



HAL
open science

Le fragile équilibre de la formation en alternance

Alexandre Léné

► **To cite this version:**

Alexandre Léné. Le fragile équilibre de la formation en alternance : un point de vue économique. Formation Emploi. Revue française de sciences sociales, 2000, n°72, septembre-décembre, pp.15-33. halshs-00150471

HAL Id: halshs-00150471

<https://shs.hal.science/halshs-00150471>

Submitted on 24 Aug 2007

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.

Le fragile équilibre de la formation en alternance

Un point de vue économique

par Alexandre Léné

Présentée comme la panacée pour former des professionnels adaptés au monde productif, la formation en alternance est délicate à mettre en œuvre. Plusieurs explications économiques permettent de comprendre ces difficultés, mais ce sont les transformations du travail qui interrogent le plus le système de l'alternance.

Ces vingt dernières années, l'alternance a progressivement gagné la quasi-totalité des filières et des structures de formation professionnelle. Le principe de l'alternance s'est à la fois développé dans l'école et hors de l'école, devenant ainsi en France un élément essentiel du processus de socialisation professionnelle. Le système dual allemand a été considéré comme un modèle, surtout dans un contexte européen marqué par la montée du chômage des jeunes et notamment des jeunes les moins qualifiés.

En France, où la « mal formation » ne peut être tenue pour seule responsable du taux élevé de chômage des jeunes (la pression démographique y étant en effet la plus forte d'Europe et la création d'emplois une des plus faibles au cours des quinze dernières années), il existe pourtant aujourd'hui un large consensus sur les vertus de l'alternance. En alliant des apprentissages pratiques en entreprises et des apprentissages formels au sein des structures scolaires, elle permettrait de développer non seulement des savoir-faire techniques, mais également les aptitudes sociales et comportementales indispensables pour travailler dans les nouvelles organisations productives. L'alternance apparaît comme une réponse possible aux exigences contra-

dictoires auxquelles sont désormais confrontés les systèmes de formation professionnelle : maintenir les savoir-faire traditionnels, assurer la formation de spécialistes pointus, fournir des professionnels polyvalents et capables d'un raisonnement abstrait et complexe (Bertrand *et alii*, 1994).

Pourtant, en examinant les pratiques en vigueur au sein des différents dispositifs, notamment celui de

Alexandre Léné mène ses recherches dans le cadre du Centre Lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE) et de l'Institut fédératif de recherche sur les économies et les sociétés industrielles (IFRESI/CNRS). Ses travaux concernent la relation formation-emploi et plus spécifiquement la formation en alternance. Sa thèse porte sur les conditions économiques de fonctionnement des systèmes décentralisés de formation. Par ailleurs, il travaille sur la notion d'apprentissage dans un contexte d'évolution permanente et s'attache à analyser les déterminants de la capacité d'adaptation des individus au sein des organisations. Ses réflexions se sont inscrites au sein d'un groupe de travail animé par François Stankiewicz (cf. ouvrage collectif, (1998), *Travail, compétences et adaptabilité*, Éditions L'Harmattan, 234 p.).

« Ce n'est que
lorsqu'ils sont intégrés
dans une pratique que
les savoirs théoriques
confèrent une
supériorité d'action »

la formation sous contrat de travail¹, on est frappé par le décalage entre le principe et la réalité de l'alternance. Le dispositif français est marqué par certains dysfonctionnements. Ceux-ci concernent également le système dual allemand dont les spécialistes reconnaissent qu'il présente

aujourd'hui quelques signes de déstabilisation.

La problématique de notre article s'articule autour du constat de ce décalage entre le principe et la réalité de l'alternance. D'abord, nous soulignerons l'intérêt du dispositif. Puis, nous présenterons un certain nombre de dysfonctionnements et d'éléments témoignant de la difficulté de mettre en œuvre ce principe de formation. Ensuite, nous proposerons une explication de la logique de ces dysfonctionnements d'un point de vue économique. Nous verrons qu'il n'est pas « naturel » pour une entreprise de transmettre à des jeunes des qualifications transférables, susceptibles d'être validées par des titres ou des diplômes. En effet, investir dans la formation représente un risque pour l'employeur, menacé de voir ses salariés débauchés par une firme concurrente. Se pose alors la question de la capacité des entreprises à assurer la formation d'une fraction de la population des jeunes entrant sur le marché du travail. Il s'agit d'expliquer comment des firmes sont amenées à investir dans la formation de jeunes qu'elles ne conserveront pas nécessairement (Léné, 1999). Enfin, nous verrons que de nouvelles exigences en matière de compétences apparaissent, en liaison d'une part avec le développement des nouvelles technologies et d'autre part avec les modifications économiques et organisationnelles des entreprises. Ces transformations de l'activité de travail questionnent la formation en alternance puisque, dans un tel contexte, seuls les plus diplômés semblent accéder aux dispositifs les plus qualifiants. Nous nous interrogerons alors sur les évolutions souhaitables du dispositif.

¹ Le contrat d'apprentissage et les dispositifs de formation en alternance mis en place par l'accord du 26 octobre 1983 : le contrat de qualification, le contrat d'adaptation et le contrat d'orientation.

L'ALTERNANCE : UN PRINCIPE PÉDAGOGIQUE LÉGITIME ET DES FORMES INSTITUTIONNELLES DIVERSES

L'apprentissage des compétences : le rôle essentiel de la pratique

Les vertus de l'alternance sont aujourd'hui largement reconnues. La coopération école-entreprise apparaît comme une caution d'efficacité de la formation professionnelle. Comme le souligne Merle (1994), l'un des mérites de l'essor de l'alternance a été de faire redécouvrir que la plupart des savoirs et des savoir-faire effectivement mis en œuvre dans les situations professionnelles, ne peuvent se développer sans une certaine pratique. C'est en utilisant des compétences déjà acquises et en les confrontant à des situations nouvelles que ces compétences s'améliorent et que de nouvelles connaissances s'acquièrent. Au cours de son expérience, le sujet développe ses compétences, dans un processus progressif d'adaptation aux situations de travail et grâce à la résolution progressive des problèmes rencontrés (Gaudart et Weill-Fassin, 1999). « Une connaissance doit s'inscrire dans les contextes situationnels, interactionnels et référentiels de l'action pour être utilisée » (Toupin, 1991, p. 309).

La confrontation aux situations réelles d'activité n'est pas seulement nécessaire à l'apprentissage de savoir-faire techniques et spécialisés. Elle se justifie également pour l'acquisition de compétences transversales requises par les nouveaux modes de production.

La gestion de situations complexes de travail rend nécessaire le recours à des savoirs théoriques. En donnant les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'ajuster précisément les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leurs succès ou leurs échecs (Malglave, 1990). Mais ce n'est que lorsqu'ils sont intégrés dans une pratique que les savoirs théoriques confèrent une supériorité d'action.

La psychologie cognitive montre qu'il ne suffit pas d'accumuler des connaissances théoriques pour développer ses compétences cognitives. Si la formation scolaire formelle est indispensable au développement des compétences de ce type, il faut éviter de tomber

dans le « *mythe généraliste* » (Stroobants, 1993). Ce dernier postule qu'il est possible de transmettre aux individus des capacités transversales, générales voire universelles, qui les rendraient capables de s'adapter à n'importe quelle situation et de résoudre n'importe quel problème.

La production des compétences ne peut être détachée des conditions d'utilisation des savoirs qui se construisent dans l'activité de travail, par un processus progressif, continu et graduel. Tout apprentissage est situé (Berryman et Bailey, 1992). Les compétences s'élaborent grâce aux ressources disponibles dans la situation de travail. L'environnement de travail n'est pas seulement le contexte où s'inscrivent et s'appliquent ces compétences ; il constitue une composante active de leurs processus de construction. Le passage du novice à l'expert est caractérisé par l'utilisation des ressources sociales, symboliques, techniques et matérielles de l'environnement dans lequel s'inscrit le problème (Scribner, 1984). La formation doit donc privilégier les conditions d'application et de mise en situation des compétences. Ces exigences, auxquelles ni l'école ni l'entreprise ne peuvent répondre isolément, plaident en faveur d'une formation par l'alternance.

L'alternance : une diversité de formes institutionnelles

Sur la base de ces principes, l'alternance s'est développée en France depuis le début des années 80. On estime que 700 000 à 1 000 000 de jeunes suivent une formation professionnelle par alternance chaque année², alors qu'ils étaient moins de 300 000 en 1975. L'alternance s'applique à des catégories d'élèves ou d'apprentis bien différentes, depuis les jeunes en situation d'échec scolaire, jusqu'aux étudiants des formations supérieures d'ingénieur ou de gestion. Les mesures relevant de la formation en alternance sont très diverses. On distingue l'alternance sous statut sco-

laire et l'alternance sous statut de salarié. Le dispositif s'est en effet fortement développé au sein du système scolaire avec la création des séquences éducatives en entreprise pour les certificats d'aptitude professionnelle (CAP) ou les brevets d'enseignement professionnels (BEP) en 1979, et avec l'introduction du baccalauréat professionnel en 1985. L'alternance est également au cœur de certaines filières professionnalisées de l'enseignement supérieur (MST, MIAGE, MSG, DESS, IUP³...). L'alternance sous statut de salarié revêt, quant à elle, deux modalités qui coexis-

« Le maintien dans l'entreprise est donc élevé dans les secteurs qui accueillent peu de jeunes et faible dans les entreprises utilisatrices de l'alternance. Les stagiaires y constituent une main-d'œuvre sans cesse renouvelable et renouvelée »

tent aujourd'hui : le contrat d'apprentissage (qui a été rénové en 1987 pour permettre de préparer tous les diplômés de l'enseignement technologique par la voie de l'apprentissage) et les contrats d'insertion en alternance, issus de l'accord interprofessionnel de 1983 (contrat de qualification, contrat d'adaptation et contrat d'orientation).

Nous nous intéressons à cette dernière forme d'alternance. En effet, le dispositif de formation post-scolaire sous contrat de travail dessine une deuxième voie de formation professionnelle,

complémentaire des formations technologiques de l'Éducation nationale. Il se présente à la fois comme une filière de remédiation, ayant pour objet la formation de base des jeunes les plus en difficulté, une filière d'insertion, visant à accroître l'employabilité des jeunes et enfin une filière de professionnalisation visant l'acquisition de compétences qui ne s'obtien-

² Selon que l'on prenne ou non en compte les séquences éducatives en entreprises et les filières de l'enseignement supérieur concernées par l'alternance. En ce qui concerne les entrées en formation en alternance sous contrat de travail, en 1998, 215 000 jeunes ont été embauchés sous contrat d'apprentissage, 116 000 sous contrat de qualification, 60 000 sous contrat d'adaptation et 5 600 sous contrat d'orientation. Il y a donc eu près de 400 000 nouveaux contrats signés.

³ Respectivement, maîtrise de sciences et techniques, maîtrise de méthodes informatiques appliquées à la gestion des entreprises, maîtrise des sciences de gestion, diplôme d'études supérieures spécialisées, institut universitaire professionnalisé.

ment qu'en liaison avec l'exercice d'une activité professionnelle (Lichtenberger, 1995).

DU PRINCIPE PÉDAGOGIQUE À LA RÉALITÉ DES PRATIQUES D'ALTERNANCE

Dans la pratique, l'alternance est loin de correspondre à la vision « idéale » qui en a été donnée. L'écart est frappant entre les principes et les pratiques conduites par les entreprises, au sein du dispositif post-scolaire de formation en alternance. Ce dispositif est marqué par certains dysfonctionnements. Certes, une application parfaite de ce principe de formation est improbable. Il serait bien trop manichéen d'opposer le « modèle » du système dual allemand à un dispositif français défaillant. Nous montrerons d'ailleurs que le système dual présente également certains signes de déstabilisation. Notre objectif n'est pas de dresser un bilan exhaustif de l'alternance à la française, mais de noter l'existence de dysfonctionnements qui nous apparaissent significatifs et persistants dans le temps, même si les formes qu'ils prennent sont susceptibles d'évoluer (Géhin et Méhaut, 1993).

Des secteurs d'activité spécifiques et des entreprises de petite taille

Le développement de l'alternance sous contrat de travail s'est réalisé dans un nombre restreint de secteurs d'activité. Même si le redéploiement de l'apprentissage vers des secteurs d'activité moins traditionnels se poursuit (en 1998, 11 % des nouveaux apprentis préparent des diplômes de l'enseignement supérieur), le dispositif reste très ancré dans l'artisanat. Il se concentre dans quelques secteurs, moins soumis à l'évolution technologique : la coiffure, l'hôtellerie-restauration, la réparation automobile, le commerce de détail spécialisé, le bâtiment et l'artisanat alimentaire. Les entrées en contrat de formation en alternance (contrat d'adaptation et contrat de qualification) se font également majoritairement dans le tertiaire : commerce, service aux entreprises et aux particuliers et dans les entreprises de petite taille : plus de deux fois sur trois en moyenne. La surreprésentation des petits établissements est frappante : les plus petites entreprises (moins de dix

salariés) accueillent plus de 45 % des jeunes en alternance alors qu'ils ne représentent que 25 % des salariés. Ce phénomène est encore plus marqué pour l'apprentissage. Les petites entreprises restent les principales utilisatrices de ce type de contrats avec 69 % des contrats signés en 1998 dans les entreprises de moins de dix salariés (Sanchez, 1999).

Les entreprises conservent peu les jeunes qu'elles accueillent

Ces secteurs se caractérisent par une forte instabilité de l'emploi ; le taux de recrutement de jeunes y est important (de 4 à 10 %) et le renouvellement de la main-d'œuvre très élevé (de 20 à 30 %), soit en moyenne un actif sur quatre chaque année. Les entreprises qui accueillent des stagiaires stabilisent peu leur main-d'œuvre et offrent aux jeunes débutants une voie d'accès à l'emploi, souvent sans garantie de conservation de leur poste.

*« On ne peut pas
considérer que le
dispositif de formation
en alternance est à
l'origine de véritables
filières de
qualification »*

Dans l'artisanat, l'apprenti évoque l'image de l'homme de métier qui, une fois formé, alimente les entreprises d'accueil. La réalité est différente : les secteurs d'activité qui traditionnellement forment le plus d'apprentis préfèrent conclure de nouveaux contrats d'apprentissage, plutôt que d'embaucher

les apprentis qu'ils ont formés. Deux ans après la signature du contrat initial, 68 % des jeunes entrés en contrat d'apprentissage ont en effet quitté l'entreprise formatrice (Lemaire, 1995).

De même, l'insertion à l'issue d'un contrat de qualification s'effectue de moins en moins dans l'entreprise d'accueil. Le taux de maintien dans l'entreprise était de 50 % pour les années 1989-1991, de 33 % en 1994, de 28,7 % en 1997. Les disparités sectorielles sont très fortes. Les jeunes ayant obtenu un emploi chez le même employeur sont essentiellement recrutés dans de grandes entreprises industrielles. Le maintien dans l'entreprise est donc élevé dans les secteurs qui accueillent peu de jeunes et faible dans les entreprises utilisatrices de l'alternance. Les stagiaires y consti-

tuent une main-d'œuvre sans cesse renouvelable et renouvelée (Charpail et Zilberman, 1998).

Le seul taux de maintien dans l'entreprise d'accueil ne permet pas de juger de la qualité d'un système de formation en alternance. Le fait que les firmes d'accueil ne conservent pas les jeunes, à l'issue du contrat, n'est pas un problème en soi si le passage par ces entreprises, en dotant les jeunes d'une première expérience, peut favoriser leur insertion professionnelle ultérieure. Pour eux, les firmes d'accueil peuvent ainsi constituer la première étape vers l'emploi qualifié. Les différentes formules du dispositif français de formation en alternance ont certes facilité l'accueil des jeunes par les entreprises, grâce à la réduction du coût de leur utilisation⁴. Pour autant, ont-elles contribué à instaurer de véritables filières de qualification ?

L'alternance : première étape d'un processus progressif d'insertion professionnelle ?

Il est indéniable que l'apprentissage constitue un véritable mode de qualification, surtout pour les jeunes ayant quitté l'école précocement. De même, les secteurs où se concentre l'alternance ont longtemps constitué des points d'entrée de la main-d'œuvre jeune inexpérimentée issue du système scolaire. Les jeunes qui quittaient l'école au niveau V entraient dans de petites entreprises et dans certains secteurs, pour se diriger ensuite vers des entreprises de plus grande taille (Maréchal et Viney, 1983).

Néanmoins, on ne peut pas considérer que le dispositif de formation en alternance est à l'origine de véritables filières de qualification. Le système de mobilité professionnelle qui prévalait jusqu'au milieu des années soixante-dix s'est bloqué. L'accès aux grandes entreprises qualifiées n'est plus garanti par le passage dans les secteurs où se concentre l'alternance. Les entreprises de petite taille qui accueillent une part croissante des débutants leur offrent sans doute une

⁴ La plupart des mesures permettent le plus souvent de verser un salaire inférieur au Salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC), notamment pour les contrats de qualification et d'apprentissage (de 25 % à 78 % du SMIC pour l'apprentissage ; de 30 % à 75 % du salaire minimum conventionnel pour le contrat de qualification). De plus, les entreprises bénéficient d'exonérations de charges sociales, de primes à l'embauche et d'un remboursement des heures formation sous la forme d'un versement forfaitaire qui peut être avantageux pour l'entreprise.

première expérience professionnelle. Cependant, seuls *certaines d'entre eux*, les plus diplômés, accèdent à des secteurs de plus grande stabilité, dans des entreprises plus grandes qui leur proposent de meilleures conditions de travail, des salaires plus élevés et des perspectives de carrière dans le long terme. L'insertion dans les secteurs dits à « marché externe » et à fort renouvellement n'a pas de débouché vers les secteurs à marché interne qui recrutent moins.

En outre, la qualité de la formation reçue au sein des petites entreprises semble plutôt faible pour les

jeunes les moins qualifiés. Les périodes passées en entreprises sont peu « qualifiantes ». Majoritairement, dans ces structures traditionnelles, les jeunes abordent des activités qui ne réclament pas de compétences professionnelles très longues à obtenir, ni de connaissances techniques poussées. Les périodes en entreprises assurent d'ailleurs une socialisation aux conditions d'exercice du travail (Monaco, 1993). Pour les jeunes les moins diplômés, ce type d'expérience est difficilement valorisable dans un emploi plus qualifié.

« Les contrats de formation en alternance évoluent vers une plus grande sélectivité qui s'exerce principalement au détriment des jeunes les moins bien formés »

L'alternance : une dérive sélective ?

L'effet décrit ci-dessus est renforcé par la dérive sélective qui se développe au sein même du dispositif d'insertion professionnelle. Les différentes mesures (contrat d'adaptation, contrat de qualification, contrat emploi-solidarité (CES), stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP...)) sont très hétérogènes du point de vue de la qualité de l'insertion des individus ; certaines d'entre elles font même apparaître un rendement négatif pour leurs bénéficiaires (Werquin, 1995). Seuls les contrats d'adaptation et de qualification débouchent plus significativement sur des emplois non aidés et en particulier des contrats à durée indéterminée. Or, les jeunes les moins qualifiés accèdent difficilement aux mesures les plus formatrices. Les entreprises recrutent des jeunes sous

Encadré 1

Alternance et niveau de formation

La tendance à la hausse du niveau de formation des jeunes qui intègrent le dispositif de formation en alternance (contrats de qualification et d'adaptation) est nette. Pour les contrats de qualification, la part des jeunes de niveau Bac et au-delà ne cesse d'augmenter ; elle progresse de 33 points en treize ans (58,6 % en 1998, elle était de 33 % en 1990 et de 24,9 % en 1985). Pour les contrats d'adaptation, cette augmentation est encore plus importante : + 11 points entre 1995 et 1998, + 40 points entre 1985 et 1998 ; la part des jeunes de niveau au moins égal au Bac est de 70 % (Sanchez, 1999). Corrélativement, les jeunes de niveau de formation Vbis et VI y sont très minoritaires (8,3 % des contrats de qualification (CQ) et 4,6 % des contrats d'apprentissage (CA) en 1998) et la part des jeunes de niveau V est en constante diminution (moins 4 points pour les CQ et moins 10 points pour les CA en trois ans, soit respectivement 33 % et 25,5 % des embauches). En 1987, le niveau V prédominait (54,5 % des CQ) et les jeunes sans qualification initiale (niveau VI et Vbis), bien que minoritaires, représentaient tout de même 20,6 % des contrats signés.

Répartition des contrats de qualification et d'adaptation par niveau de formation à l'entrée (en %)

	CQ			CA		
	1985	1995	1998	1985	1995	1998
I à II (Bac + 3 et plus)	7,6	2,3	3,3	12,8	10	17,0
III (Bac + 2)		17,3	17,1		26,1	29,9
IV (Bac)	17,3	33,7	38,3	15	21,2	23
V (CAP, BEP)	54,5	37	33,0	57,6	36,1	25,5
Vbis	20,6	3	2,6	14,6	2,2	1,7
VI		6,7	5,7		4,4	2,9

Source : DARES (1999) *Premières synthèses*, n° 47-3.

Il est vrai qu'il convient de mettre ces chiffres en relation avec l'évolution du niveau de formation des jeunes sortant du système scolaire. Aujourd'hui, près de 70 % des jeunes accèdent au niveau du baccalauréat, soit deux fois plus qu'il y a quinze ans. 40 % des jeunes terminent leur formation initiale en étant titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (contre 15 % il y a quinze ans). Durant la même période, le nombre de jeunes quittant le système éducatif sans aucune qualification a été divisé par deux ; il s'élève à 50 000 actuellement. D'une façon générale, les sorties précoces se sont fortement réduites (les niveaux VI et Vbis représentaient 12,3 % des sortants en 1990, ils n'en représentaient plus que 7,5 % en 1995). Néanmoins, les moins diplômés restent sous-représentés dans le dispositif de formation par alternance alors que celui-ci est censé s'adresser prioritairement aux jeunes ayant des difficultés d'insertion.

contrat d'alternance sur la base du niveau de formation initiale et de la situation professionnelle antérieure. Les contrats de formation en alternance évoluent vers une plus grande sélectivité qui s'exerce principalement au détriment des jeunes les moins bien formés (cf. encadré 1).

Le dispositif entérine et renforce la hiérarchie initiale des niveaux de formation : plus un jeune est formé au départ, plus ses chances d'obtenir une mesure qualifiante et diplômante sont élevées. Il en va de même de la réussite aux diplômes⁵ préparés par la voie de l'alternance. D'une façon générale, un peu plus de six jeunes sur dix (61,8 %) déclarent avoir obtenu la validation de la formation suivie en contrat de qualification. La préparation, par la voie du CQ, des diplômes de l'Éducation nationale, donne lieu à des taux de réussite inférieurs à ceux enregistrés dans les filières scolaires habituelles (63 % contre 70 % pour le CAP-BEP, 65 % contre 77 % pour le baccalauréat, 53 % contre 59 % pour le brevet de technicien supérieur (BTS)). Si l'on examine les taux de réussite aux diplômes, en fonction du niveau de formation initiale, on constate de fortes disparités. Charpail et Zilberman (1998) ont ainsi pu établir l'existence de trois groupes de jeunes.

- Un premier groupe est constitué de jeunes ayant un niveau de formation supérieure (I, II, III : au moins Bac + 2). Les taux de réussite à l'examen sont élevés à l'issue des contrats. Ce groupe présente les meilleures chances d'être embauché dans l'entreprise où s'est déroulé le contrat de qualification, le plus souvent dans les secteurs industriels des biens d'équipement, des biens intermédiaires et de consommation durables.
- Un deuxième groupe est constitué de jeunes préparant un diplôme de l'Éducation nationale de type BTS ou diplôme universitaire de technologie (DUT) pour prolonger une scolarité initiale qui vient de s'achever dans les métiers tertiaires de la comptabilité, de la gestion ou du commerce. Le contrat de qualification correspond plutôt ici à la possibilité de poursuivre des études et d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur dans un cadre différent de celui des établissements scolaires ou universitaires, bien que le taux de réussite soit légèrement en dessous de la moyenne.
- Un troisième groupe se compose de jeunes de faible niveau de qualification. Ces jeunes sont souvent déjà

passés en contrats aidés (apprentissage ou plus rarement CES) et sont accueillis majoritairement par de petites entreprises des secteurs des services aux particuliers (hôtellerie-restauration, coiffure...). Ils préparent un diplôme de l'Éducation nationale mais connaissent souvent l'échec à l'examen.

Le système dual allemand : des signes de déstabilisation

Ces dysfonctionnements ne concernent pas que le dispositif français. Sans dresser un bilan du système dual allemand, ni retracer son historique global, on

« On attend des entreprises qu'elles accueillent et forment des jeunes [...] Dans quelle mesure et à quelles conditions l'entreprise peut-elle être amenée à jouer le jeu de l'alternance ? »

notera que l'apprentissage allemand subit également les effets de l'élévation du niveau de formation des jeunes. Le dispositif attire ainsi de plus en plus de bacheliers (Eckert, 1994), avec aujourd'hui 200 000 bacheliers entrants. Toutefois, ils se répartissent dans un petit nombre de professions (certaines professions industrielles, mais surtout les professions commerciales dans les secteurs bancaire, de

l'assurance, de l'hôtellerie, du tourisme).

Dans le même temps, une partie des entreprises compterait davantage sur l'État pour financer l'élévation du niveau de formation générale (Bertrand *et alii*, 1994). Les grandes firmes ont de plus en plus recours aux diplômés de l'enseignement général pour pourvoir les postes d'encadrement dans la production. La portée sociale du système dual est ainsi amoindrie par le recrutement « latéral » de diplômés sur des emplois traditionnellement pourvus par voie de promotion d'anciens apprentis. Les ouvriers qualifiés passés par l'apprentissage voient leurs carrières ainsi menacées (Buechtemann et Verdier, 1998). Les perspectives de carrière des apprentis se trouvant réduites, les meilleurs élèves sont incités à poursuivre leur formation dans le système scolaire.

⁵ Les contrats de qualification conduisent à l'obtention de diplômes de l'Éducation nationale, de titres homologués ou de qualifications de branche.

Cette dérive sélective s'accompagne d'une certaine segmentation du système dual allemand. On assiste, en Allemagne comme en France, à une remise en cause des « bas niveaux de qualification ». Cela se traduit par une dévalorisation de certaines places d'apprentissage dans les petites entreprises artisanales ou commerciales (Géhin et Méhaut, 1993). Dans le même temps, l'approfondissement des clivages internes à l'appareil scolaire se traduit par un flux de jeunes, originaires notamment de la *Hauptschule*⁶, de moins en moins intégrables dans les entreprises qualifiées. Les jeunes de faible niveau scolaire sont cantonnés dans les professions les plus dévalorisées. Ils trouvent donc une place dans un système dual peu qualifiant, avec de faibles opportunités d'évolution.

■ L'ALTERNANCE : UN ÉQUILIBRE ÉCONOMIQUE INSTABLE

« Dans un système de formation par alternance, le braconnage constitue donc un problème majeur pour les employeurs »

Les dysfonctionnements que nous avons relevés peuvent trouver des explications de type économique. Le principe de l'alternance repose sur l'engagement de l'entreprise dans le processus de formation. On attend des entreprises qu'elles accueillent et forment des jeunes. Nous verrons qu'un

tel comportement ne leur est ni naturel ni automatique, leur objectif essentiel étant la valorisation de leur capital. Dans quelle mesure donc et à quelles conditions l'entreprise peut-elle être amenée à jouer le jeu de l'alternance ? La production de compétences, dans un système décentralisé de formation, est en effet confrontée à certains obstacles d'ordre structurel et notamment au phénomène de braconnage de la main-d'œuvre.

⁶ Les écoliers Allemands se répartissent entre la *Hauptschule*, la *Realschule* et le *Gymnasium*. La *Hauptschule*, dont les effectifs diminuent, concentre aujourd'hui les élèves en difficulté scolaire et la majorité des enfants d'origine étrangère.

■ La difficile gestion du risque de braconnage

Le marché du travail est un lieu où s'exerce une concurrence pour la main-d'œuvre qualifiée. Les employeurs prennent un risque en formant des jeunes : celui qui investit dans la formation est menacé de voir ses salariés débauchés par une firme concurrente. Ce risque peut conduire certains d'entre eux à s'abstenir de former.

On se trouve confronté à l'un des théorèmes les plus fondamentaux de la théorie économique du capital humain de Becker (1964) : un employeur ne peut pas, en situation de concurrence parfaite, financer un investissement en formation générale. En effet, ses concurrents, n'ayant pas subi le coût de l'investissement en formation, pourraient débaucher ses salariés, une fois formés, en leur proposant un salaire supérieur. En revanche, lorsque la formation est *spécifique* à l'entreprise, celle-ci peut co-financer la formation de ses salariés. Il n'y a en effet dans ce cas aucun risque d'externalité pouvant conduire à une fuite de main-d'œuvre.

Or, dans son principe, la formation en alternance est censée déboucher sur des compétences reconnues, susceptibles d'être validées par des diplômes ou des titres qui confèrent ainsi à la formation visibilité et transférabilité. L'objectif de ce type de dispositif n'est pas en effet de fournir aux entreprises d'accueil une main-d'œuvre captive du fait de la spécificité des compétences qu'elle y aurait acquises. Dans un système de formation par alternance, le braconnage constitue donc un problème majeur pour les employeurs.

Dans cette logique, les diverses mesures d'abaissement du coût du travail (exonération de cotisations sociales, crédits d'impôt, taux de salaire inférieurs au salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) ou au minimum conventionnel, primes à l'embauche...) apparaissent légitimes ; elles sont la compensation nécessaire de l'effort de formation des entreprises qui ne sont pas sûres de pouvoir bénéficier de l'investissement-formation qu'elles ont consenti. Pour assurer un accueil massif de jeunes dans les entreprises du marché du travail, il est nécessaire de réduire le coût de formation, au sein de ces firmes.

Cependant, les firmes ne sont pas soumises de façon identique au risque de détournement de leur main-d'œuvre. On oppose ainsi deux types d'entreprises : les « dominantes » qui sont peu menacées par ce risque, et les « dominées » qui ne peuvent être assu-

rées de retenir la main-d'œuvre qu'elles ont formée et qui doivent faire face, de ce fait, à des risques de fuite beaucoup plus élevés (Léné, 2000). Les tests économétriques effectués par Cahuc *et alii* (1990), sur un panel d'entreprises industrielles françaises, confirment l'existence de deux groupes distincts d'entreprises :

– un groupe d'entreprises à marché interne « non contraint ». Il inclut des entreprises de grande taille dont les performances sont bonnes et dont les salariés peuvent difficilement espérer obtenir un salaire plus élevé en changeant d'employeur. Ces entreprises sont davantage à l'abri des risques de fuite de leur main-d'œuvre. Elles peuvent retenir leurs salariés en leur offrant des perspectives intéressantes, en termes de revenus et de carrières ;

– un groupe d'entreprises de moindre taille dans lesquelles les salariés sont beaucoup plus sensibles aux opportunités extérieures. Ils peuvent espérer obtenir un salaire plus élevé en quittant leur entreprise pour une entreprise de plus grande taille ; les grandes entreprises versent en effet en moyenne des salaires plus élevés que les PME. Les petites firmes doivent donc faire face à des risques de fuite de main-d'œuvre beaucoup plus élevés.

Seules les entreprises dominantes peuvent se permettre de mettre en œuvre des actions de formation qualifiante sans se préoccuper des risques de détournement de leur main-d'œuvre. En revanche, pour que les firmes dominées acceptent de former des jeunes, il est nécessaire que leurs coûts de formation soient relativement faibles, voire nuls. Sinon, elles s'abstiendront de former. Solvabiliser la formation des entreprises dominées, par l'intermédiaire d'aides publiques, permet à celles-ci d'introduire la main-d'œuvre dans le marché du travail.

Par certains aspects, cette situation évoque le fonctionnement du système dual allemand. Certaines entreprises artisanales ou commerciales, du fait de leur petite taille ou de leur secteur d'activité, ne peuvent conserver l'ensemble de leurs apprentis. Une fois qualifiés, les apprentis partent parce qu'ils trouvent ailleurs de meilleurs salaires et de meilleures perspectives de carrière. En conséquence, les petites entreprises embauchent davantage d'apprentis que de salariés effectivement nécessaires, s'attendant à ce que certains s'en aillent peu de temps après avoir achevé leur formation. Ainsi, ces firmes constituent le principal pourvoyeur des grandes entreprises en jeunes apprentis expérimentés (Steedman, 1993).

Cette situation est rendue possible par la faiblesse du coût de formation des apprentis, quasiment nul⁷ pour les petites entreprises artisanales. Certes, les apprentis représentent un coût net pour la firme, surtout au début. Cependant, leur productivité en fin de période de formation, conjuguée à la faiblesse de leur salaire, rend leur présence globalement profitable à

*« En France,
l'alternance
s'apparente, par
certains aspects, à une
forme d'emploi
atypique qui permet
une gestion des
effectifs à court
terme »*

l'entreprise (Marsden, 1998). Les dépenses de formation sont par ailleurs bien plus faibles pour les petites entreprises artisanales que pour les grandes firmes. Dans les premières, la formation s'inscrit le plus souvent dans l'activité normale de travail, alors que dans les secondes, on mobilise du personnel spécialisé dans la formation et des ateliers spécifiques.

Le contrôle de la qualité de la formation

La réduction du coût de formation est donc une condition économique de l'investissement des entreprises. Pour permettre aux entreprises de former des jeunes, les subventions, les aides ou les incitations fiscales apparaissent donc nécessaires. Mais, est-il légitime de favoriser l'accueil de jeunes dans les entreprises par une baisse des coûts salariaux, sans l'assortir de garanties concernant la qualité de la formation dispensée ? (Campinos-Dubernet, 1996). En effet, un contrôle de la qualité de la formation apparaît essentiel pour limiter les effets pervers suscités par ces incitations financières.

Dans le système dual allemand, la régulation de l'offre de formation est forte. Au niveau fédéral, l'État exerce une fonction de législation, de contrôle et de coordination globale ; il définit les conditions dans lesquelles est dispensée la formation en entreprise :

⁷ Une étude nationale montre que le coût net annuel moyen pour les petites entreprises (moins de dix salariés) est très faible (1646 Deutsche Mark (DM)) alors qu'il s'élève à plus de 17 000 DM pour les plus grandes (Acemoglu et Pischke, 1998).

lieux, qualification des formateurs, programmes, examens. Au niveau régional, les chambres consulaires assurent le contrôle de la formation en entreprise. Elles veillent à l'application des règlements de formation, accordent l'habilitation des entreprises à former ; enfin elles contrôlent l'acquisition des connaissances, organisent les examens et délivrent les titres. Les entreprises doivent mettre

en place des plans de formation en concordance avec des référentiels professionnels nationaux. Ces normes garantissent la qualité de la formation et induisent une standardisation des qualifications et des professions, garante de la transférabilité des compétences. Dans le dispositif français, les contraintes qui pèsent sur les entreprises sont beaucoup moins fortes. Les abus ont certes été décriés (Daniel et Lajoumard, 1994). On a réduit les incitations financières pour les plus diplômés⁸ et des réformes structurelles ont été engagées⁹, mais la régulation du système reste insuffisante. En France, l'alternance s'apparente, par certains aspects, à une forme d'emploi atypique qui permet une gestion des effectifs à court terme. La plupart du temps, dans les petites entreprises, le recours à ce dispositif s'inscrit dans une logique de court terme, fondée sur la recherche d'une flexibilité externe. Il s'agit de satisfaire des besoins en main-d'œuvre d'appoint.

⁸ Depuis le 15 octobre 1998, l'aide forfaitaire de 7 000 francs pour les contrats de qualification d'une durée supérieure à dix-huit mois et de 5 000 francs pour les contrats inférieurs à dix-huit mois n'est accordée que si le jeune n'est titulaire d'aucun diplôme sanctionnant le second cycle de l'enseignement secondaire général, technologique ou professionnel, à l'exception du CAP, du BEP ou d'un titre homologué de niveau équivalent.

⁹ Ainsi, face à la confusion des rôles entre « financeurs » et dispensateurs de formation, le système des Organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) a été réformé. Cette réforme a ainsi tenté de mettre fin au développement anarchique d'organismes non reliés par une logique d'ensemble, en réduisant le nombre d'organismes collecteurs (on passe de 200 Organismes de mutualisation agréés (OMA) à 66 OPCA) et en introduisant le paritarisme au sein de ces organismes (Brodu, 1996).

« On constate que les
jeunes les moins
diplômés enchaînent
des contrats précaires
et restent en quelque
sorte "prisonniers"
des dispositifs les plus
éloignés de l'emploi
qualifié »

La dimension qualifiante de l'alternance risque alors d'être secondaire. Dans les petites entreprises, dans l'artisanat ou le commerce, l'insertion dans le procès de travail est quasi immédiate, compte tenu de la nature des tâches. Les stagiaires y constituent souvent une main-d'œuvre directement utilisable et peu coûteuse¹⁰. Grâce à la formation en alternance, les entreprises ont en effet pu disposer d'une main-d'œuvre bon marché, sans qu'aucune contrainte ne parvienne réellement à lui garantir une formation.

■ Peut-on éviter l'institutionnalisation d'un « marché secondaire jeune » ?

Les aides à la formation s'apparentent ainsi à une subvention à l'embauche et à l'emploi de jeunes, sur les postes les moins qualifiés. Elles sont à l'origine d'un *double phénomène de substitution* : les emplois aidés remplacent les emplois normaux et les jeunes subventionnés remplacent des actifs adultes (Tuchszirer *et alii* 1993). La main-d'œuvre la plus âgée est remplacée par une main-d'œuvre jeune, plus flexible et moins rémunérée.

Cela se traduit par un *effet de confinement* qui se double d'un *effet de rotation* (ou effet turbine) : les firmes qui bénéficient des subventions s'habituent à gérer une main-d'œuvre selon une logique d'avantages salariaux à court terme. Il s'agit souvent des petites entreprises les moins qualifiées ; celles-ci se révèlent en effet plus « sensibles » à l'allègement du coût salarial et aux subventions étatiques que les grandes entreprises (Gazier et Silvera, 1993). Dans ces firmes, une personne subventionnée pendant une certaine période est renvoyée à l'issue de cette période et remplacée par une autre personne, elle-même subventionnée. Les bénéficiaires sont alors piégés dans le réseau des emplois aidés et provisoires. On constate en effet que les jeunes les moins diplômés enchaînent des contrats précaires et restent en quelque sorte « prisonniers » des dispositifs les plus éloignés de l'emploi qualifié (Gautié, 1996).

¹⁰ Le cumul des différentes aides peut (selon la taille de l'entreprise, le nombre d'apprentis embauchés, leur âge, le montant de la taxe d'apprentissage...) entraîner une réduction substantielle de la charge salariale. Ainsi, une entreprise de moins de dix salariés, non assujettie à la taxe d'apprentissage, embauchant un apprenti de dix-sept ans pour une durée de deux ans, ne débourse au total qu'un peu plus de 900 F par mois.

La conjonction des phénomènes de braconnage et de la difficulté à réguler le système explique d'une part la polarisation de l'alternance dans les secteurs les plus instables et les moins formateurs du tissu productif ; d'autre part, le recours massif à ce type de contrats, par les petites entreprises, et ce sans conservation de la main-d'œuvre accueillie. Enfin, nous suggérons que la dérive sélective de l'alternance trouve, quant à elle, une explication dans les évolutions de l'organisation du travail et du fonctionnement du marché.

ALTERNANCE ET TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ DE TRAVAIL

De nouvelles formes d'organisation du travail se sont développées ces deux dernières décennies. Le débat reste ouvert sur l'ampleur et la nature de ces transformations qui varient selon les secteurs et le type d'entreprises (Coutrot, 1998) ; nous éviterons donc toute généralisation abusive. Néanmoins, nous admettrons l'hypothèse, au moins pour les grandes entreprises, de l'émergence *effective* de nouvelles configurations productives transformant la nature du travail. Dans les entreprises engagées sur la voie du « post-taylorisme », de nouvelles exigences apparaissent. La nature des compétences requises et les formes de mobilisation des ressources humaines (critères de recrutement, règles de mobilité...) se modifient. Ces évolutions contribuent sans doute à accentuer les dysfonctionnements de l'alternance et notamment la dérive sélective que l'on observe à la fois en France et en Allemagne.

De nouvelles formes de mobilisation des ressources humaines

Les nouveaux modes de production ont d'importantes conséquences sur la nature de l'activité de travail. Les innovations technologiques et les changements organisationnels affectent directement les besoins de qualification dans l'entreprise et modifient la structure des emplois, en favorisant la main-d'œuvre qualifiée (Greenan, 1996). Plus particulièrement, ils entraînent un développement de la décentralisation et de la communication horizontale, un enrichissement et un élargissement des tâches des opérateurs et une accentua-

« Le diplôme est
généralement
considéré comme un
bon signal de la
capacité d'adaptation
ou de l'aptitude à
apprendre des
individus. Il devient
ainsi un critère
essentiel de sélection
de la main-d'œuvre »

tion du caractère collectif du travail liée à l'imprécision du travail individuel (gérer des aléas, résoudre des problèmes...) ¹¹. On assiste également à la multiplication des tâches impliquant la manipulation de signaux, de symboles, de codes liés au suivi de la fabrication. Dans bon nombre de situations, l'opérateur perd le contact direct avec la matière travaillée. L'essentiel du travail de l'opérateur consiste désormais à veiller au bon déroulement et à la conti-

nuïté du processus de production. Il doit détecter les dysfonctionnements, gérer les pannes et les incidents. Alors que l'organisation Tayloriste réduisait le travail à la répétition de tâches simples et prescrites, l'opérateur doit maintenant souvent faire face à des *tâches complexes* qui se caractérisent par la multiplicité, l'interconnexion et l'évolution des variables à prendre en compte et par le caractère aléatoire et surprenant des événements qui peuvent se produire (Montmollin, 1986).

Dans un contexte de renouvellement continu des produits et des technologies, les compétences et les savoirs sont en outre soumis à un continu processus d'adaptation (Stankiewicz, 1995). Les organisations modernes ne peuvent fonctionner que si les salariés sont adaptables, capables de réagir correctement à tout problème imprévisible et de faire évoluer en permanence leurs propres qualifications pour répondre à

¹¹ L'enquête sur les conditions de travail de 1998 montre que l'appel à l'initiative des salariés s'est développé depuis la fin de la décennie 80 (Bué et Rougerie, 1999). Les salariés auxquels on impose un mode opératoire ou qui doivent appliquer strictement les consignes qu'ils reçoivent sont moins nombreux en 1998 qu'en 1991 (37 % contre 42 %). L'autonomie progresse. Les salariés font preuve d'une plus grande initiative en cas d'incident ; ils choisissent plus fréquemment les moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Cela ne signifie pas que les contraintes disparaissent. Dans le même temps, les normes de qualité ou les délais à respecter sont plus exigeants et les contrôles de la hiérarchie plus pesants (Gollac et Volkoff, 1996).

Recrutement : besoin d'adaptabilité et préférence pour le diplôme

Pourquoi certaines firmes ont-elles modifié leurs modalités de recrutement ? Pourquoi préfèrent-elles désormais recruter de jeunes diplômés inexpérimentés plutôt que des jeunes ayant déjà acquis une première expérience professionnelle mais qui ne sont pas diplômés ? Nous interprétons ce phénomène comme la conséquence de l'émergence d'un besoin d'adaptabilité.

Dans un contexte de renouvellement continu des produits et des technologies, la nature des activités de travail des salariés se transforme ; les savoirs et les compétences sont constamment sujets à des ajustements qualitatifs.

À chaque période d'emploi, ces adaptations se traduisent par un *coût d'adaptation* : Ka^t . Les firmes subissent des dépenses indirectes telles que surconsommation de matières premières, bris de matériel, malfaçons, surutilisation de l'encadrement, baisse de qualité de la production... Ces coûts résultent de l'inadaptation temporaire de l'individu sur son poste et sont la conséquence directe des tâtonnements, essais, erreurs que comporte tout processus d'apprentissage en situation de travail.

Sur longue période, l'individu i sur le poste j est donc à l'origine d'un coût total d'adaptation :

$$A_{ij} = \sum_{t=1}^T K_i a^t$$

Ce coût est une fonction décroissante de la capacité d'adaptation de l'individu notée θ_i^t .

Employer un salarié ne se traduit pas uniquement par un coût d'adaptation mais d'abord par un coût de recrutement. Aucun travailleur ne dispose des compétences qui lui permettraient d'être immédiatement efficace dans les postes de travail existants. L'entreprise doit transformer la main-d'œuvre pour l'adapter aux postes qu'elle propose. Une firme j qui recrute un individu i subit donc un coût de transformation noté T_{ij} . Sur le marché de l'emploi, les individus sont hétérogènes. Ils diffèrent par leur capacité d'apprendre θ_i^t et par leur proximité à l'emploi. La firme classe les candidats qui se présentent à elle en fonction du coût de transformation qu'entraîne leur recrutement et du coût d'adaptation sur longue période sur ce poste : $T_{ij} + A_{ij}$.

Considérons deux types d'individus : des jeunes diplômés inexpérimentés notés D et des non-diplômés expérimentés notés E. Ces deux types d'individus se caractérisent par des capacités d'adaptation (θ_D et θ_E) et des coûts de transformation initiaux différents (T_D et T_E). C'est le niveau relatif de ces quatre éléments qui va déterminer les chances de recrutement des non-diplômés.

L'employeur peut trouver sur le marché du travail des individus expérimentés dont le coût de transformation T_E sera réduit ou pour le moins, inférieur à celui d'un jeune sortant du système scolaire ($T_D > T_E$). Il n'est cependant pas certain qu'il choisira de recruter ce salarié expérimenté. La firme choisira de recruter le jeune diplômé inexpérimenté si :

$$\begin{aligned} T_D + A_D &< T_E + A_E \\ T_D - T_E &< A_E - A_D \end{aligned}$$

On peut supposer que $\theta_D \geq \theta_E$; le diplôme scolaire est en effet généralement considéré comme un bon signal de la capacité à apprendre des individus (Thurow, 1975). Si le différentiel entre les niveaux d'adaptabilité $\theta_D - \theta_E$ est suffisamment élevé, le jeune diplômé sera préféré au salarié expérimenté : « l'économie » ultérieure réalisée en coûts d'adaptation ($A_E - A_D$) dépasse le surcoût de transformation initial ($T_D - T_E$).

Un employeur peut ainsi avoir intérêt à recruter un individu qui ne possède pas dans l'immédiat les compétences requises pour le poste mais qui possède un potentiel d'adaptation élevé, plutôt qu'un individu plus adapté au poste à pourvoir. Au-delà de leur capacité immédiate à tenir un poste, c'est la capacité à s'adapter dans le temps qui est déterminante. Le niveau de diplôme d'un individu est un gage d'évolutivité dans l'emploi. Il devient ainsi un critère essentiel de sélection de la main-d'œuvre.

des exigences sans cesse renouvelées. Pour que la main-d'œuvre s'adapte au changement, et qu'elle y participe activement, il est désormais nécessaire qu'elle soit « capable de résoudre des problèmes, d'apprendre et de s'adapter » ; cela nécessite de développer les compétences transversales des salariés (Léné, 1998).

Le rôle croissant du diplôme dans les recrutements

Ces évolutions conduisent à mettre l'accent sur le rôle du diplôme lors du recrutement. Méhaut et Delcourt (1995) notent en effet un accroissement du niveau de diplôme des jeunes recrutés dans les entreprises ayant adopté de nouveaux modes de production ; les niveaux du BEP, et de plus en plus du baccalauréat, deviennent désormais indispensables pour espérer occuper les emplois d'ouvriers et d'employés dans les grandes entreprises¹². Ce phénomène ne concerne pas uniquement quelques entreprises remarquables par leurs transformations technologiques ou organisationnelles, mais l'ensemble des professions. Borg et Plassard (1999) ont mis en évidence un processus global de recomposition hiérarchique des recrutements au cours des années quatre-vingt. Les employeurs ont eu tendance à réserver les emplois vacants aux plus diplômés. Cela s'est traduit par un mouvement d'*upgrading* : les plus diplômés se sont diffusés dans l'ensemble des professions ; ce qui rend plus difficile la situation des moins diplômés qui subissent des risques de chômage plus élevés.

D'autres études corroborent ce constat. Ces dernières années, les entreprises ont en effet remplacé les salariés les moins qualifiés par une main-d'œuvre qualifiée, à un rythme jamais atteint et ce dans l'ensemble des pays industrialisés (Autor *et alii*, 1998). Les enquêtes de Lefresne (1998) sur les systèmes d'insertion professionnelle français et britannique confortent également l'idée de l'émergence d'un modèle de compétition pour l'emploi fondé sur le diplôme. En Grande-Bretagne, ces transformations se caracté-

¹² Ainsi, dans l'industrie automobile, les recruteurs s'attachent davantage à trouver des personnes « à potentiel » plutôt qu'à réaliser la parfaite adéquation entre salariés et postes de travail, ces derniers évoluant au fur et à mesure que l'organisation se transforme. Le type d'emploi occupé importe moins que l'existence présumée, chez le nouvel embauché, de qualités qui lui permettront de répondre à des exigences non encore formulées. Cette politique amène à recruter des jeunes diplômés (Gorgeu et Mathieu, 1998).

« L'alternance apparaît ainsi comme un vecteur d'accentuation, et non de réduction, des inégalités »

risent par un démantèlement des marchés professionnels et par l'allongement de la scolarisation initiale. Les entreprises recrutent en s'appuyant d'une part sur les certifications du système scolaire et d'autre part, sur le nouveau

système des *National Vocational Qualifications*. Celui-ci remplit davantage une fonction d'étalonnage des compétences, dans une logique de niveau, plus qu'il ne garantit la possession de compétences techniques spécifiques ou spécialisées.

Ce phénomène s'interprète en partie comme la conséquence de l'émergence d'un besoin d'adaptabilité. Au-delà de la capacité immédiate à tenir un poste, c'est la capacité à s'adapter dans le temps qui est déterminante pour ces entreprises. Celles-ci cherchent donc à recruter les individus dont le « potentiel » est le plus élevé. Or, le diplôme est généralement considéré comme un bon signal de la capacité d'adaptation ou de l'aptitude à apprendre des individus (Thurow, 1975). Il devient ainsi un critère essentiel de sélection de la main-d'œuvre (*cf. encadré 2*). Le niveau de formation initiale devient un signal du niveau d'aptitude *relatif*¹³, au sein des cohortes de jeunes dont le niveau scolaire moyen a augmenté.

Un nouvel enjeu : comment instaurer l'accès aux ressources « formatives » ?

Cette préférence pour le diplôme conduit les jeunes les plus diplômés vers les entreprises les plus forma-

¹³ L'effet de signal attaché à un faible niveau de formation joue différemment selon le contexte national ; il dépend de l'importance de la population non-diplômée du pays. Kirsch (1999) montre que l'accès au marché du travail est d'autant plus fermé pour les non-diplômés que la part des personnes ayant un faible niveau de formation est limitée au sein de la population active. Ainsi en France, aux Pays Bas et en Suède, où la part des jeunes de moins de vingt-cinq ans sans qualification est respectivement de 24 %, 26 % et 13 %, un faible niveau de diplôme signale - et stigmatise - une situation d'échec ou de refus scolaire considérée comme une preuve d'inadaptation sociale plus globale, en particulier pour les jeunes. En revanche, au Portugal (où 61 % des jeunes de moins de vingt-cinq ans n'ont pas de diplôme), il n'y a pratiquement pas de discrimination négative à leur égard.

trices : des grandes entreprises industrielles mais également des PME confrontées à d'importantes innovations technologiques (mécanique fine, automatisme, plasturgie¹⁴). Ces entreprises sont motivées par des préoccupations de moyen/long terme. Lorsqu'elles

« L'alternance est moins
confrontée à un
problème de
financement de la
formation qu'à un
problème
d'accumulation de
ressources
"formatives" »

ont recours à l'alternance, elles articulent l'usage de ces contrats à leur gestion prévisionnelle des emplois. Il s'agit de recruter une main-d'œuvre destinée à rester dans l'entreprise. Cette utilisation de l'alternance s'inscrit donc dans une logique d'intégration.

Les mécanismes de sélection de la main-d'œuvre conduisent les individus les plus diplômés à travailler dans les firmes inté-

gréées qui offrent le plus d'opportunités d'apprentissage et les moins diplômés à travailler dans les firmes les moins qualifiantes. Ce phénomène accentue les différences interindividuelles initiales. Par le jeu des interactions dynamiques entre savoirs acquis et opportunités d'apprentissage¹⁵, les inégalités (en termes de carrières, de salaires...) se renforcent au fur et à mesure que se déroule la carrière des individus. L'alternance apparaît ainsi comme un vecteur d'accentuation, et non de réduction, des inégalités. Elle peut entraîner des disparités potentiellement considérables dans la qualité de la formation dispensée à chaque catégorie de population.

¹⁴ Le secteur de la plasturgie, qui rassemble 145 000 salariés dans de petites entreprises (60 % ont moins de dix salariés), a été confronté, à la fin des années quatre-vingt, à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Les transformateurs de plastique ont mené une politique de branche volontariste en matière de formation. Comme il n'y avait pas de tradition d'apprentissage dans la branche, les entreprises ont alors eu recours aux contrats de qualification.

¹⁵ On sait en effet que « la formation continue va à la formation initiale ». Dubar (1984) montre en outre que la formation continue profite d'abord aux salariés insérés dans des entreprises de taille importante dans des branches ou des secteurs professionnels ayant une gestion active de leur personnel. Le recours à la formation continue est ainsi en relation avec l'intensité capitalistique de l'entreprise, laquelle est symptomatique du coût et de la complexité des moyens de production.

Le fonctionnement des systèmes décentralisés de formation ne garantit pas l'accès aux ressources formatives à l'ensemble des jeunes, et constitue un élément de polarisation de la main-d'œuvre. Par conséquent, l'intervention d'une instance régulatrice, dans la production de compétences, apparaît légitime. Toutes les organisations ne sont en effet pas équivalentes du point de vue des apprentissages qu'elles suscitent. Le potentiel didactique des situations de travail (Onstenk, 1995) varie d'une entreprise à l'autre et dépend des ressources spécifiques de l'environnement. Toutes les firmes ne sont pas des organisations qualifiantes ; elles n'ont pas toutes la capacité « technologique » de produire des compétences transversales

De ce point de vue, l'alternance est moins confrontée à un problème de financement de la formation qu'à un problème d'accumulation de ressources « formatives ». Un rapport de la Commission européenne (*Europe sociale*, 1996) souligne en effet que les PME souffrent souvent, dans l'ensemble, d'un manque de compétences internes et pas seulement de moyens financiers. Elles sont trop petites et trop isolées pour pouvoir mettre en œuvre des programmes de formation réellement qualifiants.

Si l'objectif de l'État est de favoriser le développement de compétences transversales, pour l'ensemble de la population « jeunes », sa priorité doit être de réduire les inégalités d'accès aux ressources formatives plutôt que d'inciter ou de subventionner la formation dans les entreprises. Cette situation ne peut en effet être corrigée ni par des subventions publiques, ni par des prêts ou des transferts financiers. Ces mesures ne sont que de faibles substituts aux ressources « formatives » internes de la firme.

Comme il est difficile d'internaliser les ressources nécessaires à la constitution d'un socle de compétences transversales, la mise en œuvre de politiques de formation, sur le modèle des « pôles de compétences », est pleinement justifiée (Grefte, 1995). Ces réseaux d'établissements et d'entreprises, associés de manière durable, organisent la mise en synergie des ressources formatives, grâce à l'utilisation d'équipements en commun et à la création de centres de ressources partagés par des entreprises. Ils relient généralement des firmes dans un domaine professionnel ou technologique donné. Souvent, ils s'organisent autour d'une grande entreprise qui prend l'initiative du projet et qui conserve la maîtrise de sa réalisation. Certaines expérimentations relevant de cette logique de production collective de compétences ont été

mises en œuvre¹⁶. Ces initiatives individuelles constituent des pratiques de formation innovantes intéressantes, mais limitées (quelques centaines de jeunes concernés). Pour étendre de telles expériences, le rôle de l'État pourrait consister à créer les institutions nécessaires à la coordination des agents privés. Les « compromis institutionnels » auraient alors pour but de favoriser les dynamiques d'échange et de valorisation commune des ressources, pour la production et la diffusion de compétences, sources d'externalités positives.

Une certaine créativité institutionnelle s'avère alors nécessaire. Dans ces réseaux de firmes qui coopèrent, les agents ont en effet à gérer un système complexe fait de dif-

*« D'une certaine façon,
l'alternance est un état
économique contre-
nature »*

férences plus ou moins reconnues, d'interactions à organiser, de compétences hétérogènes à mobiliser. La mise en œuvre d'actions coordonnées de ce type requiert notamment l'instauration de dispositifs et de procédures adaptés au partenariat multiple. Ce type de politique est en outre nécessairement territorialisé. La formation doit être organisée par rapport aux perspectives sur un bassin d'emploi local donné (Greffé, 1992). D'autant plus que la loi quinquennale du 20 décembre 1993 a renforcé le rôle du conseil régional en matière d'animation et de mise en cohérence, au niveau territorial, des dispositifs de formation professionnelle. La régulation de la formation professionnelle est exercée au niveau régional et concerne à la fois l'État, les régions et les partenaires sociaux (Romani, Richard et Méhaut, 1997). Cette décentralisation de l'intervention publique a ainsi permis la mise en place de procédures propices à une meilleure gestion des ressources pédagogiques (contrats d'objectifs, commissions paritaires interprofessionnelles

¹⁶ Ainsi, Renault a développé des actions de professionnalisation de jeunes sans qualification dans le cadre d'un dispositif inter-entreprises associant les collectivités territoriales, des organismes de formation et des entreprises de travail temporaire au niveau du bassin d'emploi. Ces jeunes sont intégrés dans un parcours qualifiant qui repose sur le principe de l'alternance et préparent un CAP « d'agent d'exploitation industrielle ». L'objectif est de garantir l'employabilité de ces jeunes dans les différentes entreprises du bassin d'emploi en les dotant, non pas de connaissances techniques ou de savoir-faire, mais d'un socle de compétences transversales sur lequel peuvent venir se greffer ultérieurement des connaissances techniques spécifiques aux entreprises qui recruteront ces jeunes.

régionales de l'emploi (COPIRE), commissions formation des OPCA...). Au niveau régional, des pôles de compétences se sont également progressivement développés. Ils se sont organisés non seulement autour des grandes entreprises, mais aussi sur la base des bassins d'emploi¹⁷.

* *
*

Dans cet article, nous nous sommes efforcés de montrer que si l'alternance est un principe pédagogique attrayant et légitime, la mise en œuvre effective de ce mode de formation peut se révéler délicate. Le dispositif peut comporter des dysfonctionnements. L'alternance sous contrat de travail, du moins dans le cas français, se concentre dans les secteurs les plus instables et les moins formateurs du système productif. Ce dispositif ne semble pas avoir instauré de véritables filières de qualification post-scolaires. Il fonctionne en outre de façon inégalitaire et ne permet pas aux jeunes sortis du système scolaire, aux plus bas niveaux de formation, de remédier à leurs insuffisances et d'améliorer leur position dans la queue pour l'emploi.

Nous pensons que ces dysfonctionnements ou dérives ne sont pas accidentels. Il s'agit de phénomènes qui semblent attachés au fonctionnement même des systèmes de formation centrés sur l'entreprise. L'alternance repose en effet sur un équilibre fragile et il n'existe pas de régulation automatique incorporant des mécanismes correctifs spontanés. D'une certaine façon, l'alternance est un état économique contre-nature.

Dans un système décentralisé de formation, la production de compétences est confrontée à des obstacles d'ordre structurel. L'un de ces obstacles est la concurrence pour l'utilisation de la main-d'œuvre qualifiée qui s'exerce entre les firmes du marché du travail. Nous avons vu que cette concurrence peut amener les firmes dominées, fortement soumises à ces risques de détournement de main-d'œuvre, à minimiser leur effort de formation. Les mesures visant à réduire le coût de formation supporté par les firmes qui ne sont pas sûres de bénéficier de leur investissement-formation ont une certaine légitimité. Cependant, une régulation de l'offre de formation s'avère nécessaire, afin d'éviter que les dispositifs de formation en alter-

¹⁷ Cf. par exemple les « Programmes Intégrés Territoriaux » initiés par l'Association de gestion des fonds de formation des salariés (AGEFOS), OPCA interprofessionnel.

nance dérivent vers des marchés secondaires, dont les effets pervers sont nombreux.

Par ailleurs, nous avons souligné que les dispositifs de formation par alternance sont actuellement soumis à d'importants changements, dont l'origine semble devoir être imputée aux transformations de la nature du travail. Les innovations technologiques et les changements organisationnels se traduisent par de nouvelles exigences qui conduisent à mettre l'accent sur les compétences transversales et sur les capacités d'adaptation des salariés. Les transformations des activités productives modifient également les modes de gestion des ressources humaines, au sein des organisations. Le fonctionnement de l'alternance s'en trouve profondément affecté.

En conséquence, l'analyse doit être élargie. Il n'apparaît pas fondé de se référer uniquement à des formes anciennes d'alternance, fondées sur l'acquisition de savoir-faire techniques spécialisés. La nature du travail ayant changé, de nouvelles formes d'organisation de l'alternance apparaissent souhaitables. On pourrait ainsi opposer deux formes

d'alternance : une forme traditionnelle (dont l'apprentissage à l'ancienne fondé sur la transmission de savoir-faire techniques spécialisés serait la figure) et une forme moderne (un apprentissage « intégré » combinant savoir-faire techniques et compétences plus transversales). Nous ne pronostiquons pas la disparition de la première forme d'alternance ; de nombreux secteurs d'activités, et notamment les activités artisanales, reposent en effet toujours sur la maîtrise de savoir-faire techniques spécialisés. Nous affirmons qu'à la modification, à la diversification et à la complexification des compétences, doit correspondre une transformation du dispositif. D'ailleurs, certaines expériences laissent entrevoir les caractéristiques d'une « nouvelle » alternance. Les dispositifs les plus innovants favorisent l'accès aux ressources formatives en organisant la mise en commun de ressources et la mise en place de parcours qualifiants, fondés sur la mobilité entre les entreprises d'un même bassin d'emploi. Ces pistes mériteraient d'être approfondies pour établir un nouveau modèle d'alternance qualifiante. ■

Bibliographie

Acemoglu D., Pischke J.S. (1998), « Why do firms train ? Theory and evidence », *Quarterly Journal of Economics*, february, pp. 79-119.

Autor D.H., Katz L.F., Krueger A.B. (1998), « Computing inequality : have computers changed the labor market ? », *The Quarterly Journal of Economics*, november, pp. 1169-1213.

Becker G.S. (1964), *Human Capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 2^e édition (1975), New York, Columbia University Press.

Berryman S.E., Bailey T.R. (1992), *The Double Helix of Education and the Economy*, The Institute on Education and the Economy, Columbia University, NY.

Bertrand O., Durand-Drouhin M., Romani C. (1994), « Constats, problèmes, perspectives et enseignements

d'un débat international », in CEREQ/OCDE, *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, pp. 41-91.

Borg Ph., Plassard J.-M. (1999), « Relation formation-emploi : une lecture agrégée de la dynamique des ajustements », *Économie Appliquée*, tome 52, n° 4, pp. 153-86.

Brodu T. (1996), « Le financement de l'alternance » in *L'alternance : enjeux et débats*, Coll. « cahier travail et emploi », DARES, La Documentation - française, Paris, pp. 107-21.

Bué J., Rougerie C. (1999), « L'organisation du travail : entre contrainte et initiative », résultats de l'enquête Conditions de travail de 1998, *Premières Synthèses*, 99.8, n° 32.1, MES-DARES.

Buechtemann C.-F., Verdier E. (1998), « Régimes d'éducation et de formation professionnelle », *Revue*

d'Économie Politique, vol. 108, n° 3, mai-juin, pp. 291-320.

Cahuc P., Sevestre P., Zajdela H. (1990), « Négociations salariales et segmentation du marché du travail », *Économie et prévision*, n° 92-93, pp. 43-50.

Campinos-Dubernet M. (1996), « L'alternance : innovation pédagogique ou problème institutionnel ? », in *L'alternance : enjeux et débats*, Coll. « cahier travail et emploi », La Documentation française, DARES, Paris, pp. 141-161.

Charpail C., Zilberman S. (1998), « Diplôme et insertion professionnelle après un contrat de qualification », Premières synthèses, DARES, n° 39-3, septembre.

Coutrot T. (1998), *L'entreprise néo-libérale, nouvelle utopie capitaliste ?* Éditions La Découverte, Paris.

Daniel C., Lajoumard D. (1994), *Rapport d'enquête sur l'apprentissage et les dispositifs de formation en alternance sous contrat de travail*, Inspection générale des finances, Inspection générale des Affaires Sociales, code IGF, rapport n° 94.098, mars.

Dubar C. (1984), *La formation professionnelle continue*, Éditions La Découverte, Paris.

Eckert H. (1994), « Bacheliers professionnels : plus nombreux dans une conjoncture plus difficile », *Cereq-Bref*, n° 95, février.

Europe Sociale (1996), *L'adaptation des travailleurs aux mutations industrielles*, Commission européenne, supplément 2/96.

Gaudart C., Weill-Fassina A. (1999), « L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique », *Formation-Emploi*, n° 67, juillet-septembre, pp. 47-62.

Gautie J. (1996), *L'évaluation de la politique de l'emploi en faveur des jeunes en France*, CEE, dossier 8, nouvelle série.

Gazier B., Silvera R. (1993), « L'allègement du coût salarial a-t-il un effet sur l'embauche ? Quelques résultats d'une enquête auprès de dirigeants d'entreprises », *Travail et emploi*, n° 55, 1^{er} trimestre.

Gehin J.-P., Mehaut Ph. (1993), *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Éditions L'Harmattan, Paris.

Gollac M., Volkoff S. (1996), « Citius, altius, fortius. L'intensification du travail », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 114, pp. 54-67.

Gorgeu A., Mathieu R. (1998), « L'emploi dans la filière automobile », *La Lettre du CEE*, n° 55, décembre.

Greenan N. (1996), « Innovations technologiques, changements organisationnels et évolution des compétences », *Économie et Statistiques*, vol. 298, n° 8, pp. 15-33.

Greffe X. (1992), *Sociétés postindustrielles et redéveloppement*, Hachette, Paris.

Greffe X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes. Le principe d'alternance*, Economica, Paris.

Kirsch J.-L. (1999), « Niveau de formation et marché du travail : l'Europe des contrastes », *Cereq-Bref*, n° 151, mars.

Lefresne F. (1998), « Trajectoires d'insertion en France et au Royaume-Uni : une hypothèse de convergence », *Revue de l'IREs*, n° 28, automne, pp. 83-120.

Lemaire S. (1995), « Apprentissage : les ruptures de contrat vues par les jeunes et leurs employeurs ». *Note d'information*, n° 95-38, DEP, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle, septembre.

Léné A. (1998), « Production d'adaptabilité et stratégies d'entreprise », in Stankiewicz F. (Ed.) *Travail, compétences et adaptabilité*, Éditions L'Harmattan, pp. 211-34.

Léné A. (1999), *La formation en alternance, production de compétences et stratégies d'entreprises*, thèse de doctorat en Économie des ressources humaines, université des Sciences et Technologies de Lille, octobre.

Léné A. (2000), « Formation en alternance et compétences transversales », *Économie Publique, Études et*

- Recherches, n 5, mai, Institut d'économie publique (IDEP), Marseille, à paraître.
- Lichtenberger Y. (1995), « Alternance en formation et qualification professionnelle » in Poupard R., Lichtenberger Y., Luttringer J.-M., Merlin C., *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, les Éditions d'Organisation.
- Malglaive G. (1990), *Enseigner à des adultes*, PUF, Paris.
- Marechal P., Vinex X. (1983), « Les premières années de vie active des jeunes sortis en 1975 des classes terminales de CAP et BEP », *Formation-Emploi*, n° 2, avril-juin.
- Marsden D. (1998), « Apprentissage, le Phénix renaît-il de ses cendres ? La formation Professionnelle en Grande-Bretagne », *Formation-Emploi*, n° 61, pp. 35-57.
- Mehaut Ph., Delcourt J. (1995), *Le rôle de l'entreprise dans la production de qualifications : effets formateurs de l'organisation de travail*, Document CEDEFOP, Berlin.
- Merle V. (1994), Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance in OCDE/CEREQ (Eds.), *Les formations en alternance : quel avenir ?* Paris, pp. 29-40.
- Monaco A. (1993), *L'alternance école-production. Entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, PUF, Paris.
- Montmollin M. de (1986), *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, 2^{ème} Édition, Berne, Peter Lang.
- Onstenk J. (1995), « Apprendre sur le lieu de travail en situation de changement organisationnel dans l'industrie de transformation », *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, n° 5, mai-août, pp. 33-40.
- Romani C., Richard A., Mehaut Ph. (1997), « Décentralisation de la formation professionnelle et coordination de l'action publique », *Travail et Emploi*, n° 73-4, pp. 97-110.
- Sanchez R. (1999), « Formation en alternance : le développement des contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation se poursuit en 1998 », *Premières synthèses*, n° 47-3, DARES, novembre.
- Scribner S. (1984), « Studying working intelligence », in Rogoff B., Lave J. (Eds.), *Everyday cognition : its development in Social Context*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 9-40.
- Stankiewicz F. (1995), « Choix de formation et critères d'efficacité du travail : adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise », *Revue Économique*, n° 5, pp. 1311-31.
- Steedman H. (1993), « The economics of youth training in Germany », *The Economic Journal*, septembre, vol. 103, pp. 1279-91.
- Stroobants M. (1993), *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles.
- Thurow L. C. (1975), *Generating inequality : mechanisms of distribution in the US Economy*, New York, Basic Books.
- Toupin L. (1991), « Formation expérientielle et transfert de connaissances », in Courtois B., Pineau G. (Eds.), *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation française, Paris.
- Tuchszirer C., Gelot D., Zilberman S. (1993), Les effets des aides publiques à l'emploi des jeunes. Une comparaison contrat de qualification/exo-jeunes, *Premières synthèses*, n° 26, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, juin.
- Werquin P. (1995), « Les mesures d'aide à l'insertion des jeunes en France : nouveaux éléments pour l'évaluation », in Journée d'étude du Clersé, *L'insertion professionnelle : nouvelles approches, nouveaux débats*, 7 juin, Villeneuve d'Ascq.

Résumé

Le fragile équilibre de la formation en alternance Un point de vue économique

par Alexandre Léné

L'alternance serait un mode de formation particulièrement approprié pour former des professionnels adaptés aux exigences du monde productif. Néanmoins, l'alternance sous contrat de travail présente d'importants dysfonctionnements. Elle s'est majoritairement développée dans de petites entreprises et dans les secteurs d'activité les plus instables et les moins formateurs. En outre, le dispositif a tendance à entériner la hiérarchie des niveaux de formation : les plus diplômés accèdent plus facilement aux mesures les plus qualifiantes. Il fonctionne de manière de plus en plus sélective et inégalitaire. Cet article propose des interprétations économiques à ces dysfonctionnements et souligne les difficultés de mise en œuvre de l'alternance. La concurrence pour l'utilisation de la main-d'œuvre qualifiée peut amener certaines entreprises à accueillir massivement des jeunes, tout en minimisant leur effort de formation. Les systèmes décentralisés de formation sont également déstabilisés par les transformations de l'activité de travail qui modifient la nature des compétences requises. L'évolution des organisations productives rend nécessaire une adaptation du modèle de l'alternance.

L'ORIENTATION

SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 2000

Jean-Pierre LEVAIN

Apprentissage de schémas et résolution de problèmes

Benoît GALAND et Jacques GRÉGOIRE

L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations
et le concept de soi des élèves

Olivier BERNET

La représentation du problème « s'orienter » chez les lycéens de terminale

Pascal CARLIER

Mesure de la diversité des processus de choix d'orientation
chez les étudiants de B.T.S. tertiaires

Yann FORNER et Katell AUTRET

Indécision et adaptation à l'université

Jacques ROUSVOAL

Positionnement spatial de l'étudiant dans la salle d'enseignement
et réussite en première année de D.E.U.G. *Approche proxémique
de la réussite universitaire*

Francis JACQUES

Dialogue, dialogisme, interlocution

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1999

France :	290 FF	44,21 Euros
Étranger :	360 FF	54,89 Euros
Vente au numéro :	95 FF	14,48 Euros

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33