Compte-tenu de l'intégration actuelle par l'apprentissage en Suisse, mais aussi en France et Italie, de caractères relevant d'une convention marchande, nous pouvons proposer un idéal-type de la convention de formation ainsi instituée, en croisant les traits que son évolution emprunte à la convention professionnelle d'une part et à la convention marchande d'autre part. La question de l'institutionnalisation de cette convention de formation, que nous pourrions nommer « alternante », et dont l'apprentissage serait une modalité destinée aux jeunes travailleurs, peut alors être posée¹³.

Selon cette convention alternante, la certification correspond à la reconnaissance de compétences homologuées. Celles-ci sont conçues à travers un portefeuille de savoirs opérationnels, qu'il s'agit d'enrichir afin de valoriser son capital humain (*i.e.* entretenir son employabilité). Ces traits font directement référence à la convention marchande (tableau 1).

Cependant, d'autres traits relevant de la convention professionnelle les complètent. En effet, l'acteur principal de la formation ne se limite pas à un prestataire de services puisqu'il inclut l'entreprise. L'acteur central de la régulation professionnelle n'est pas non plus réductible aux employeurs, les évolutions récentes dans chacun des pays étudiés engageant toujours les partenaires sociaux et/ou les pouvoirs publics dans la définition des programmes d'enseignement. Ces programmes ne peuvent être considérés « hors champ », bien au contraire, ils font l'objet d'une co-construction entre les partenaires sociaux et l'État. Enfin, l'espace de valorisation des compétences acquises par la voie de l'apprentissage ne se limite pas au seul marché externe comme le prévoit la convention marchande. Dans la convention alternante, cet espace peut aussi bien être le marché professionnel ou le marché interne.

Nous pouvons résumer cette configuration de l'apprentissage (et plus généralement de l'alternance) dans le tableau suivant.

¹³ Pour la France, la participation des autres modalités d'alternance (principalement le contrat de professionnalisation) devrait aussi être interrogée au regard de la convention alternante de formation.

Tableau 2

IDÉAL-TYPE D'UNE CONVENTION ALTERNANTE DE FORMATION

Certification	<u>Compétence homologuée</u>
Nature du programme	Règlement négocié
Portée de la formation	<u>Capital humain</u>
Conception de la compétence	<u>Portefeuille de savoirs opérationnels</u>
Espace de valorisation privilégié	<i>Marché du travail (externe, interne ou professionnel)</i>
Acteur pivot de la formation	Entreprise + <u>prestataire de service</u>
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche

En noir, les traits issus de la convention professionnelle

Soulignés, de la convention marchande

En italiques : toutes conventions

La convergence des institutions nationales de formation par apprentissage concourrait donc à asseoir une convention de formation alternante, dont les principaux traits sont exposés dans le tableau 2. À rebours, la convention méritocratique serait la plus marginalisée par cette configuration.

Rappelons que nous raisonnons au niveau d'idéaux-types, qui condensent les caractéristiques principales de conventions de formation distinctes, lesquelles se retrouvent à des degrés divers et s'articulent de manière toujours singulière au sein d'un État déterminé. La convention alternante présentée ici pourrait en ce sens représenter une tendance d'évolution (peut-être la tendance majeure) au sein des trois pays étudiés, sans que son institutionnalisation ne la réalise à l'état pur. C'est ce que nous allons à présent examiner.

2. L'inscription institutionnelle de la réforme de l'apprentissage

Au prisme de la convention alternante, nous décrivons, dans cette deuxième partie, l'expression empirique de la convergence des systèmes de formation en France, Suisse et Italie (2.1). Dans le même temps, cette convergence s'inscrit dans des contextes nationaux distincts, dont le relief propre est rendu d'autant plus apparent que la réforme de l'apprentissage s'y applique. Nous aborderons successivement le cas de la Suisse (2.2), réputé faire office de modèle, puis celui de la France (2.3) et de l'Italie (2.4).

2.1. Dynamique de l'apprentissage en France, Suisse et Italie

L'apprentissage conserve aujourd'hui un statut majoritaire en Suisse, limitant le niveau de formation initiale des trois quarts des jeunes à l'équivalent du baccalauréat en France. En France comme en Italie il en va autrement. Le contexte institutionnel français a longtemps été peu propice à un développement massif de l'apprentissage, du fait du poids qu'y revêt une convention méritocratique basée sur la réussite scolaire. Du côté de l'Italie, plusieurs facteurs contribuent à expliquer le développement limité de l'apprentissage. Parmi ceux-ci, mentionnons le caractère durablement incertain du rôle respectif de l'État et des régions, les changements législatifs nombreux en matière de réglementation de l'apprentissage sur la période récente, et un taux de scolarité jusqu'au niveau du bac demeurant encore

aujourd'hui beaucoup plus faible que chez ses voisins français et helvétique. De plus, pour les entreprises italiennes, l'apprentissage a fréquemment constitué un moyen de recruter une main d'œuvre à bas coût, mais sans comporter de dimension de formation. Finalement, en Italie comme en France, la relance de l'apprentissage y exprime une volonté de rapprochement de l'école et de l'entreprise

Ainsi, l'extension de l'apprentissage en France et en Italie passe par une implantation plus fortement territorialisée de la formation, à l'image de la Suisse. À chaque région revient ainsi le pilotage d'une offre de formation conforme au tissu socio-économique local. Ainsi, en France, le pilotage régional du plan de formation des jeunes instauré en 1993 est renforcé au début des années 2000. Puis, à partir de 2014, les CFA sont placés dans la dépendance directe des régions. Ce pilotage se double d'une gestion décentralisée du montant de la taxe d'apprentissage, l'inscrivant dans la proximité. Des évolutions du même ordre se développent en Italie.

Dans le même temps, la puissance publique s'associe aux entreprises dans le financement de l'apprentissage dans les trois pays étudiés. En effet, ce financement demeure appréhendé comme un risque et un coût par les employeurs, nécessitant donc des compensations financières. L'embauche d'un apprenti est ainsi synonyme d'exonérations de cotisations sociales ainsi que d'allègements fiscaux pour les employeurs. Le parallélisme de ces dispositions institutionnelles se prolonge dans l'action auprès des tuteurs. Dans le canton de Vaud comme en Lombardie, la formation des formateurs en entreprise (les tuteurs) est prise en charge par la région, afin d'éviter aux entreprises d'engager les dépenses induites.

Enfin, à l'autre bout du dispositif, le marché est conçu comme clé de voûte institutionnelle : du côté des centres de formation, la rentabilité et l'adaptation aux besoins des entreprises sanctionnent la pérennité de l'activité ; du côté des apprentis, l'apprentissage est confirmé comme un premier jalon de la sécurisation des parcours professionnels (plutôt qu'il n'ouvre au statut d'ouvrier qualifié hier, ou de compagnon avant-hier).

D'autres évolutions récentes dans chacun de ces pays ne s'opposent qu'en apparence. Ainsi, la Suisse renforce actuellement le volet scolarisé de l'apprentissage, notamment en début de formation¹⁴. Cette politique se base sur le diagnostic d'une baisse du niveau scolaire général des élèves, ainsi que sur leur rentabilité supposée plus faible lors des deux premières années de formation. La France semble aller en chemin inverse, en renforçant le volet professionnel des formations en alternance. Cependant, à travers leurs choix respectifs, la Suisse comme la France entendent pallier des carences de leurs systèmes de formation par apprentissage.

2.2. Peut-on parler de convergence vers le modèle suisse ?

Au prisme de la convention alternante de formation, le statut de la Suisse est ambigu, puisque le modèle dual lui-même subit une évolution. Si ce pays est caractérisé par le caractère à la fois incontournable et prépondérant de ses institutions d'apprentissage, nous sommes pourtant amenés à envisager la singularité de sa trajectoire, dans le cadre de la marchandisation de la formation.

La Suisse a introduit l'apprentissage comme institution majoritaire de formation dès les années 1950, dans un contexte productif caractérisé par une forte poussée industrielle. Ce mode de formation s'étend d'abord aux jeunes hommes, puis aux jeunes femmes et aux étrangers, dans le cadre d'une

¹⁴ De même en Allemagne.

politique régionalisée (sur une base cantonale). L'individu peut ainsi accéder à la qualification, par la formation en entreprise et selon des modalités définies par les partenaires sociaux. Cette logique se poursuit jusqu'aujourd'hui, tout en se diversifiant : le système helvétique permet de mener une formation par apprentissage dans presque tous les secteurs d'activité. Débouchant sur des diplômes de niveau bac pro (CFC¹⁵ ou AFP¹⁶), la formation permet ensuite d'entrer directement dans le monde du travail, de poursuivre une formation professionnelle supérieure du même domaine, ou encore, sous certaines conditions¹⁷, de poursuivre une formation dans une Haute école spécialisée, en université ou école polytechnique fédérale.

Ce faisant, le modèle dual n'est pas figé dans la convention professionnelle de formation. La législation récente l'infléchit dans le sens d'une confirmation du lien formation-employabilité, en intégrant certains traits d'une convention marchande. La Loi fédérale du 13 décembre 2002 va dans cette direction : elle permet aux entreprises de se désengager du financement du salaire des apprentis, durant les premières années de formation, lors desquelles ils ne sont pas réputés rentables. Ainsi, le financement public de la formation professionnelle, en tant qu'investissement public dans l'employabilité des jeunes¹⁸, se substitue à la référence à la qualification reconnue et rémunérée par l'employeur, dans le cadre d'une fixation négociée des niveaux de salaire (au niveau de la branche ou de l'entreprise).

Cette même loi de 2002 a visé à poser « les bases pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif vise l'actualisation permanente des compétences des salariés pour répondre aux besoins de la production. Le soutien financier public accordé à chaque salarié (quoique faible à ce jour) pose ainsi chacun d'eux, y compris les apprentis, comme responsable du maintien à jour de ses « aptitudes professionnelles », autrement dit de son employabilité.

En outre, il convient de considérer les évolutions idéologiques induites par la marchandisation de l'apprentissage. L'institutionnalisation d'une forte concurrence interindividuelle, telle qu'elle a cours aujourd'hui en Suisse dans l'accès aux places d'apprentissage¹⁹, se traduit par une intériorisation très forte des contraintes du marché du travail par les apprentis, comme par les parents, les professionnels de l'orientation de même que par les agents administratifs en charge de la formation professionnelle. Il se peut qu'il en aille de même, sans cesse davantage, dans les pays suivant le même sillage dans la réforme de leurs institutions de formation.

Cependant, cette évolution marchande de l'apprentissage en Suisse, si elle altère la référence à une convention professionnelle, n'y constitue en rien une révolution. Cette marchandisation reste liée à la volonté institutionnelle de placer les jeunes sortants de l'enseignement obligatoire en entreprise, notamment dans des secteurs qui comptent encore des places libres. Le régime suisse continue ainsi d'assurer la séparation précoce de deux flux d'élèves selon une structure hiérarchique très forte. L'apprentissage demeure la voie suivie par les trois quarts des jeunes et continue de former principalement aux emplois d'exécution et de maîtrise. Les emplois de cadre restent réservés au cinquième des jeunes suisses, qui optent pour une filière à caractère généraliste en école (Cortesi et Imdorf, 2013), et qui seront diplômés des universités et des écoles polytechniques fédérales.

¹⁵ Certificat fédéral de capacité (durée de trois ou quatre ans).

¹⁶ Attestation fédérale de formation professionnelle (durée de deux ans et pouvant ensuite être complétée par un CFC).

¹⁷ À condition d'avoir obtenu une maturité professionnelle préparée pendant ou après le CFC.

¹⁸ Ce que confirme l'obligation d'entretien des enfants jusqu'à 25 ans par les parents, en cas de poursuite d'études. La faiblesse des salaires des apprentis rend ce concours financier le plus souvent indispensable.

¹⁹ Cette concurrence s'exprime évidemment plus ou moins fortement selon les secteurs et les métiers visés.

Dans ce contexte, la marchandisation de la formation professionnelle des jeunes ne semble que servir cette séparation des flux d'élèves, en lui ouvrant des possibles, « tout au long de la vie », au service de la flexibilité. La convention alternante, comme idéal-type normatif à valeur transnationale, oriente une évolution qui reste largement dépendante des usages et institutions helvétiques.

2.3. Les paradoxes institutionnels français

Sur le temps long, l'inscription institutionnelle de la formation par apprentissage en Suisse permet d'apprécier la situation française comme son inverse. En France, c'est avec l'essor industriel, qui marque l'après-Seconde guerre mondiale, que la scolarisation des jeunes ouvriers s'amplifie. Le choix de la formation ouvrière en école, liée à l'obtention du CAP, bénéficie d'une forte légitimité sociale, malgré sa secondarité symbolique par rapport à l'enseignement général et/ou supérieur. Or, le choix du scolaire va s'affirmer continument jusqu'au milieu des années 1980 avec la création des lycées professionnels. Adossé à l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, ainsi qu'à l'enseignement homogène du collège unique, l'accès au bac est défini comme norme éducative majoritaire. Cet ensemble institutionnel confirme une « convention méritocratique » d'éducation et de formation.

Mais cette convention, basée sur la performance scolaire, accuse le déficit de reconnaissance de la formation en lycée professionnel. Ce déficit frappe alors doublement l'apprentissage : d'une part, il ne relève pas d'un enseignement général mais professionnel, et d'autre part, il suppose une embauche précoce en entreprise, ce qui renforce le caractère spécialisé de cette modalité de formation, en lieu et place de l'universalisme sanctuarisé des enseignements généraux.

La situation française décrit ainsi l'inverse de la Suisse, où la formation professionnelle en alternance est la norme pour la majorité des jeunes. Remarquable synchronie : c'est en 1985, année même de la création des lycées professionnels en France, parachevant l'édifice de la scolarisation des ouvriers et employés, que le nombre d'apprentis en Suisse atteint son sommet (243 000).

Le tournant alternant des institutions françaises de formation suit donc une évolution tardive par rapport à la Suisse, aboutissant dans un résultat nécessairement distinct. Les nouveaux territoires de l'apprentissage concernent des niveaux post-bac (niveau III et plus), sur des segments relativement porteurs en terme d'insertion, de carrière et de mobilité professionnelle, notamment dans les services (Arrighi et Joseph, 2005). Parallèlement, l'apprentissage traditionnel (chaudronnerie, bâtiment, coiffure, cuisine, etc.) aux premiers niveaux (V, IV) reste stable au mieux, et décroît souvent, en lien avec deux phénomènes qui s'entretiennent réciproquement : l'existence d'un chômage de masse structurel concourt à augmenter le niveau moyen de certification lors de l'embauche.

Récemment, le couplage entre formation initiale par apprentissage et formation continue s'exprime à travers l'adossement, à partir de 2014, des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage aux fonds dédiés à la formation continue²⁰. En prolongement, la réforme du droit à la formation, en créant un compte personnel de formation (CPF) attaché à la personne, affirme le *continuum* de la formation professionnelle tout au long de la vie. En cela, cette réforme confirme le lien entre alternance en général et formation continue, déjà établi en 2011 avec la loi dite Cherpion « pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels ».

²⁰ Respectivement OCTA (organisme collecteur de la taxe d'apprentissage) et OPCA (organisme paritaire collecteur agréé).

En termes d'évolution institutionnelle, l'extension de l'apprentissage, et plus largement de la formation tout au long de la vie, confirme la mise en cause de la convention méritocratique, c'est-à-dire la transmission de savoirs définis dans l'autonomie des conditions d'enseignement. En substitution, l'acquisition de compétences pour l'entreprise via des prestataires de formation, conjointement à l'exercice productif sur le lieu de travail, sont en développement. Toutefois, la question se pose du degré de cette mise en cause de la convention méritocratique.

Comme le remarquait Verdier en 2001, il est probable que la légitimité de la convention méritocratique reste encore aujourd'hui très puissante en France : la performance scolaire continue, comme l'indique cet auteur, de déterminer l'orientation, donnée pour perdante dès lors qu'elle est précocement professionnelle. Cela explique, par contraste, l'insistance du discours officiel pour légitimer « l'égalité de dignité » de l'enseignement professionnel. En effet, la proportion des bacheliers français (presque 77% d'une classe d'âge en 2012²¹) demeure bien plus élevée en France qu'en Suisse (ou seulement 20% d'une classe d'âge atteint la maturité gymnasiale et un peu plus de 14% la maturité professionnelle²²). Or, le baccalauréat professionnel (par apprentissage éventuellement) permet, en droit, d'accéder à la poursuite d'études supérieures (BTS, université, etc.). Cette ouverture, adossée à la convention méritocratique, déplace le sens de l'apprentissage, décrivant une configuration inconnue en Suisse : cet apprentissage s'adresse à des bacheliers qui, contrairement à nombre de jeunes Suisses, ne sont pas encore en position de s'insérer sur le marché du travail (soit que leur formation fut généraliste ou technologique, auquel cas la poursuite d'étude est présumée, soit qu'elle fut professionnelle, mais n'ait pas permis d'accéder à l'emploi à l'issue du lycée). De fait, les niveaux de formation les plus élevés (I et II) ont seuls enregistré une croissance des effectifs apprentis depuis 2008 et 2012. Un résultat qui déroge aux objectifs habituellement associés à l'apprentissage, dans la mesure où, dans le même temps, le combat contre le chômage des jeunes est compris en termes de remédiation au défaut de formation initiale pour les moins performants en termes scolaires. Enfin, rapporté à l'ensemble des effectifs en formation professionnelle initiale, l'apprentissage ne rassemble qu'un jeune sur trois en 2012 (entre autres lycéens professionnels et contrats de professionnalisation), et un jeune sur vingt parmi les 15-25 ans.

2.4. La vie longue des usages informels en Italie

La situation italienne présente, quant à elle, des traits qui rompent avec la belle symétrie de ses deux voisins. Dans ce pays, l'apprentissage est resté une voie de formation relativement marginale depuis 1955, malgré une croissance des effectifs apprentis et un nombre total d'apprentis aujourd'hui nettement supérieur à celui de la France (650 000 contre 420 000 au début des années 2010). À partir de 1997, le « paquet Treu²³ » a visé à faciliter l'embauche d'apprentis en garantissant des exonérations de cotisations sur leurs salaires, tout en cherchant, en échange, à renforcer le volet formation du contrat d'apprentissage. Néanmoins, il convient de considérer les traits durables des institutions de formation et du marché du travail italien.

²¹ Source : Insee, 2012, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07252. Rappelons que le nombre total de bacheliers (tous baccalauréats confondus) dans une génération ne s'élevait en France qu'à 26 % en 1980.

²² Source : OFS, 2014 (<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html>).

²³ Ensemble de mesures incluses dans une loi (du nom du ministre du travail) votée en 1997. Destinées à lutter contre le chômage et promouvoir l'emploi (« *Norme in materia di promozione dell'occupazione* »), ces mesures ont flexibilisé l'entrée sur le marché du travail et élargi le recours aux contrats de travail atypiques.

Côté formation, si l'Italie a connu une démocratisation scolaire, celle-ci reste marquée par un fort taux d'abandon d'études, un faible accès à l'université pour les jeunes ayant achevé l'enseignement secondaire, enfin un faible investissement des entreprises dans la formation professionnelle continue. En ce sens, l'Italie présente un paysage de l'enseignement professionnel dont les contours sont moins nets qu'en France ou en Suisse.

Côté marché du travail, les années 1980 et 90 ont vu apparaître de nombreux contrats de travail permettant de déroger à la norme de l'emploi qualifié à plein temps. Ceci a finalement contribué à complexifier un marché du travail, déjà marqué par le caractère informel des pratiques d'embauche et de rémunération (Azaïs, 2009). C'est ainsi qu'en Italie, le contrat d'apprentissage donne lieu à des interprétations extensibles, en matière d'âge, de rémunération, de formation effective, de validation des acquis de formation. L'introduction de trois types de formation par apprentissage en 2003, lui rendant accessibles tous les niveaux de certification, ajoute à cette diversité contractuelle, sans en démêler l'écheveau. De plus, le développement de l'apprentissage italien est entravé par le manque de lisibilité de la répartition des rôles entre Etat et régions²⁴.

Dans ce contexte, la réforme Fornero de 2012 a tenté de construire un système unitaire et partagé de standards professionnels, éducatifs et certifiants, auxquels adosser l'ensemble des parcours de formation individuels (Facello, 2013, p. 40)²⁵, mais sans succès manifeste. Cet échec peut être rapporté à la dépendance des offres de places d'apprentissage à la conjoncture économique : dans un contexte productif italien caractérisé par de très fortes tensions, l'usage du contrat d'apprentissage pour employer une main-d'œuvre à bas coût semble encore prédominer en Italie, selon une logique qui confirme la faible implication (en moyenne européenne) des entreprises italiennes dans la formation de leurs salariés. Des études récentes font ainsi état d'une stagnation du flux d'entrée en apprentissage en Italie, les entreprises privilégiant le recours aux stages, moins contraignants dans leur mise en œuvre notamment d'un point de vue administratif (Bertagna *et al.*, 2013).

Conclusion

La référence exclusive au modèle dual ne peut que rendre peu lisible les évolutions récentes des systèmes de formation professionnelle en Suisse, France et Italie. Au contraire, nous avons proposé une clé de compréhension de ces évolutions à travers l'idée d'une convention alternante, intégrant certains traits propres à une conception marchande de la formation. C'est de ce point de vue que l'on peut, selon nous, apprécier certaines innovations légales touchant l'apprentissage dans ces pays, à travers une rhétorique valorisant l'acquisition de compétences et posant le centre de formation comme un prestataire de services. Sous cet angle, l'accroissement du soutien financier public et la mise en place d'une formation des tuteurs dans certains secteurs viennent confirmer l'institutionnalisation d'un espace de l'apprentissage en tant qu'espace marchand, censé assurer les meilleures conditions de formation et d'entretien du capital humain des jeunes apprentis.

Ce faisant, l'adoption d'une direction identique dans les réformes de la formation par apprentissage en France, Suisse et Italie, induit des difficultés communes. Celles-ci sont particulièrement lisibles au travers de la relation existant entre le nombre d'embauches d'apprentis et le contexte économique dans

²⁴ Comme dans d'autres domaines comme l'instruction ou la santé par exemple.

²⁵ Du nom de la ministre du travail du gouvernement Monti, cette réforme répond aux exigences des institutions européennes, en libéralisant les services et les professions, en privatisant les services publics locaux, en réformant le système des retraites, en baissant les salaires des fonctionnaires et en flexibilisant davantage le marché du travail.

lequel évoluent les employeurs. Ainsi d'un usage du contrat d'apprentissage dans le sens d'une pression à la baisse exercée sur les salaires, comme l'illustre l'exemple de l'Italie et même la Suisse²⁶. Indépendamment des velléités individuelles de tel ou tel employeur, cet usage est lié à la dépendance de l'apprentissage aux contraintes économiques, qui déterminent largement la politique d'embauche des entreprises. D'où l'apparition d'un « chômage apprenti » en Suisse, du fait d'un excès d'offre de main d'œuvre sur certains segments de formation. Ce type de chômage y est d'autant plus manifeste qu'il suscite la mise en place de « mesures de transition », c'est-à-dire d'ateliers dédiés à la recherche de places en apprentissage. Cette expérience suisse constitue peut-être une préfiguration de ce qui attend l'Italie et la France, pays dans lequel des expériences du même type, bien que dans une moindre mesure, ont pu être constatées. La dépendance de l'apprentissage à la dynamique des entreprises interroge ainsi, plus globalement, l'opportunité du développement de formations supposant l'embauche, en substitution de la formation professionnelle scolarisée.

Mais au-delà de cette direction commune de réforme et des problématiques qui lui sont liées, la comparaison confirme que l'évolution des pratiques de formation par apprentissage dépend des contextes nationaux et/ou régionaux-cantonaux. Pour retenir quelques traits saillants pour chaque configuration nationale étudiée, rappelons qu'en Suisse, l'apprentissage permet de mettre au travail précocement (en comparaison internationale) une fraction majoritaire de la jeunesse, afin de répondre aux besoins du marché du travail à court terme. De ce fait, il permet d'abord d'accéder à des savoirs spécifiques, voire restreints. Or ce n'est précisément pas ce qui se déroule en France, du moins pour la partie la plus dynamique de l'apprentissage, se situant au-delà du niveau bac. En Italie enfin, tous les niveaux de certification sont désormais accessibles par voie d'apprentissage, selon une modalité originale par rapport à la France et plus encore à la Suisse, mais sans mettre en cause, toutefois, la mise en concurrence de ce contrat avec les autres types de contrats atypiques. Ces différences amènent à relativiser l'implantation uniforme d'une convention alternante.

²⁶ Sur ces deux points : Dif-Pradalier M. et Zarka S., op. cit., p. 142 et suivantes.

Bibliographie

Arrighi J.-J. et Joseph O. (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diversifiées », *Bref*, n° 223, Céreq.

Azaïs C. (2009), « Les enjeux de la relation formation-emploi en Italie : la place du travail et des territoires », *Espaces et société*, n° 136-137, pp. 63-77.

Bertagna G., Buratti U., Fazio F. et Tiraboschi M. (dir.) (2013), *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*, PT, Labour studies, e-Book series, n° 16, http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13004/block_html/content/ebook_vol_16.pdf.

Charraud A.-M., Personnaz E. et Veneau P. (1998), « Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles », *Bref*, Céreq, n° 142.

Confédération suisse (2014), *Le marché des places d'apprentissage*, Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 06.3018 CSEC-N, Berne, <http://www.sbf.admin.ch/php/modules/mediamanager/sendobject.php?lang=fr&download=NHZLpZeg7t,lnJ6IzdeIp96km56Vlmdol5lOqdayYLGH4tjTy4am06iDf76Af4SN0NTY0oau3aWWpI3K2JWn6A-->.

Cortesi S. et Imdorf C. (2013), « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, n° 12.

Facello S. (2013), *Apprendistato e tirocini : il ruolo dell'alternanza*, thèse de doctorat en droit du travail, Università degli studi di Bergamo.

Friot B. (2012), *L'enjeu du salaire*, Paris, La Dispute.

Garçon F. (2011), *Le modèle suisse : Pourquoi ils s'en sortent beaucoup mieux que les autres ?*, Paris, Perrin.

Higelé J.-P. (dir.) (2009), *Les transformations des ressources des travailleurs. Une lecture de l'emploi et des droits sociaux en France*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

ILO (International labour organization) (2012), *Overview of apprenticeship systems and issues*, Geneva, Skills and employability Department, november.

Saglio J. (1999), « Les fondements sociaux des hiérarchies salariales en France », *Travail et emploi*, n° 78.

Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation emploi*, n° 76, pp. 11-24.

Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation emploi*, n° 52, pp. 151-183.