



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

PREMIER MINISTRE

Formation professionnelle initiale : l'Allemagne est-elle un modèle pour la France ?

Présenté comme un élément central de la compétitivité allemande, le système de formation professionnelle initiale suscite l'intérêt de nombreux pays, à commencer par la France où le débat sur l'apprentissage revient régulièrement sur les performances du système d'outre-Rhin. Il est vrai que le chômage des jeunes actifs en Allemagne se situe à un niveau particulièrement bas : en novembre 2012, le taux de chômage des jeunes Allemands s'établissait à 8,1 %, alors que celui des jeunes actifs français était trois fois plus important. L'analyse de la pro-

fondeur historique des systèmes français et allemand permet de saisir les différences structurelles qui les séparent et les défis qu'ils partagent. Le système allemand peut ainsi inspirer la réflexion française sur le partage des responsabilités entre acteurs de l'apprentissage, sur la valeur sociale accordée aux voies professionnelles, sur les modalités d'accompagnement des apprentis et, enfin, sur les perspectives de développement de la mobilité de ces derniers de part et d'autre du Rhin. ■

PROPOSITIONS

- 1 Renforcer l'accompagnement des apprentis pour les niveaux IV et V :**
 - diversifier les modalités d'accompagnement en recourant au tutorat externe et aux démarches de qualité en apprentissage ;
 - expérimenter des tutorats bénévoles mobilisant d'anciens employés en retraite.
- 2 Reconnaître et valoriser les compétences transversales mobilisées par les maîtres d'apprentissage afin de faciliter des parcours de certification et de validation des acquis de l'expérience.**
- 3 Tester la possibilité pour des entreprises de s'associer afin d'accueillir un apprenti sur le modèle de la formation dite "en association" en Allemagne.**
- 4 Développer les initiatives franco-allemandes de mobilité des apprentis :**
 - créer une convention-cadre sur la mobilité des apprentis réglant les questions juridiques ;
 - mettre en place un site unique présentant les offres de place en apprentissage dans les deux pays ;
 - fournir systématiquement en ligne les équivalences entre formations.

LES ENJEUX

Le système allemand de formation professionnelle initiale est régulièrement célébré pour son efficacité en termes d'insertion professionnelle des jeunes et, plus largement, pour son rôle prépondérant dans la fluidité de la relation éducation/emploi en Allemagne. Les statistiques de l'emploi des jeunes ne sont pas étrangères à cette mise en valeur du système d'outre-Rhin. En novembre 2012, le taux de chômage des jeunes âgés de moins de 25 ans était de 8,1 %, soit l'un des plus bas en Europe. Certains en font même un élément structurel de la compétitivité de l'économie allemande.

En France, l'apprentissage, qui constitue une voie d'insertion professionnelle durable, s'est particulièrement développé depuis le début des années 1990 et l'objectif actuel du gouvernement vise à atteindre 500 000 apprentis en 2017.

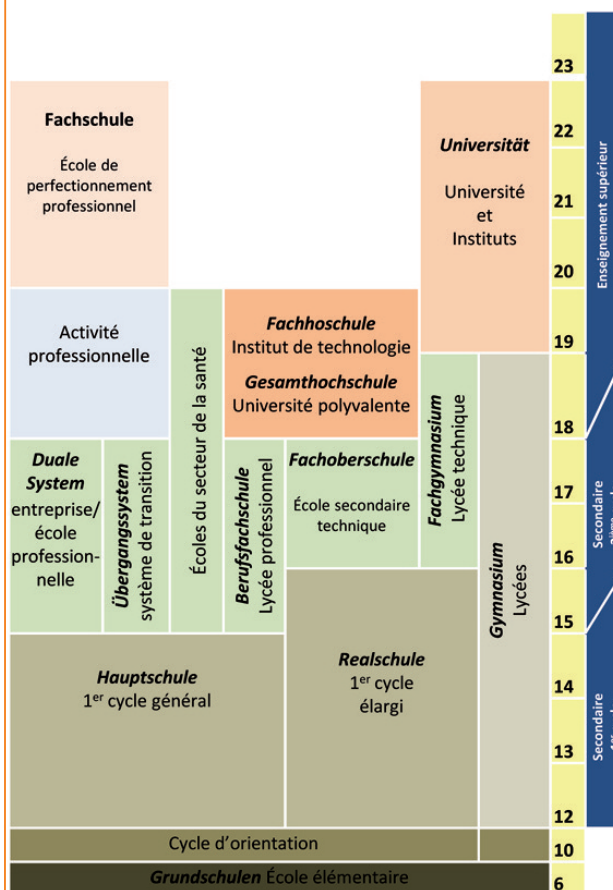
Pour autant, le système allemand est-il un modèle pour la France ? La seule démarche comparative entre les systèmes de formation professionnelle initiale français et allemand ne restitue qu'imparfaitement la réalité complexe de chaque système, leur historicité propre et leurs différences intrinsèques. La constatation de la singularité des systèmes n'épuise cependant pas le débat.

Aussi, un retour sur les cheminements qui ont conduit, dans les deux pays, au paysage actuel de la formation professionnelle des jeunes est utile pour mieux comprendre ce qui les oppose, les rapproche, et peut être aujourd'hui source d'inspiration réciproque.

DEUX SYSTÈMES SINGULIERS : LES LIMITES D'UNE DÉMARCHE COMPARATIVE

En Allemagne, deux formes de formation professionnelle initiale coexistent avec, d'une part, le système dual (*Duale system*) et, d'autre part, les écoles professionnelles à temps plein. Aujourd'hui encore, le système dual est la principale voie d'accès à la qualification initiale : 60 % des jeunes de moins de 20 ans empruntent cette voie, tandis qu'environ 15 % seulement passent par une formation professionnelle purement scolaire (*Berufsfachschule*). Le choix de ces filières se fait le plus souvent à l'issue de la formation secondaire élémentaire suivie en *Hauptschule*.

Figure 1 Le système de formation initiale en Allemagne



Source : Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Le système dual consiste concrètement en une formation alternée entre l'entreprise et l'école professionnelle qui autorise, au terme d'une formation de trois années en moyenne, l'exercice d'une activité professionnelle qualifiée dans l'un des 344 métiers à formations réglementées (*Ausbildungsberufe*)⁽¹⁾. Occupant l'essentiel du temps d'apprentissage (deux tiers du temps global), le volet professionnel de la formation a lieu dans l'entreprise et sous son contrôle exclusif. Celle-ci s'engage par contrat à transmettre aux apprentis les compétences professionnelles prévues par les règlements de formation dont la conception et la délivrance des titres relèvent des chambres consulaires locales.

Sans être entièrement nouvelle, la référence au système d'apprentissage allemand est revenue dans le débat français contemporain, où le système dual d'outre-Rhin fait figure de référence. Il offrirait aux jeunes une meilleure protection contre le chômage et serait davantage développé dans les cursus initiaux.

Or, la démarche a ses limites. Qu'il s'agisse de la socialisation, de l'éducation ou de l'emploi de la jeunesse, l'appareil de formation professionnelle initiale forme un tout, si fragmenté soit-il. Limiter le rapprochement à l'une de ses composantes conduit ainsi à tronquer la perspective. De plus, ses caractéristiques doivent beaucoup, dans chaque pays, aux facteurs qui donnent une forme particulière aux relations de travail et d'emploi : tissu productif, organisation du travail, gestion des emplois, système de relations professionnelles, valeurs et représentations collectives. On risque, en ignorant cet "effet sociétal"⁽²⁾, d'attribuer à tel dispositif particulier des effets qui puisent dans une réalité économique et sociale plus complexe.

À ce titre, une approche comparative uniquement comptable n'est pas sans poser des problèmes, comme le montre par exemple la juxtaposition des effectifs de l'apprentissage dans les deux pays. L'accès au premier diplôme professionnel est dans la France d'aujourd'hui segmenté en trois voies relativement étanches : lycée professionnel, apprentissage et professionnalisation.

Tableau 1

Répartition des jeunes Français dans le système de formation professionnelle initiale (2010)

Lycéens professionnels	Apprentis	
	Contrat d'apprentissage	Contrat de professionnalisation
694 000	421 000	187 000
53,3 %	32,3 %	14,4 %

Source : Éducation nationale, DARES.

Rassemblant un peu plus de 1,3 million de jeunes en 2010, elles ont à elles trois une dimension proche de celle du système dual allemand (1 570 000). La comparaison a toutefois ses limites, compte tenu notamment des différences entre les durées des cursus, au total plus longs en Allemagne. Un contrat de formation duale y dure environ trois ans, contre un an et demi pour l'apprentissage français⁽³⁾. En effet, rapprocher les 421 000 apprentis français du 1,5 million d'apprentis allemands n'offre qu'une vision partielle de la réalité, d'autant que les lycéens professionnels passent aujourd'hui en France une part non négligeable de leur formation (entre trois et quatre mois et demi) en milieu professionnel. Les vraies différences ne sont pas tant à rechercher dans les quantités que du côté du partage des responsabilités entre acteurs, de la valeur sociale accordée aux voies professionnelles et des modes de reconnaissance de la qualification dans l'emploi et la carrière.

LE SYSTÈME DUAL ALLEMAND, FILIÈRE VALORISÉE DE FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

Dès le début des trente Glorieuses, la formation professionnelle de premier niveau se joue en Allemagne pour l'essentiel dans l'entreprise, sous l'égide des chambres consulaires qui définissent programmes et diplômes. L'école publique n'y prend qu'une part subsidiaire et décentralisée (*Berufsschulen*), les filières professionnelles purement scolaires restant l'apanage de certains



[1] Il s'agit des métiers dont les formations professionnelles sont réglementées et reconnues par l'État, à côté des formations académiques (*Akademische Berufe*), elles aussi réglementées (avocats, médecins). L'exercice du métier dépend de la détention du titre de *meister*. Par ailleurs, une entreprise ne peut recruter et former des apprentis qu'à la condition de disposer d'une habilitation spécifique pour laquelle la présence d'un *meister* est impérative.

[2] Maurice M., Sellier F. et Silvestre J.-J. [1982], *Politique de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF. Cet ouvrage fondateur montre que le cadre théorique du marché, pris comme un invariant, ne suffit pas à rendre compte des logiques propres à chaque "espace professionnel" national.

[3] Le nombre de lycéens professionnels risque en outre de baisser en France avec la réduction en cours du cursus du bac professionnel de quatre à trois ans.

secteurs (comme la santé) et des niveaux de qualification intermédiaires ou supérieurs⁽⁴⁾. En simplifiant, qualifications et certifications s'y construisent principalement dans le champ professionnel, subsidiairement dans le système éducatif public. L'Allemagne a su (non sans mal) impliquer ensemble appareil productif (dans ses trois composantes patronale, consulaire et syndicale) et appareil éducatif pour construire une voie professionnelle diversifiée où le système dual domine, mais cohabite avec des filières purement scolaires. À ce propos, les chambres consulaires allemandes ont un rôle essentiel dans l'organisation de l'apprentissage : elles ont pour obligation d'assurer que les lieux de formation remplissent les conditions requises, elles contrôlent la mise en œuvre des modalités de formation dans les entreprises, établissent un registre des contrats de formation et, enfin, assurent l'organisation des examens de fin de formation. L'entreprise constitue ainsi l'espace légitime de qualification ouvrière, si bien que le système dual prépare autant au métier et à la carrière qu'au diplôme.

（ L'émergence d'un système consensuel

Ce système n'a pas pour autant toujours fait l'unanimité. Si la légitimité de l'entreprise comme lieu de la formation professionnelle des jeunes n'est guère contestée, les syndicats déplorent avec l'opposition sociale-démocrate (SPD) aussi bien la faible qualité de l'enseignement général en école professionnelle (*Berufsschule*) que les mauvaises conditions de travail et de rémunération des apprentis, l'inadéquation des formations pratiques aux emplois, le déficit récurrent de places d'apprentissage et l'orientation trop précoce et socialement discriminante vers la *Hauptschule*⁽⁵⁾, alors principale voie d'accès à la formation duale.

D'un point de vue institutionnel, la régulation du système de formation professionnelle a fait l'objet de luttes autour des responsabilités de l'État et des partenaires sociaux. Les syndicats et le SPD ont plaidé, dès le début des années 1960, pour le placer sous un contrôle tripartite (en particulier pour la qualité et la certification des formations) alors qu'il fut longtemps sous le seul contrôle patronal. Le débat a finalement abouti à la loi fédérale sur la formation professionnelle de 1969, qui reprend *a minima* ce projet en confiant à des commissions de formation

professionnelle réunissant patronat, syndicats et corps enseignant, la confection des référentiels de formation et des règlements d'examen. Des instances analogues siègent dans chaque *Land* pour coordonner formation scolaire et système dual. Chargée de l'information et de la recherche sur la formation professionnelle, une commission fédérale apporte son expertise aux acteurs en charge des règlements de formation. Elle deviendra en 1981 l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), instance publique tripartite (État, organisations patronales et syndicales) à double vocation de recherche et de régulation, principalement financée par l'État fédéral.

L'édifice peut paraître quelque peu complexe vu du côté français, compte tenu de la structure fédérale du pays et du rôle dévolu aux branches. Il a d'ailleurs, à son adoption, déçu par sa prudence les partisans d'un contrôle public renforcé de l'appareil de formation professionnelle initiale. Il n'en consacre pas moins aux différents niveaux le principe de gestion tripartite des qualifications, avec l'État fédéral pour garant et dans le respect de l'autonomie des partenaires sociaux. Avec le recul, beaucoup lui reconnaîtront le mérite de concilier gestion locale des formations et standardisation concertée des titres. Complexe, la procédure d'élaboration des "règlements de formation" (*Ausbildungsordnungen*) sous l'égide du BIBB a permis d'adapter dans de nombreux secteurs (métallurgie, électrotechnique, bâtiment, etc.) la structure des qualifications aux changements de l'organisation du travail et du tissu productif, en misant sur une polyvalence accrue des ouvriers et des techniciens. En ce sens, même s'il est loin d'avoir comblé les inégalités sectorielles, le système de régulation tripartite installé en 1969, associé au système dual proprement dit, est toujours l'un des ressorts de la compétitivité allemande.

（ Une voie facilitant l'insertion professionnelle des jeunes

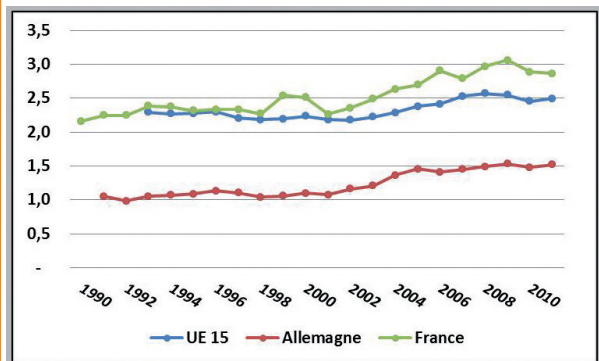
Dans le contexte du ralentissement économique qui s'amorce en 1974 et avec l'installation du chômage de masse en Europe, les systèmes d'apprentissage, aussi bien en France qu'en Allemagne, ont été soumis à rude épreuve. Mais le système allemand a mieux résisté, y compris après le choc de la réunification, et continue d'assurer une meilleure fluidité dans la relation formation/emploi.



[4] Dans les *Berufsfachschulen*, écoles professionnelles à plein temps, ou les *Fachoberschulen* et *Fachhochschulen* [écoles techniques et écoles techniques supérieures].

[5] On y accède après quatre ans de scolarité primaire et deux ans de cycle d'orientation.

Graphique 1
Rapport du taux de chômage des moins de 25 ans à celui des adultes (25 ans et +)



Source : Eurostat.

Si son régime spécifique de formation professionnelle n'a pas préservé l'Allemagne du chômage de masse (qui, entre 2000 et 2007, dépasse en taux celui de la France), il semble avoir beaucoup mieux protégé les jeunes actifs, parmi lesquels la proportion de chômeurs est restée au cours des années 1990-2000 dans un rapport de 1 à 1,5 à celle des adultes, alors qu'elle a augmenté jusqu'à 2,5 dans l'Europe des 15. En France, le taux de chômage des jeunes a été jusqu'à trois fois plus élevé que celui des adultes.

C'est l'Allemagne qui fait figure d'exception en Europe, avec quelques autres pays comme l'Autriche. Que l'on voie dans le "surchômage" qui s'observe très généralement au détriment des jeunes l'effet de qualifications inadéquates, d'une productivité insuffisante ou d'un désavantage structurel dans la concurrence pour l'emploi, le système dual allemand paraît garantir aux débutants des chances d'accès ou de maintien dans l'emploi plus proches qu'ailleurs de celles des actifs expérimentés. Les taux d'insertion dans l'emploi des jeunes apprentis en témoignent : alors que 22,9 % de ces derniers sont au chômage un mois après avoir terminé leur formation, ce taux diminue sensiblement huit mois après pour s'établir à 11 %⁽⁶⁾. En France, le taux d'insertion à l'issue de l'apprentissage est également élevé, mais dans une moindre proportion : selon l'enquête Insertion professionnelle des apprentis (IPA)⁽⁷⁾, sept mois après leur sortie d'une année terminale de formation en centre de formation d'apprentis (CFA), 67,3 % des jeunes occupent un emploi⁽⁸⁾.

Cette efficacité relative ne doit cependant masquer ni la permanence des débats sur l'apprentissage outre-Rhin, ni les évolutions qui remettent en cause son rôle dans la transition de l'école à l'emploi. Tout d'abord, le taux d'emploi des apprentis diffère en fonction des *Länder*, notamment entre ceux de l'Ouest et de l'Est, soulignant par là même le poids de facteurs économiques structurels sur l'emploi des apprentis. Leur insertion professionnelle ne tient ainsi pas seulement à l'efficacité du système dual, mais plus largement au contexte économique.

La question de l'offre de places d'apprentis demeure par ailleurs à l'ordre du jour, même si, après avoir baissé dans les années 2000, la proportion des jeunes qui intègrent le système dual en fin d'enseignement général a retrouvé aujourd'hui le niveau qu'elle avait à l'issue de la réunification du pays (65 %, soit environ 1,5 million).

Cette question est liée à celle de l'inégale participation des entreprises : de façon constante, seul un employeur allemand sur quatre accueille au moins un apprenti, cette proportion croissant avec la taille des entreprises (17 % en dessous de 10 salariés, près de 90 % au-dessus de 250). Les places sont de surcroît inégalement réparties entre secteurs. C'est la raison pour laquelle les syndicats et le parti social-démocrate ont, à plusieurs reprises, évoqué la possibilité de mutualiser les coûts d'accueil en entreprise⁽⁹⁾ pour répondre à ces inégalités entre secteurs au moyen d'une taxe sur les salaires, directement inspirée de l'exemple de la taxe d'apprentissage française ; idée restée sans suite face aux réticences du patronat allemand.

En Allemagne, le système dual est ainsi piloté par le marché sous la responsabilité de l'entreprise qui organise l'offre quantitative de formation sur la base du volontariat, contrairement au système français appuyé sur une taxe obligatoire. Les pouvoirs publics des deux pays participent par ailleurs à des niveaux très différents dans le financement du système : en 2010, 92,7 % des nouveaux contrats d'apprentissage étaient financés par les entreprises et seulement 7,3 % l'étaient sur fonds publics en Allemagne. Les financements publics en Allemagne tendent à se concentrer sur les jeunes en difficulté. Ils prennent la forme d'aides spécifiques aux petites et moyennes entreprises (PME) pour la formation de centres interentreprises



[6] BIBB, *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, 2009, p. 189.

[7] L'enquête IPA est réalisée chaque année par les services statistiques académiques avec le concours des centres de formation des apprentis pour la collecte des données. Elle constitue un instrument de suivi annuel des conditions de première insertion (sept mois après la fin de la formation initiale), au plan national et régional, par diplôme ou niveau, groupe de spécialité. L'ensemble des apprentis sortis de formation n'ayant pas repris les études ont été interrogés par questionnaire sept mois après leur sortie de formation [soit en février 2011] sur leur situation au regard de l'emploi. Sont considérés comme sortants, tous les jeunes inscrits dans un centre de formation d'apprentis [CFA].

[8] 27,6 % déclarent être au chômage, 2,3 % en stage et 2,8 % se disent inactifs.

[9] Que le BIBB estimait en moyenne à 15 300 euros par apprenti en 2009. Ce chiffre ne tient néanmoins pas compte de l'apport de l'apprenti en termes de participation à la production ; le coût net par apprenti étant alors nettement inférieur.

par exemple (cf. *infra*) et sont mobilisés de manière importante dans le cadre de la restructuration de l'économie des nouveaux *Länder* depuis la réunification. La partie scolaire de l'apprentissage est néanmoins financée par les impôts des *Länder* et des communes (frais scolaires). En France, les financements de l'apprentissage sont assurés en partie par la taxe d'apprentissage payée par les entreprises (1,2 milliard en 2009), mais celle-ci n'est pas la ressource principale de financement. En effet, l'État et les Régions financent plus de la moitié des 7,7 milliards de ressources financières consacrées à l'apprentissage en 2009. En ce qui concerne la rémunération des apprentis, celle-ci s'établit entre 300 et 1 800 euros par mois en Allemagne selon la branche, l'âge, le niveau de formation ou encore les conventions collectives spécifiques du secteur. En France, l'apprenti reçoit un salaire déterminé en pourcentage du SMIC⁽¹⁰⁾ dont le montant varie en fonction de l'âge et de la progression dans le cycle de formation.

Une segmentation croissante du système dual ?

Un processus de segmentation du système dual est en outre manifeste depuis plusieurs années en Allemagne⁽¹¹⁾. Il s'exprime tout d'abord par une différenciation des formations avec la réintroduction de formations plus courtes de deux ans⁽¹²⁾. Les syndicats et, dans une certaine mesure, certains secteurs du patronat parmi lesquels l'artisanat ont critiqué cette démarche en réitérant leur attachement au maintien d'un système unifié. Ces derniers craignent que soient alors réintroduites des distinctions entre apprentis qualifiés et semi-qualifiés qui auraient des incidences sur le système salarial. L'autre facette de ce processus incarnée par une modularisation accrue des règlements de formation, à la manière de crédits d'apprentissage, suscite des critiques similaires. L'émergence d'un cadre allemand de certification (*Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, DQR*), encouragé par une européanisation des systèmes nationaux d'apprentissage, en parallèle aux réformes mises en œuvre dans l'enseignement supérieur en Europe, va pourtant dans le sens d'une plus grande segmentation du système.

L'APPRENTISSAGE EN FRANCE, UNE POLITIQUE DE L'EMPLOI ?

En France, la dégradation du marché du travail après 1973 a vite conduit les acteurs politiques et sociaux à mettre sévèrement en cause l'appareil de formation initiale et particulièrement son volet professionnel, le chômage frappant principalement les jeunes sortis de l'école sans qualification⁽¹³⁾. Dès 1974-1975 l'accent est mis sur les trop nombreuses sorties sans diplôme⁽¹⁴⁾ et les "plans jeunes" prennent rapidement de l'ampleur pour pallier ce qui est perçu comme une carence du système éducatif : stages de formation postsecondaires, stages pratiques en entreprise, exonérations à l'embauche, contrats de travail particuliers combinant emploi et formation courte, emplois aidés dans le secteur non marchand, tentatives de relance de l'apprentissage. C'est aussi le moment où l'attention se porte de nouveau sur le "modèle" qu'offre, en Allemagne de l'Ouest, le système dual. Instable et soumise aux à-coups conjoncturels, la "panoplie" des aides publiques à l'insertion professionnelle va concerner pour longtemps en France plusieurs centaines de milliers de jeunes chaque année.

Une succession de mesures pour l'emploi

La montée en puissance de l'apprentissage s'accompagne cependant de réformes plus structurelles qui vont progressivement modifier les modes d'insertion des jeunes dans la vie active. À l'initiative des organisations patronales, un accord national interprofessionnel jette en 1983 les bases d'un régime de formations en alternance. Ce dernier est financé par la contribution obligatoire des employeurs à la formation continue, avec pour principal volet un "contrat de qualification" menant à un diplôme professionnel ou à une qualification reconnue, en alternant périodes de travail en entreprise et formation⁽¹⁵⁾. Transcrit dans la loi et assorti d'une exonération de cotisations patronales, il connaît un développement rapide et concerne plus de 100 000 jeunes par an dans les années 1990, plus de 120 000 dans les années 2000, où il se transforme après 2003 en "contrat de professionnalisation". Face au chômage des jeunes, les partenaires sociaux choisissent ainsi de s'appuyer sur le régime de formation continue dont ils assurent la gestion paritaire



[10] Sous réserve de dispositions contractuelles ou conventionnelles plus avantageuses.

[11] Thelen K. et Busemeyer M. (2008), "From Collectivism towards Segmentalism: Institutional Change in German Vocational Training", *MPIfG Discussion Paper*.

[12] Ce type de formations avait été mis en place dans les années 1960 et 1970 puis abandonné suite à la pression des syndicats.

[13] En particulier à l'issue d'une classe terminale de CAP ou BEP, avec ou sans diplôme, c'est-à-dire au niveau V.

[14] En 1980, 30 % des élèves terminaient leur scolarité avec au mieux le brevet des collèges. C'est encore le cas de 19 % des élèves en 2009.

[15] Voir l'avenant du 26 octobre 1983 relatif aux formations en alternance (repris par la loi du 24 février 1984).

plutôt que sur la réforme des voies existantes, apprentissage ou enseignement professionnel scolaire⁽¹⁶⁾.

Encadré 1

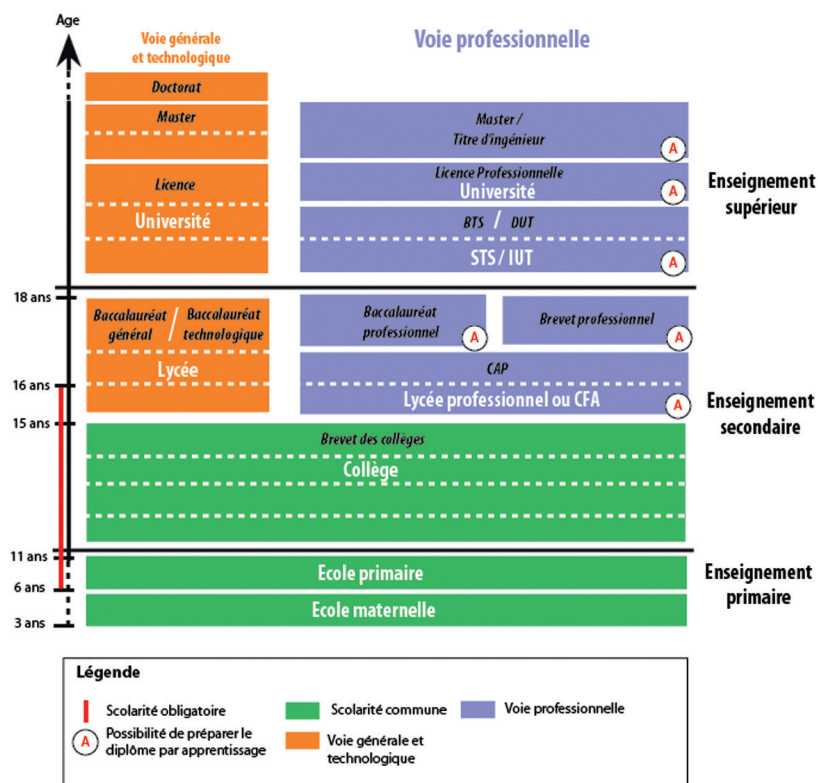
Les contrats d'alternance en France

Il existe deux types de contrat d'alternance en France : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. S'ils répondent tous les deux au même objectif de montée en compétences grâce à la combinaison d'une acquisition de savoirs généraux, professionnels ou techniques et d'une mise en pratique en entreprise, leurs modalités d'exécution diffèrent, notamment en ce qui concerne la durée du contrat, la durée de la formation et la rémunération associée. Le *contrat d'apprentissage* est un contrat de travail conclu entre un employeur et un salarié. Il permet à un jeune de suivre une formation générale, théorique et pratique, en vue d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme ou un titre professionnel. Ce contrat alterne des périodes d'enseignement général, technologique et professionnel en CFA et des périodes de travail en entreprise. Il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans. Le *contrat de professionnalisation* (en remplacement du *contrat de qualification*), entré en application en octobre 2004 et d'une durée réglementaire de six à douze mois, est

un contrat de formation en alternance qui favorise, dans le cadre de la formation continue, l'accès à une qualification professionnelle, soit enregistrée au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) – diplôme ou titre –, soit reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche et ouvrant droit à un certificat de qualification professionnelle (CQP). Il s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 25 ans, aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus et aux bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA), de l'allocation spécifique de solidarité (ASS), de l'allocation adulte handicapé (AAH) ou d'un contrat unique d'insertion (CUI).

Pour autant le système de formation ne reste pas inerte : en réponse aux demandes de secteurs engagés dans les changements technologiques et organisationnels, le "bac professionnel" est introduit en 1985 pour former des ouvriers et des employés qualifiés plus polyvalents et autonomes. Du même coup, les collèges d'enseignement technique gagnent le titre de "lycées". Le nouveau bac monte vite en charge, au point de contribuer à part égale avec le bac général (et deux fois plus qu'avec le bac technologique) au doublement du taux de bacheliers (de 31 % à 66 % d'une génération) entre 1986 et 1995 ; il forme aujourd'hui un bachelier sur cinq.

Figure 2
Le système de formation en France



Source : Onisep.

[16] Brucy G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin.

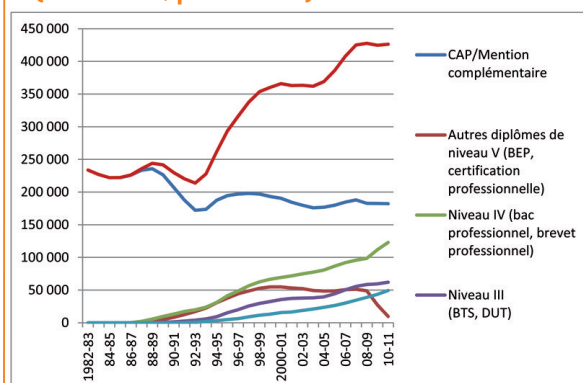
La modernisation de l'apprentissage est la troisième transformation d'ampleur entreprise dans les années 1980. Cantonné aux secteurs traditionnels d'embauche des jeunes peu qualifiés, l'apprentissage se trouvait au début des années 1970 menacé de marginalisation par l'explosion scolaire⁽¹⁷⁾, en dépit de sa reconnaissance par la loi de 1971 comme voie de formation professionnelle initiale à part entière. Les "mesures jeunes" des années 1977-1985 tentent une première relance en l'exonérant de cotisations patronales, avec un succès limité : les effectifs se redressent, mais ne dépassent guère 200 000. La loi Séguin franchit en 1987 un nouveau pas en l'étendant à l'âge de 25 ans et aux diplômes professionnels de tous niveaux. Mais il ne change réellement de dimension qu'après 1993, quand la "loi quinquennale pour l'emploi" l'assortit de nouvelles incitations à l'embauche et confie aux conseils régionaux l'ensemble de la formation des jeunes sans emploi. Il devient alors la principale source du développement des formations professionnelles initiales⁽¹⁸⁾ : le cap des 300 000 apprentis est franchi en 1996, celui des 400 000 en 2006, après que la loi de cohésion sociale (2005) a amélioré le statut des apprentis et renforcé les aides aux employeurs (primes, crédits d'impôt).

Deux usages de l'apprentissage en France

Mais cet essor s'appuie sur une transformation des fonctions de l'apprentissage sous l'effet des réformes : il répond pour l'essentiel au développement des formations supérieures professionnalisées (BTS, DUT, licences et masters professionnels) bien plus qu'à celui de la formation initiale professionnelle de premier niveau (CAP, BEP). Seule l'extension des sections d'apprentis préparant au bac professionnel s'inscrit dans cette logique, et sa contribution au second souffle de l'apprentissage vient loin derrière celle des formations universitaires professionnalisées.

C'est pourquoi les objectifs ambitieux de progression des effectifs d'apprentis fixés par les gouvernements successifs au cours des années 2000 ont eu surtout pour effet l'extension des filières supérieures professionnalisées, sans accroître l'offre de places d'apprentissage à l'issue de l'enseignement secondaire.

Graphique 2
Évolution des effectifs des apprentis
(en France, par niveau)



Source : Insee.

Ainsi il convient aujourd'hui de distinguer deux usages de l'apprentissage : celui qui, conforme à sa vocation historique, mène des jeunes en fin de scolarité secondaire à un diplôme professionnel de niveau V ou IV ; et celui qui, depuis les années 1990, est un vecteur de la professionnalisation de l'enseignement supérieur (licences et masters), souvent en venant couronner un cursus universitaire entamé sous le statut classique d'étudiant à plein temps. Les titulaires de ces diplômes professionnalisés y gagnent sans doute en savoirs pratiques et en chances d'insertion professionnelle. Il n'en reste pas moins que cet usage nouveau de l'apprentissage et de ses financements répond à de tout autres besoins que ceux des jeunes engagés dès le secondaire dans la voie professionnelle courte. En témoignent le profil de ces jeunes et de leurs entreprises d'accueil autant que les spécialités qui y dominent.

En Allemagne au contraire, le développement des formations supérieures duales (combinant une formation théorique et une expérience pratique concomitante en entreprise), s'il témoigne d'une évolution significative, n'en reste pas moins modeste : en 2011, 60 000 étudiants y étaient engagés contre 40 000 en 2004, soit seulement 4 % du total des effectifs en 2011⁽¹⁹⁾. Ce développement n'est pas comparable au phénomène important de professionnalisation de l'enseignement supérieur en France, qu'il convient de continuer à conforter. Tout d'abord pour son envergure statistique : 111 400 apprentis en 2011 contre 20 000 en 1995, soit plus d'un quintuplement des



[17] Le nombre d'apprentis passe de 400 000 en 1960 à 150 000 en 1973, année où l'enseignement professionnel scolaire (CET) accueille 700 000 élèves.

[18] Dayan J.-L. et Harfi M., "L'avenir de la formation professionnelle des jeunes", *Note d'analyse*, n° 169, CAS, mai 2010.

[19] Zettelmeier W. (2012), *CIRAC@Forum, Bulletin pour la coopération franco-allemande dans les sciences humaines et sociale*, n° 93, janvier.

effectifs sur cette période. En outre, les formations supérieures duales sont en Allemagne très peu développées dans les universités et sont majoritairement délivrées dans les *Berufsakademien*, à l'origine issues d'une volonté de trouver une alternative attractive aux formations universitaires du supérieur.

(Des ascensions contrariées vers le supérieur

Souvent présentés comme des secteurs étanches, la formation professionnelle et l'enseignement supérieur font cependant l'objet de réformes en Allemagne depuis de nombreuses années afin de faciliter la transition vers les études du supérieur. Les statistiques disponibles témoignent en effet de ce cloisonnement : le nombre de personnes disposant de qualifications professionnelles par rapport au nombre total d'entrants dans le supérieur s'établit à un niveau très faible de 1,9 % en 2010. Ce chiffre a néanmoins été multiplié par quatre sur dix ans (0,5 % en 2001). De plus, des mesures concrètes sont en train d'être mises en œuvre pour décloisonner les deux systèmes : des dispositifs de validation des qualifications professionnelles dans les règlements d'examen de l'enseignement supérieur, le développement des cursus d'études en parallèle à l'activité professionnelle et le renforcement de l'information et du conseil en orientation.

Cette faiblesse statistique de la mobilité vers le supérieur s'explique néanmoins par la valorisation et la reconnaissance professionnelles qu'assure le système dual en termes d'insertion dans l'emploi, d'accès à des postes qualifiés dans l'entreprise et finalement d'ascension professionnelle. En effet, dans ses deux composantes duale et scolaire la voie professionnelle allemande offre, en dépit de sa fragmentation poussée, une filière intégrée, en ce sens qu'elle autorise des parcours ascendants sur l'échelle des diplômes et des qualifications, aussi bien en formation initiale qu'en cours de carrière.

En France, l'enseignement professionnel tout comme l'apprentissage, lorsqu'il fait suite au premier cycle secondaire, s'arrêtent à l'acquisition d'une qualification ou d'un diplôme de premier niveau (V ou IV), sans vraies perspectives de poursuite vers une formation professionnelle supérieure. Si le bac pro a beaucoup encouragé la poursuite jusqu'au niveau IV (bac) de la scolarité professionnelle au détriment du niveau V (CAP et BEP), il n'a pas dans les faits ouvert aux lycéens professionnels l'accès à l'enseignement supérieur. Seuls 6 % des étudiants viennent du bac professionnel. De plus, ils sont rares à réussir : un

jeune issu du bac pro sur cinquante obtient un diplôme bac + 2 contre un bachelier général sur trois. Les filières professionnelles supérieures (BTS, DUT, licence ou master professionnels) demeurent pour l'essentiel investies par les titulaires d'un bac technologique et surtout général.

Favoriser l'accès pour les bacheliers professionnels et technologiques permettrait en effet de redonner aux filières STS et IUT leur vocation de formation de cycles courts et faciliterait l'ascension de ces bacheliers vers des niveaux supérieurs⁽²⁰⁾. Délibérément créé pour pourvoir des postes de premier niveau, le bac pro n'aura eu ni pour vocation ni pour effet de donner à la voie professionnelle scolaire un prolongement dans l'enseignement supérieur capable de remettre en cause son statut de filière par défaut. Dans une moindre mesure le même constat vaut pour la filière technologique, comparativement à la voie, elle valorisée, qu'ouvre toujours le bac général.

D'où le statut contrasté de la formation professionnelle initiale dans les deux pays : voie prépondérante et diversifiée qui conserve son attrait relatif en Allemagne, filière peu valorisée et souvent empruntée par défaut en France.

🔗 DES DÉFIS COMMUNS : VERS UNE INSPIRATION RÉCIPROQUE ?

En dépit des différences intrinsèques des deux systèmes, la manière dont le système allemand se positionne face à des défis, souvent similaires à ceux rencontrés en France, peut alimenter la réflexion française sur les dispositifs d'apprentissage.

(Le problème des jeunes peu ou non qualifiés

En Allemagne, le recrutement au sein du système dual s'est modifié dans les dernières décennies au détriment des jeunes les moins favorisés. Autrefois voie normale d'accès à l'apprentissage, les *Hauptschulen* ne contribuent aujourd'hui qu'au tiers des entrées derrière les *Realschulen* (42 %), censées donner plutôt accès à la formation technique en école, et un apprenti sur cinq vient désormais du lycée (*Gymnasium*). Ce glissement laisse un nombre croissant de jeunes de faible niveau sortant des *Hauptschulen* sans débouché professionnel. Ainsi, 3 % des nouveaux apprentis ne disposent pas du certificat de fin d'études de la *Hauptschule* et éprouvent de grandes difficultés à intégrer une formation professionnelle, tandis que 15 % environ des jeunes adultes entre



[20] Le rapport Le Déaut propose de réserver un quota de places en STS et en IUT pour ces bacheliers. Voir Le Déaut J.-Y., *Refonder l'université, dynamiser la recherche*, rapport remis à Jean-Marc Ayrault, janvier 2013.

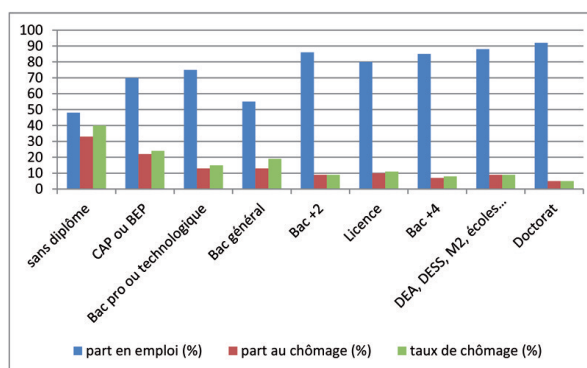
20 et 29 ans (soit près de 1 460 000 personnes) ne possèdent pas de diplôme professionnel. Associée au déficit périodique de places en entreprise, cette dérive a conduit l'État fédéral et les *Länder* à développer au fil des ans, sans véritable coordination, de nombreux "dispositifs de transition" alternatifs qui ne sont pas sans rappeler les "mesures jeunes" à la française, avec en particulier des aides à l'embauche et des formations de "préapprentissage". L'année préparatoire (*Berufsvorbereitungsjahr*) ou l'année de formation professionnelle de base (*Berufsgrundbildungsjahr*) ont néanmoins des résultats limités, les taux de réussite restant peu élevés.

Enfin les lacunes en compétences de base (lecture, calcul) mises en évidence par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (enquête PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) au début des années 2000 ont ravivé le débat sur la qualité de l'enseignement général, particulièrement en *Hauptschule*, et débouché en 2003 sur la définition de nouveaux socles de connaissances communs aux *Länder*, puis en 2005 sur la fusion progressive des *Hauptschulen* et des *Realschulen*. Au total, si le système dual résiste et confirme son efficacité face au chômage, il perd une partie de sa centralité et ne parvient plus à répondre aux difficultés des jeunes les moins formés. Si son importance quantitative n'est pas en recul, son caractère intégrateur vis-à-vis des publics scolaires les moins favorisés se fait, lui, moins efficace⁽²¹⁾.

En France, on l'a dit, les niveaux de qualification pour lesquels l'apprentissage s'est développé ces vingt dernières années (graphique 2) sont de moins en moins les niveaux IV et V, qui restent pourtant ceux qui en ont le plus besoin d'un point de vue d'accès à l'emploi, comme le soulignent l'enquête Génération du Céreq (2007) et l'enquête Insertion professionnelle des apprentis (IPA)⁽²²⁾.

L'apprentissage s'est en effet déployé sur des segments de jeunes de toute manière plus protégés grâce à la détention de qualifications et de diplômes, qui restent en France un facteur essentiel de l'insertion professionnelle en début et en cours de carrière⁽²³⁾.

Graphique 3
Situation professionnelle de la génération 2007
trois ans après la fin des études selon le plus
haut diplôme obtenu à la sortie du système
éducatif



Source : Céreq.

Ainsi, en France comme en Allemagne, la situation des jeunes peu ou non qualifiés reste particulièrement difficile. Des dispositifs spécifiques sont certes mis en œuvre, mais leur efficacité relative n'efface que de manière marginale la discrimination liée au diplôme.

On retrouve cette discrimination des moins qualifiés dans les parcours d'apprentissage. Les taux de rupture des contrats d'apprentissage s'établissent à des niveaux importants en France et en Allemagne : selon le BIBB, en 2009, 22,1 % des contrats d'apprentissage avaient été rompus de manière prématurée en Allemagne⁽²⁴⁾. D'après les données Génération 2004 du Céreq, 17 % des apprentis ont quitté l'entreprise avant la fin du contrat d'apprentissage. Néanmoins, en France comme en Allemagne, les taux de rupture sont d'autant plus importants que le niveau de diplôme baisse : il s'établit à 36,3 % sans certificat de fin d'études en *Hauptschule* et à 30,8 % avec le certificat ; avec certificat de fin d'études en *Realschule* : 19,6 % ; avec diplôme d'accès à l'enseignement supérieur : 12,9 %⁽²⁵⁾. En France, la proportion atteint 22 % lorsque le diplôme préparé est de niveau V, et descend à 8 % pour les apprentis de l'enseignement supérieur⁽²⁶⁾. Ce sont ainsi les apprentis les moins qualifiés pour lesquels l'enjeu de la sécurisation des parcours de formation se pose le plus.



[21] Melnik E., Möbus M., Olympio N., Steedman H., Tréhin-Lalanne R. et Verdier E. (éd.), *Les Éléves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*, rapport pour le Haut Conseil de l'éducation, décembre 2010.

[22] Selon l'enquête IPA, le taux d'emploi des sortants d'apprentissage disposant d'un CAP ou d'un BEP s'élevait à 61 %, les taux augmentant sensiblement sur les niveaux supérieurs.

[23] Après cinq ans sur le marché du travail, le taux de chômage des peu diplômés se situe entre 20 % et 30 % contre 10 % pour l'ensemble des actifs ayant la même ancienneté sur le marché du travail. Voir Le Rhun B. et Pollet P. (2011), "Diplômes et insertion professionnelle", in *France, portrait social*, Insee.

[24] Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (2011), *Des idées qui fusent I*, rapport 2011 sur la formation professionnelle, p. 38.

[25] *Ibid.*, p. 38.

[26] Cart B. et Toutin Trécat M.-H. (2010), "Contrats d'apprentissage, les raisons de la rupture", *Bref du Céreq*, n° 272, mars.

En Allemagne, ce sont sur ces jeunes que l'effort des pouvoirs publics s'est porté à travers une gamme de mesures jouant à la fois sur l'offre et la demande de formation : signature d'un pacte entre les pouvoirs publics et les entreprises pour assurer des places de formation (pacte pour l'apprentissage signé en 2004 et relancé en 2011), modernisation des référentiels d'apprentissage, mesures individualisées d'accompagnement des jeunes en difficulté. En France, un ciblage sur ceux qui en ont le plus besoin devrait aussi guider le développement de l'apprentissage, en particulier pour les niveaux IV et V qui cumulent les difficultés d'insertion et de réussite dans la formation. Ce ciblage pourrait allier des mesures financières et pédagogiques.

► Différentes pistes sont actuellement en débat pour renforcer le financement des niveaux IV et V : le fléchage de la taxe d'apprentissage vers ces niveaux, le renforcement de l'abondement par les Régions de leur financement pour ces niveaux à travers les différents outils de contractualisation dont elles disposent ou encore la modulation de l'exonération des charges patronales en fonction des niveaux pour lesquels les apprentis sont engagés, en favorisant les premiers niveaux de qualification. On sait à ce propos que le potentiel de développement de l'apprentissage existe pour ces niveaux. Il devrait être important pour certains métiers encore peu ou relativement peu concernés par l'apprentissage (agents d'entretien, aides à domicile, conducteurs de véhicule, ouvriers de manutention et des industries de process, ouvriers des industries graphiques, ouvriers qualifiés de maintenance, agents administratifs, agriculteurs, ouvriers du gros œuvre et de la mécanique, vendeurs, etc.)⁽²⁷⁾.

► L'un des leviers pour sécuriser le parcours des apprentis dont les causes des ruptures de contrat d'apprentissage sont connues (difficultés d'hébergement, coûts de transport, conditions de travail difficiles dans certains secteurs, etc.) consiste par ailleurs à investir davantage dans l'accompagnement pédagogique. En termes de politiques publiques, ces problèmes de ruptures de contrat ont fait l'objet de réponses plus ou moins institutionnalisées insistant notamment sur le conseil en orientation ainsi que sur la gestion pédagogique des parcours d'apprentissage. C'est notamment le cas en France dans la région Île-de-France où un projet de démarche qualité pour l'apprentissage insiste sur l'articulation entre les formations au CFA et le travail réel des jeunes en entreprise.

Encadré 2

Le projet "démarche qualité" de la région Île-de-France

Ce projet vise à renforcer l'articulation des volets scolaire et professionnel pour mieux prévenir les ruptures de contrat. Il prévoit notamment l'établissement en début d'année d'un prévisionnel des activités réalisables en entreprise pour chaque jeune, la préparation pour ce dernier des activités imminentes en entreprise ainsi qu'un suivi personnalisé grâce à des accompagnateurs (des intervenants spécialisés dans le contact formateurs/entreprises) et à des outils de liaison dématérialisés. Les premiers retours d'expériences permettent d'observer un impact important sur le taux de ruptures de contrat. Un taux de ruptures de 13 % a été observé dans les groupes concernés par les projets qualité, alors que le taux moyen des CFA se situe plutôt autour de 20 %. Ainsi, sur un effectif de 22 000 jeunes intéressés par les 69 projets qualité des CFA, c'est plus de 1 500 ruptures qui ont été évitées.

D'autres expérimentations ont montré par ailleurs que le recours à des tuteurs externes permet de réduire sensiblement les ruptures de contrat⁽²⁸⁾. Ces tutorats externes mobilisent un tiers extérieur à la fois à l'entreprise et au centre de formation qui accueillent l'apprenti ; il peut s'agir d'un conseiller d'une mission locale par exemple. En Allemagne, le ministère de l'Éducation et de la Recherche a lancé un programme d'accompagnement des apprentis en difficulté par des salariés retraités et bénévoles.

Encadré 3

Un tutorat bénévole intergénérationnel

En coopération avec la Fédération nationale de l'artisanat allemand (ZDH), l'Association des chambres de commerce et d'industrie allemandes (DIHK) et la Fédération nationale des professions libérales (BFB), le programme JOBSTARTER – VerA "Prévention de l'abandon et assistance aux jeunes en formation professionnelle par les accompagnateurs en formation du SES (senior expert en service)" a été lancé en Allemagne par le ministère de l'Éducation à la fin 2008. Les jeunes en formation, pour lesquels des difficultés ont été identifiées, se voient offrir une assistance et un soutien concrets assurés par un tuteur bénévole issu des services de seniors experts (SES). Près d'un millier de conseillers bénévoles sont à la disposition des jeunes pour compléter les services offerts dans le cadre de la formation et pour accompagner jusqu'à l'obtention du diplôme ceux d'entre eux risquant d'abandonner en cours de route. Les seniors



[27] Rapport du groupe Prospective des métiers et qualifications, *Les métiers en 2020*, à paraître.

[28] Bourdon J., Guégnard C. et Michot C. [2012], "Sécuriser les parcours des apprentis", *Bref du Céreq*, n° 301, novembre.

experts agissent en tuteurs indépendants et offrent une assistance adaptée à l'environnement de vie des apprentis. Ce système vient compléter les dispositifs d'orientation existants.

PROPOSITION 1

Renforcer l'accompagnement des apprentis pour les niveaux IV et V :

- diversifier les modalités d'accompagnement en recourant au tutorat externe et aux démarches de qualité en apprentissage ;
- expérimenter des tutorats bénévoles mobilisant d'anciens employés en retraite.

La valorisation du rôle des formateurs

Pour autant, la démarche d'accompagnement pédagogique dans l'entreprise reste à la charge du maître d'apprentissage en France, ou du formateur (*Ausbilder*) en Allemagne⁽²⁹⁾. Si la taille de l'entreprise joue sur les fonctions et le degré de professionnalisation des formateurs (les grandes entreprises disposant de formateurs à plein temps), ce rôle est particulièrement valorisé en Allemagne. Cette reconnaissance s'exprime tout d'abord dans un statut juridique (*Ausbildereignungsverordnung – AEVO*) qui organise les conditions d'exercice et les qualifications requises, d'ailleurs validées par un examen organisé par les chambres consulaires. Elle se décline au-delà à travers une valorisation symbolique au sein même de l'entreprise.

La professionnalisation et la reconnaissance de la fonction de formateur en France gagneraient à être largement renforcées⁽³⁰⁾. Le recours à des modes de certifications adossées à un diplôme (et sanctionnées par un examen) semble peu adapté au contexte d'une présence majoritaire des apprentis français dans les très petites entreprises (TPE) dans lesquelles l'activité de tutorat est souvent peu formalisée.

Plusieurs pistes pourraient toutefois être envisagées tout en prenant en compte les difficultés particulières que rencontrent les petites et moyennes entreprises. La valorisation de la fonction tutorale pourrait passer par la reconnaissance et la promotion de compétences transversales

liées au tutorat, quel que soit le métier sur lequel il s'adosse. Ces compétences seraient systématiquement signalées et répertoriées dans l'inventaire qui doit être mis en œuvre par le Conseil national de certification professionnelle (CNCP), conformément à la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

Encadré 4

L'inventaire des compétences transversales

L'article 22 de la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie dispose que "les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle". L'inventaire devrait comporter deux grandes parties, l'une relative à la question de la réglementation d'accès ou d'exercices de professions (professions réglementées, habilitations pour exercer certaines activités), l'autre permettant d'accéder à des informations sur des certifications reconnues, mais ne conduisant pas forcément à un niveau de qualification.

Par la suite, les blocs de compétences, signalés par cet inventaire, pourraient utilement être mobilisés pour servir des parcours de certification intermédiaire vers des parcours de nature diplômante, *via* le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) et/ou des dispositifs de formation complémentaire.

PROPOSITION 2

Reconnaître et valoriser les compétences transversales mobilisées par les maîtres d'apprentissage afin de faciliter des parcours de certification et de validation des acquis de l'expérience.

Mieux adapter les parcours d'apprentissage au contexte des entreprises

En France, l'apprentissage est surtout présent dans les TPE : en 2008, les établissements de moins de dix salariés employaient plus de la moitié des apprentis⁽³¹⁾. De

[29] Pour une analyse certes un peu datée des différentes fonctions des formateurs et des tuteurs dans quatre pays (Espagne, France, Allemagne et Autriche), voir l'enquête Leonardo Profils professionnels, formation et pratiques des tuteurs en entreprise en Allemagne, Autriche, Espagne et France, 1998.

[30] Selon une enquête de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) dévoilée en janvier 2010, 39,4 % des entreprises ne mettent en place aucune action spécifique à destination de leurs tuteurs ou maîtres d'apprentissage.

[31] Arrighi J.-J. et Fadda Y. (2012), "Tendances nationales et identités régionales : éléments de cadrage pour un diagnostic régional de l'apprentissage", *Net.Doc*, n° 104, Céreq.

manière générale, le recours à l'apprentissage est corrélé de façon décroissante à la taille de l'entreprise. Ainsi, seulement 11,2 % des entrées en apprentissage se font dans les entreprises de plus de 500 salariés.

Graphique 4
Comparaison de la répartition des entrées en apprentissage selon la taille de l'entreprise (2011 pour la France, 2010 pour l'Allemagne)



Source : DARES, BIBB.

Cette répartition contraste avec la physionomie de l'apprentissage en Allemagne où plus de la moitié des apprentis sont employés dans des entreprises de plus de 50 salariés et plus d'un quart dans des entreprises de plus de 250 salariés. Pour autant, afin de surmonter les difficultés de recrutement d'apprentis par les PME allemandes, des dispositifs ont été mis en œuvre pour faciliter l'adaptation du volet professionnel de la formation aux contextes et aux besoins spécifiques de ces entreprises. Dans l'artisanat par exemple, une partie de la formation des apprentis est réalisée dans des centres interentreprises (*Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten*) pour combler les carences de certains établissements en termes d'infrastructures et de moyens. En 2009, près de 459 000 apprentis avaient ainsi suivi une des 50 000 formations de ce type, pris en charge à la fois par les entreprises, les *Länder* et l'État fédéral. Le passage par ces centres est même devenu obligatoire dans ce secteur pour assurer la formation pratique la plus complète possible.

D'autres dispositifs pour les entreprises faisant face à des problèmes pratiques dans la réalisation du volet professionnel de la formation des apprentis ont par ailleurs été développés :

- ▶ la formation en partenariat (*Leitbetrieb mit Partnerbetrieben*) : l'entreprise recrute et détache ses apprentis

dans des entreprises partenaires qui se répartissent les coûts en fonction du temps passé en formation par les apprentis ;

- ▶ la formation en consortium (*Ausbildungskonsortium*) : le volet professionnel de la formation est cette fois réalisé dans différentes entreprises au sein desquelles les apprentis circulent. Ces derniers peuvent ainsi signer plusieurs contrats d'apprentissage au cours de leur formation avec les différents établissements d'accueil ;
- ▶ la formation en association (*Ausbildungsverein*) : les entreprises forment une association qui recrute les apprentis et qui coordonne l'apprentissage dans les différentes entreprises membres.

Au-delà de la flexibilité qu'apportent ces dispositifs dans la gestion des parcours des apprentis, ces modèles de coopération entre entreprises facilitent la diffusion de savoir-faire techniques et pédagogiques. Ils permettent en outre d'impliquer des entreprises sous-traitantes ou liées à la chaîne de production dans l'apprentissage. Cette différenciation pourrait notamment passer par des dispositifs permettant à des entreprises de s'associer pour accueillir un apprenti⁽³²⁾, ou encore par des dispositifs encourageant la circulation des apprentis dans l'entreprise et chez ses sous-traitants.

PROPOSITION 3

Tester la possibilité pour des entreprises de s'associer afin d'accueillir un apprenti sur le modèle de la formation dite "en association" en Allemagne.

Développer la mobilité des apprentis dans le contexte du marché franco-allemand de l'emploi

Les freins à la mobilité franco-allemande des apprentis sont connus : la faiblesse des compétences linguistiques des bénéficiaires potentiels, le manque d'information sur les programmes de mobilité (qui sont pourtant nombreux), la réticence des employeurs et des jeunes à s'engager dans des démarches perçues comme complexes, les différences substantielles dans les temps de formation en apprentissage, les problèmes juridiques liés à la couverture sociale et à la responsabilité des parties prenantes dans les échanges, etc. Compte tenu de ces obstacles, la mobilité des apprentis reste ainsi embryonnaire et liée à des initiatives locales, souvent isolées.



[32] Une disposition de la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels prévoit que, pour l'exercice d'activités saisonnières, deux employeurs peuvent conclure conjointement un contrat d'apprentissage via une convention tripartite signée par les deux employeurs et l'apprenti.

La situation actuelle est pourtant propice au développement d'initiatives concrètes sur le sujet. Il existe aujourd'hui un manque réel d'emplois en Allemagne, notamment dans certains *Länder* de l'Ouest. De plus, des entreprises éprouvent des difficultés croissantes à recruter dans de nombreux secteurs de qualification manuelle (service à la personne, grande distribution, nettoyage, etc.) et dans des métiers hautement qualifiés (informatique, ingénieurs, etc.). Des solutions sont actuellement mises en place pour faciliter le recrutement de travailleurs étrangers (reconnaissance des diplômés étrangers, baisse du seuil de revenus des étrangers pour obtenir la carte bleue européenne, etc.). Près de 30 000 places de formation ont par ailleurs été vacantes à la fin de l'année scolaire. Ce déficit récurrent pourrait bénéficier à des jeunes Français à condition de mettre en œuvre une politique de mobilité des apprentis fédérant les nombreuses initiatives trop souvent éclatées.

Il reste que la possibilité de pourvoir ces offres n'est en rien mécanique. Face aux obstacles cités plus haut, trois mesures pourraient faciliter le développement de la mobilité franco-allemande des apprentis, au-delà d'initiatives déjà amorcées (création d'un lycée professionnel franco-allemand et développement des filières bilingues dans les centres de formation technique ou d'apprentissage) et des programmes pilotés par l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ).

► D'une part, le développement de la mobilité des apprentis dépend de la sécurité juridique assurée par les programmes de mobilité. Se pose en effet une gamme de problèmes relatifs à la responsabilité des parties au regard de la couverture sociale des apprentis ou encore de la prise en charge des frais de scolarité. L'établissement d'un terrain juridique propice au développement de la mobilité passe ainsi par la mise en place d'une convention-cadre sur la mobilité franco-allemande des apprentis réglant ces questions juridiques. Si des conventions existent déjà, celles-ci ne sont pas spécifiquement consacrées à l'apprentissage. Par exemple, la convention, signée le 17 octobre 2005 par la communauté urbaine de Strasbourg-Ortenau, relative à la création de l'Eurodistrict Strasbourg-Ortenau engage des projets particulièrement divers (transport, coopération policière, etc.). Elle prévoit toutefois des coopérations relatives à la formation professionnelle, financées par le conseil régional d'Alsace. À ce

titre, un programme permet à des apprentis français et allemands d'effectuer toute la formation pratique de leur apprentissage dans le pays voisin, tout en suivant la formation théorique dans leur pays d'origine.

- D'autre part, un site unique canalisant l'ensemble des informations relatives aux offres de place en apprentissage en France et en Allemagne pourrait voir le jour. Sa mise en œuvre devrait s'appuyer sur les données des chambres consulaires allemandes et des conseils régionaux en France, données qui pourraient être mises en commun en passant là aussi des conventions entre les institutions concernées.
- Enfin, le développement de la mobilité des apprentis ne peut s'envisager que dans une démarche renforcée de transparence et de lisibilité des diplômés. Elle devrait ainsi être facilitée par les efforts menés actuellement dans le cadre de la démarche communautaire ECVET (système européen de crédits d'apprentissage dans l'enseignement et la formation professionnels) relative à la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe dont l'un des objectifs vise justement à permettre des possibilités de transfert entre États membres. Dans ce cadre, l'information relative aux offres de places d'apprentissage entre les deux pays devrait systématiquement établir les équivalences des formations requises pour postuler à ces offres.

PROPOSITION 4

Développer les initiatives franco-allemandes de mobilité des apprentis :

- **créer une convention-cadre sur la mobilité des apprentis réglant les questions juridiques ;**
- **mettre en place un site unique présentant les offres de place en apprentissage dans les deux pays ;**
- **fournir systématiquement en ligne les équivalences entre formations.**

CONCLUSION Outil parmi d'autres des politiques d'emploi en France, l'apprentissage en Allemagne est à la fois un levier efficace de la transition école/emploi et une voie historiquement valorisée de formation professionnelle. Au moins autant que la place prise en pratique par l'entreprise dans le déroulement des formations, c'est sa reconnaissance commune comme espace légitime et fiable de qualification et de promotion qui donne en effet au système allemand l'avantage sur un système français où l'école et ses diplômes, fortement hiérarchisés par filières, commandent pour l'essentiel l'accès à l'emploi et les perspectives de carrière. L'efficacité du système dual tient néanmoins à des facteurs inhérents aux relations professionnelles en Allemagne (dialogue social, structuration du tissu productif, etc.). Vanté comme le modèle à suivre, ce système rencontre tout de même certaines difficultés. Si la flexibilisation et la différenciation du système dual ont permis de maintenir l'engagement des employeurs dans l'apprentissage, le problème structurel relatif à l'intégration des jeunes peu ou non qualifiés n'a, comme en France, pas été fondamentalement résolu.

► **Mots clés** : apprentissage, système dual, Allemagne, professionnalisation, alternance, mobilité.



Jean-Louis Dayan^[33] et Quentin Delpuch,
département Travail Emploi^[34]



[33] Chargé de mission au département Travail Emploi du Centre d'analyse stratégique au moment de la rédaction de la note.

[34] Nous remercions particulièrement Guy Brucy (historien de l'enseignement technique et professionnel), Cécile Jahan (AFPA Alsace), Werner Zettelmeier (CIRAC) et Jacques Simbsler (conseiller pour les affaires sociales, ambassade de France à Berlin).

DERNIÈRES
PUBLICATIONS
À CONSULTER




sur www.strategie.gouv.fr, rubrique publications



Notes d'analyse :

- N° 321 ■ Gestes de premiers secours : une responsabilité citoyenne ? (février 2013)
- N° 320 ■ Comment limiter l'effet rebond des politiques d'efficacité énergétique dans le logement ? (février 2013)
- N° 319 ■ Pour un affichage environnemental obligatoire des produits de consommation ? (février 2013)
- N° 318 ■ Quel est l'impact des TIC sur les conditions de travail dans la fonction publique ? (janvier 2013)
- N° 317 ■ Comment utiliser les technologies numériques pour poursuivre l'amélioration des relations entre l'administration et ses usagers ? (janvier 2013)
- N° 316 ■ Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires (janvier 2013)

Retrouvez les dernières actualités du Centre d'analyse stratégique sur :

-  www.strategie.gouv.fr
-  [centredanalysestrategique](https://www.facebook.com/centredanalysestrategique)
-  [@Strategie_Gouv](https://twitter.com/Strategie_Gouv)



La Note d'analyse n° 322 - février 2013 est une publication du Centre d'analyse stratégique

Directeur de la publication : Vincent Chriqui, directeur général

Directeur de la rédaction : Hervé Monange, directeur général adjoint

Secrétaires de rédaction : Delphine Gorges, Valérie Senné

Dépôt légal : février 2013

N° ISSN : 1760-5733

Contact presse :

Jean-Michel Roullé, responsable de la communication

01 42 75 61 37 / 06 46 55 38 38

jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

Le Centre d'analyse stratégique est une institution d'expertise et d'aide à la décision placée auprès du Premier ministre. Il a pour mission d'éclairer le gouvernement dans la définition et la mise en œuvre de ses orientations stratégiques en matière économique, sociale, environnementale et technologique. Il préfigure, à la demande du Premier ministre, les principales réformes gouvernementales. Il mène par ailleurs, de sa propre initiative, des études et analyses dans le cadre d'un programme de travail annuel. Il s'appuie sur un comité d'orientation qui comprend onze membres, dont deux députés et deux sénateurs et un membre du Conseil économique, social et environnemental. Il travaille en réseau avec les principaux conseils d'expertise et de concertation placés auprès du Premier ministre.



www.strategie.gouv.fr