

Rôle et fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage (SAIA)

*rapport à Monsieur le Ministre
de la jeunesse, de l'éducation
nationale et de la recherche*

*à Monsieur le Ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

N° 2002-052 (IGEN)
N° 02076 (IGAENR)

Novembre 2002

*Philippe DUVAL
Inspecteur général
de l'éducation nationale*

*Jean-Pol ISAMBERT
Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction

Chapitre 1 : L'apprentissage une formation à part entière

Le contexte institutionnel, juridique et pédagogique

Une voie de formation à part entière mais diversement développée

Chapitre 2 : Une action ministérielle partagée entre missions du Code du Travail et rénovation de l'apprentissage en EPLE

Un engagement fécond de l'éducation nationale :la rénovation de l'apprentissage public

Un accompagnement déterminé mais limité, reflet de la faiblesse des moyens affectés aux structures de la DESCO en charge l'apprentissage

Une implication de l'inspection générale qui reste nécessaire

Chapitre 3 : Un positionnement incertain du SAIA préjudiciable à l'efficacité

Un instrument des politiques académiques insuffisamment reconnu et exploité

Un service à la disposition de la région

Les attentes exprimées par les acteurs

Chapitre 4 : Des corps d'inspection inégalement engagés

Une implication qui reste globalement restreinte

Des missions exercées avec compétence, mais qui perdent de leur cohérence et s'éloignent de la spécificité d'une formation en alternance

Des pôles de compétences avérées et reconnues

Conclusion

INTRODUCTION

Dans le cadre de leur programme annuel de travail pour l'année 2001-2002, l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) se sont vu confier par les ministres de tutelle, deux missions de thématique assez voisine et complémentaire, relatives respectivement pour l'IGEN au rôle de l'inspection de l'apprentissage, pour l'IGAENR au fonctionnement des services académiques d'inspection de l'apprentissage. La doyenne de l'inspection générale de l'éducation nationale et le chef du service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche sont donc convenus d'une approche commune de ce dossier, sous forme d'une mission conjointe des deux inspections générales.

Deux procédures ont été dès lors retenues :

- dans le cadre du suivi permanent des services académiques, les correspondants académiques de l'IGAENR ont enquêté dans toutes les académies sur la base d'un questionnaire commun ;
- dans six académies – Caen, Dijon, Orléans-Tours, Poitiers, Strasbourg et Toulouse – des investigations approfondies ont été conduites par des équipes conjointes IGEN/IGAENR ;
- dans trois académies – Guadeloupe, Réunion et Guyane – les correspondants académiques de l'IGEN ont conduit une analyse spécifique concernant l'inspection de l'apprentissage.

La problématique de l'apprentissage à l'échelon national a également été appréhendée au travers d'entretiens tant internes (DESCO, DPATE, DPD) qu'externes avec les principaux organismes concernés par l'apprentissage : Assemblée permanente des chambres des métiers (APCM), Association française des chambres de commerce et d'industrie (AFCCI), Comité central de coordination de l'apprentissage de la fédération du bâtiment (CCCA), Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME)¹.

Le présent rapport, dont la rédaction a été confiée à Philippe DUVAL, pour l'inspection générale de l'éducation nationale et à Jean-Pol ISAMBERT, pour l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, a été alimenté par les nombreuses contributions produites tant par l'équipe de pilotage du dossier en charge des investigations approfondies, que par les correspondants académiques de l'IGAENR².

Philippe DUBREUIL, rapporteur de la commission « alternance-apprentissage », ainsi que du comité de rédaction de l'IGEN, a apporté un concours particulièrement précieux au pilotage et au suivi des travaux concernant ce rapport.

¹ La liste des personnes rencontrées est jointe en annexe 1.

² La liste des contributaires est jointe en annexe 2.

Le dernier rapport sur le sujet : *Les missions des corps d'inspection et le développement des formations en alternance* remonte à 1992 (rapporteur : Philippe DUVAL, au nom de la commission « alternance-apprentissage » de l'IGEN). Il avait été précédé en 1990 d'un rapport conjoint IGEN/IGAENR (Claude BANCAL, Odile ROZE, Emile Xavier VISSEAU) sur *Les CFA publics et la gestion académique de l'apprentissage*.

Les domaines et les modalités d'intervention des corps d'inspection à compétence pédagogique ainsi que le dispositif de l'apprentissage ont connu, depuis lors, des mutations profondes avec, notamment, la création par le décret du 18 juillet 1990 de statuts particuliers pour les inspecteurs pédagogiques régionaux et pour les inspecteurs de l'éducation nationale.

Ces évolutions importantes ont conduit la tutelle des services académiques d'inspection de l'apprentissage à redéfinir en 1995 et 1998, l'organisation et le fonctionnement de ces services (note de service DLC/DPID n° 95.118 du 10/05/1995), et les missions des corps d'inspection dans le domaine de l'apprentissage (circulaire DESCO-A7/IG n° 98.154 du 23/07/1998).

C'est dire combien une nouvelle observation du dispositif d'inspection de l'apprentissage confié à l'éducation nationale par le Code du Travail, ainsi que l'examen de la mise en oeuvre des deux textes cités, paraissent aujourd'hui particulièrement opportuns.

Ce rapport ne prend pas en compte l'inspection de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur qui fera l'objet d'un document distinct rédigé par l'IGAENR.

L'appellation « CFA privé » utilisée dans le cours du texte qui suit correspond à la dénomination des établissements de formation qui ne sont pas gérés par un établissement public d'enseignement, par opposition à ceux gérés par un EPLE, appelés « CFA publics » (l'appellation « CFA sous tutelle de l'éducation nationale » utilisée dans d'autres documents ministériels, notamment statistiques, aurait pu être également utilisée).

L'APPRENTISSAGE, UNE VOIE DE FORMATION À PART ENTIÈRE

Le contexte institutionnel, juridique et pédagogique

Un contexte législatif et un cadre réglementaire en évolution constante

Depuis la loi du 16.07.1971 qui instituait l'apprentissage en tant que voie de formation technologique initiale, plusieurs textes législatifs en ont profondément modifié les domaines et les modalités d'intervention afin d'en faire une voie de formation complète et à part entière. Il s'agit notamment de :

- la loi du 23.07.1987 visant à revaloriser et développer l'apprentissage, notamment en élargissant son domaine (préparation possible de tous les diplômes) et en augmentant l'horaire des cours en CFA ; l'apprentissage devient ainsi une véritable filière de formation professionnelle ;
- la loi du 17.07.1992 (aboutissement d'une table ronde réunissant l'ensemble des partenaires) intéresse plus particulièrement l'amélioration de la situation des apprentis, le renforcement de la responsabilité de l'entreprise et l'accroissement du rôle des partenaires sociaux ;
- la loi dite «quinquennale » du 20.12.1993 complète ce dispositif afin de permettre un développement de l'apprentissage en prévoyant la décentralisation de la formation professionnelle (déjà engagée par la loi du 7.01.1983, confiant aux Régions la responsabilité de la formation professionnelle), la suppression du contrôle administratif *a priori* en matière d'agrément des entreprises, et autorisant les établissements d'enseignement technique publics ou privés à créer des formations par la voie de l'apprentissage (article 57).

Le Code du Travail et les mesures législatives et réglementaires complémentaires ont ainsi fait de l'apprentissage une voie complète de formation professionnelle préparant les jeunes de 16 à 25 ans à un métier et à un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou de l'enseignement supérieur, ou à un titre homologué.

Un contexte opérationnel spécifique : le domaine du partenariat et des compétences partagées

La formation par la voie de l'apprentissage induit le partage des responsabilités et des compétences.

L'apprentissage se fonde en premier lieu sur un partenariat contractualisé : le contrat d'apprentissage, type particulier du contrat de travail, lie en effet trois acteurs (l'apprenti, le maître d'apprentissage et le centre de formation) et fait reposer la formation sur deux pôles : l'entreprise qui dispense la formation pratique et l'établissement de formation qui assure la formation générale et technologique.

Le développement de l'apprentissage se fonde, par ailleurs, sur l'engagement partenarial des organismes consulaires, des professions, organisations et branches professionnelles et des partenaires sociaux, dont les attributions, les responsabilités et l'engagement sont clairement reconnus et soulignés (cf. notamment les articles L 119-2 et R 118-1 du Code du Travail et le décret du 18.05.94) et qui jouent tous un rôle important dans la mise en œuvre de l'apprentissage.

Mais l'apprentissage est, par nature, un domaine de compétences partagées. S'il entre explicitement dans le champ des compétences du conseil régional (développement, organisation, financement, etc.) il a aussi clairement à connaître de l'exercice de compétences de l'État (préfets de région et de département ; directions régionales et départementales du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle ; services académiques de l'éducation nationale), qui laisse apparaître, à la fois, le croisement interministériel et déconcentré des compétences et la primauté des niveaux régionaux et académiques qui restent dominants.

Le financement de l'apprentissage traduit également cette multiplicité des interventions : les CFA bénéficient ainsi de quatre sources de financement : la taxe d'apprentissage, l'apport des branches professionnelles, la contribution des organismes gestionnaires et la participation des régions (57 %). Pour ce qui relève de l'apprentissage considéré dans son ensemble, on soulignera toutefois que l'État en demeure le financeur principal (à hauteur de 50 % si l'on inclut les aides et les exonérations de charges).

Des particularités tenant au contrôle de la formation en apprentissage confié au ministère de l'éducation nationale

L'apprentissage est une voie de formation professionnelle initiale, c'est à ce titre que son contrôle a été confié à l'éducation nationale, au regard de ses compétences propres et dans le cadre de compétences partagées.

Si le contrôle de l'application de la législation du travail est exercé par les inspecteurs du travail, la mission de contrôle de la formation elle-même est assurée par des fonctionnaires des corps d'inspection à compétence pédagogique (initialement inspecteurs de l'apprentissage pour les enseignements professionnels et inspecteurs de l'enseignement technique pour les

enseignements généraux, puis, en fonction des niveaux de formation, inspecteurs de l'éducation nationale, chargés de l'enseignement technique et de l'enseignement général et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux).

Le Code du Travail dans ses articles L 119-1, R 119-48 et suivants précise que l'inspection de l'apprentissage (hors apprentissage agricole) est assurée par des corps d'inspection à compétence pédagogique ou, dans le cas de l'enseignement supérieur, par des enseignants chercheurs. Mais, il indique que cette mission doit être exercée dans le cadre spécifique des missions déléguées au service académique d'inspection de l'apprentissage (SAIA) et en adéquation avec la définition des missions des corps d'inspection à compétence pédagogique (missions d'impulsion, animation, conseil, expertise, contrôle, inspection, évaluation – cf. décret du 18.07.90). Le SAIA est placé dans chaque académie sous l'autorité du recteur.

Le SAIA a pour missions principales l'inspection pédagogique, administrative et financière des CFA ainsi que le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises. En accord avec les organismes gestionnaires, le SAIA peut, en outre, apporter ses conseils aux CFA et son concours à la formation des personnels des CFA, ainsi qu'à l'information et à la formation des maîtres d'apprentissage. Il apporte, enfin, son concours au conseil régional, au comités régionaux et départementaux de l'emploi et de la formation professionnelle (COREF et CODEF) pour l'exercice de leurs compétences en matière d'apprentissage.

L'intervention du SAIA doit être menée en complémentarité entre les deux pôles de formation : l'inspection de l'apprentissage contrôle la formation dispensée aux apprentis tant dans les CFA que sur les lieux de travail. Les textes réglementaires successifs (tout particulièrement les textes d'application de l'éducation nationale) ont souligné la nécessité de cette spécificité de l'inspection pédagogique : le contrôle de la formation de l'apprenti en entreprise et au CFA est donc effectué, dans le cadre de l'expertise du domaine professionnel dont il a la responsabilité, par le même inspecteur qui a ainsi une vue d'ensemble de la formation donnée aux apprentis. La circulaire du 8 février 1980 du ministère de l'éducation nationale soulignait, de la sorte, que « la mission pédagogique de l'inspecteur de l'apprentissage est complexe en raison de la spécificité de la formation alternée [...], il est souhaitable de relier organiquement les deux milieux éducatifs distincts afin qu'une meilleure formation soit assurée au jeune apprenti [...]. L'organisation pédagogique de l'apprentissage englobant les deux pôles de la formation alternée, il importe que les interventions de l'inspection soient assurées par une même personne ».

Les dispositions particulières aux départements du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle doivent être rappelées qui précisent que si le contrôle de la formation donnée en CFA est de la compétence des inspecteurs à compétence pédagogique de l'éducation nationale, le contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises du secteur des métiers, du commerce et de l'industrie, est assuré par des inspecteurs de l'apprentissage qui relèvent respectivement des chambres de métiers, de commerce et d'industrie.

Le ministère de l'éducation nationale a, par ailleurs, tiré les conséquences du décret du 18.07.90 sur l'organisation et les missions des SAIA : la compétence dans une spécialité et non dans une voie de formation. Deux circulaires (de 1995 et 1998) précisent, en effet, les nouvelles modalités d'intervention de l'ensemble des corps d'inspection en apprentissage public ou privé. Ces deux circulaires ont, d'ailleurs, fait l'objet d'une déclinaison

opérationnelle mise à la disposition des inspecteurs, sous la forme d'un *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*.

Une démarche pédagogique originale et exigeante fondée sur l'alternance

L'originalité de l'apprentissage tient notamment à sa démarche pédagogique, fondée sur l'alternance ; la pédagogie de l'alternance qui prend en compte les acquis successifs de l'apprenti, doit induire une interactivité continue des formations dispensées dans les deux pôles.

Peu après la publication de la loi de 1971, le ministère de l'éducation nationale, sous l'impulsion de E.-X. VISSEAU (IGEN) et de G. DEVEZE (IPET), s'est engagé en liaison avec les partenaires impliqués dans l'apprentissage (notamment le CCCA et l'APCM), à élaborer une pédagogie de l'alternance adaptée à la situation d'apprentissage, dont les principes peuvent se résumer ainsi :

- la démarche pédagogique fondamentale est l'induction, fondée sur l'observation et la pratique individuelle en entreprise, reprises et enrichies par un travail en équipe en centre de formation (CFA) ;
- l'activité en entreprise constitue pour l'apprenti la source première et principale d'informations, d'acquis professionnels et de développement personnel ;
- la formation dispensée en centre de formation est complémentaire dans les domaines professionnels ; elle apporte, de plus, la dimension de formation générale requise par le niveau de qualification visé ;
- les formateurs de l'apprenti, en entreprise et au centre de formation, doivent avoir une vision globale de la formation à dispenser et viser à la cohérence des activités de l'apprenti ; cette recherche de la cohérence et de l'enrichissement réciproque est organisée conjointement dans la durée selon une stratégie concertée des apports.

L'éducation nationale a mis au point cette démarche permettant de construire la stratégie globale de formation et d'élaborer les outils (documents de liaison, fiche navette, etc.) utilisés pour établir la relation entre les acteurs. À partir de 1986, dans le cadre du plan de rénovation de l'apprentissage, cette stratégie pédagogique a fait l'objet d'un vaste programme national d'animation et de formation des inspecteurs en charge de l'apprentissage, puis des enseignants de CFA privés et publics, avec le concours d'animateurs régionaux chargés de suivre cette opération. Ces actions ont été le plus souvent conduites par les inspecteurs de l'apprentissage (SAIA). En collaboration avec de nombreuses organisations professionnelles, des travaux de recherche et des expérimentations complémentaires ont été conduits aussi bien dans les domaines des enseignements généraux, que de l'évaluation, ou des didacticiels, organisant et exploitant la situation d'alternance. L'ensemble de ces travaux a fait l'objet de publications multiples notamment par le biais des cahiers *Liaisons Pédagogiques* édités par le centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA) qui poursuit un travail d'ingénierie pédagogique adaptée à l'alternance en apprentissage.

Une voie de formation à part entière mais diversement développée

Une croissance constante des effectifs depuis dix ans et un rééquilibrage au profit des niveaux supérieurs

Les effectifs d'apprentis connaissent une croissance régulière depuis 1992, contrastant avec une période de grande stabilité ou de régression durant les années 1980. C'est ainsi que l'on comptait 205 435 apprentis en 1992-1993, contre 222 838 en 1980-81. Depuis 1994 la croissance est régulière, même si elle tend aujourd'hui à se ralentir. En 2000, les effectifs des CFA atteignaient 331 624 apprentis.

Dans le même temps, l'apprentissage, jusqu'alors réservé au niveau V (CAP), s'est diversifié à partir de 1989-90 vers les niveaux IV et III, puis depuis 1992-1993, les niveaux II et I. Ainsi l'apprentissage de niveau V est-il resté très stable, passant de 222 838 à 223 886 (CAP et BEP) entre 1980 et 1999. Même s'il reste majoritaire, son poids est passé de 100 % à 67,6 %. A l'inverse, les niveaux IV à I, autrefois inexistants, ont connu une croissance très marquée. C'est le cas des Bac Pro, des BTS et des autres niveaux d'enseignement supérieur. Le tableau ci-après résume cette évolution quantitative et qualitative.

*Evolution des effectifs dans les centres de formation d'apprentis
(France métropolitaine et DOM pour 1999-2000)*

	1980/1981	1989/1990	1992/1993	1994/1995	1999/2000	Progression 1990/2000 %	Poids 1999/2000 %
CAP	222 838	212 396	161 703	174 965	175 927	- 17 %	53.1 %
BEP		3 859	14 614	26 822	47 959	+ 1 142 %	14.5 %
MC					7 261	—	2.2 %
BP (+ niv.IV)		6 651	12 673	18 316	31 664	+ 376 %	9.5 %
Bac Pro		2 890	6 843	12 241	27 356	+ 846 %	8.2 %
BTS		684	3 243	7 274	21 608	+ 3 059 %	6.5 %
Enseign. ^t supérieur			1 517	5 190	19 849	+ 1 208 %	6 %
TOTAL France Métrop. ^{aine}	222 838	226 480	200 593	244 808	331 624	+ 46 %	100 %

Sources : MEN/MR - Repères et références statistiques (éditions 2001, p. 139, et 1999, p. 129).

Il en ressort qu'en 1992-1993, la France métropolitaine comptait 22 245 apprentis de moins qu'en 1980, soit une baisse de 10%, alors que la situation de 1999-2000, avec 131 031 effectifs supplémentaires – y compris, cette fois, les DOM dont la part est toutefois faible – traduit un accroissement spectaculaire de 65,3 %, par rapport à cette année charnière de 1992-1993 (46 % par rapport à 1989-1990). Cette évolution est présente dans toutes les régions et académies métropolitaines. Les informations recueillies par les correspondants académiques de l'IGAENR laissent augurer d'une tendance à un réel tassemement des effectifs d'apprentis, voire parfois d'une baisse, au cours des années 2001 et 2002. Si certaines académies comme Besançon, Lille, Lyon, Montpellier, et Rouen ont vu, ces toutes dernières années, croître leurs effectifs, cette croissance est nettement ralentie (de 1 % à 1,5 % par an en moyenne). En revanche Amiens, après une baisse de 4,2 % en 2000-2001, affiche une remontée de 3,2 %. D'autres académies ont désormais stabilisé leurs effectifs, autour de 18 000 à Aix-Marseille, de 14 000 à Bordeaux, de 3 000 à Limoges, ou de 13 500 à Rennes. Enfin, trois académies accusent une baisse assez sensible : Clermont-Ferrand (- 4,2 % entre 2001 et 2002), Nice (- 6 % entre 2001 et 2002) et Orléans-Tours (-9,8% entre 1999 et 2000).

Des configurations très variables selon les académies

Ces évolutions globalement identiques dissimulent des situations très différentes d'une académie à l'autre, en matière de structuration du dispositif d'apprentissage. Ces différences sont liées à l'histoire et à la géographie, qui induisent souvent les politiques conduites tant par les représentants de l'État que par les collectivités territoriales et les organismes partenaires.

Ainsi, le nombre d'apprentis n'est-il pas corrélé à la population scolarisée dans une région ou une académie : l'académie de Nantes est largement en tête avec 27 532 apprentis en 2000-2001, alors que celle de Lille, dont la tranche d'élèves concernés est beaucoup plus importante, n'en forme que 16 526, se situant après l'académie d'Orléans-Tours (16 978).

Ces distorsions se traduisent également dans le poids de l'apprentissage de niveau V, et en partie de niveau IV (Bac Pro), par rapport aux effectifs scolarisés dans le second cycle professionnel. Pour une moyenne nationale de 27,88 % en niveau V, les académies de Nice (40,23 %), Strasbourg (39,41 %), la Corse (38,83 %), Paris (38,82 %), Poitiers (36,37 %) et Dijon (35,02 %) témoignent d'un dispositif d'apprentissage très développé, alors qu'à l'inverse celle de Lille, avec 15,27 %, se situe au dernier rang des académies métropolitaines et, même des DOM – où l'apprentissage reste peu développé, à l'exception de la Guyane (10,47 %)³. Pour la partie du niveau IV concernée (Bac Pro), Lille occupe toujours la dernière place en métropole (18,72 %, pour une moyenne nationale de 25,39 %), alors que la voie de l'apprentissage est très développée à Paris (41,5 %), Nantes (35,35 %), Aix-Marseille (34 %), Poitiers (33,32 %), Rouen (30,64 %) et Besançon (30,14 %). En dehors de Lille et des DOM, le développement le plus faible concerne les académies de Versailles, Créteil et Amiens.

L'apprentissage, tous niveaux de formation confondus, reste davantage orienté vers les domaines technico-professionnels de la production (68% des apprentis en niveau V préparent leur diplôme dans ce domaine). Les formations de niveau IV relèvent également de ce secteur

³ Source : MEN/MR - Repères, références, statistiques (édition 2001, p.138).

(56 %). Quant aux spécialités de niveau III, elles concernent plus fréquemment le domaine des services (vente, comptabilité, gestion).

Une grande hétérogénéité des publics aux parcours et aux attentes très différents

L'apprentissage actuel présente une diversité de publics de plus en plus grande : des jeunes parfois en difficulté, à la recherche de parcours de formation fondés sur la pratique professionnelle, hors du cadre scolaire, et facilitant leur insertion (principalement au niveau V) ; mais aussi, désormais, des jeunes très motivés utilisant l'apprentissage (notamment dans les niveaux IV et III) en filière de formation ou en complément d'une formation initiale achevée et, donc, d'autant plus exigeants sur la qualité de leur formation.

Parmi les apprentis inscrits en première année de formation de niveau V, près de 80 % ont au moins le niveau de la classe de troisième et plus de 45% sortent d'une troisième. La hausse du niveau scolaire général, observée depuis plusieurs années, se poursuit lentement. En ce qui concerne les apprentis de niveau IV, la plupart arrivent de seconde année de CAP en deux ans ou de terminale BEP. Plus de 51000 jeunes préparent un diplôme d'enseignement supérieur par la voie de l'apprentissage, dont plus de 54% préparent le BTS (près de 59% de ces derniers sont issus d'une classe terminale). Ils sont plus de 22% à intégrer une formation par apprentissage après un parcours dans une autre cursus du supérieur.

Une étude conduite en 1996 par la Direction de l'évaluation et de la prospective avait cerné trois types de motivations permettant d'expliquer le choix de l'apprentissage.

● Un premier groupe est constitué d'apprentis que l'on pourrait caractériser par le fait qu'ils sont « en attente ». A l'issue d'un parcours scolaire difficile, le contrat d'apprentissage apparaît comme un moyen d'occuper l'inactivité, en attendant des jours meilleurs ; il instrumentalise l'attente. Le choix de la filière semble alors un peu le fait du hasard et l'accès à l'entreprise résulter davantage d'une opportunité que de la mise en œuvre d'une stratégie de recherche particulière.

● Un deuxième groupe est constitué de jeunes pour qui le travail est un élément majeur de leur réalisation personnelle et le contrat d'apprentissage constitue une étape sur cette voie. Il s'agit d'un moyen pour devenir adulte (rémunération, indépendance, apprentissage de comportements adultes, etc.). Le contrat d'apprentissage est alors investi d'une double mission : accompagner l'entrée dans la vie adulte et faciliter ultérieurement l'accès à l'emploi. Dans de nombreux cas, la filière d'entrée en apprentissage importe relativement peu.

● Un troisième groupe est constitué de jeunes pour qui le travail constitue un élément majeur de leur identité personnelle et sociale. Ils considèrent tous le travail sous l'angle de l'intérêt éprouvé pour le métier exercé. L'entrée en apprentissage résulte d'un choix dans lequel la pédagogie de l'alternance tient une place importante. De ce fait, la filière de formation choisie s'inscrit dans une stratégie professionnelle plus définie et mieux organisée. Ces jeunes optent pour un métier, alors que les jeunes des autres groupes recherchent davantage une place sur le marché de l'emploi.

Des structures de gestion diversifiées

Les 763 CFA sont gérés par des organismes de natures très diverses : 45 % le sont par des associations (branches professionnelles, associations inter-organismes ou inter-entreprises, etc.), 26 % sont des établissements publics d'enseignement (ministères de l'éducation nationale et de l'agriculture) mais ils ne représentent que 14 % des effectifs, alors qu'à l'inverse, les chambres consulaires ne regroupent que 14 % des CFA mais accueillent 37 % des apprentis. Les communes et les universités ont un poids marginal.

Un développement limité de l'apprentissage dans les EPLE

L'éducation nationale offre par l'apprentissage (CFA et sections d'apprentissage) une part restreinte de ses formations professionnelles (moins de 10 % de l'ensemble des effectifs de l'apprentissage). Plusieurs académies ne disposent même d'aucun CFA public : c'est le cas notamment à Amiens, à Clermont-Ferrand, en Corse et à Reims. A l'inverse, ceux-ci sont nombreux en Alsace et à Limoges. D'autres connaissent un certain équilibre, comme Nancy-Metz, avec 26 CFA privés et 15 CFA publics.

Le développement, variable d'une académie à l'autre, des sections d'apprentissage (SA) et des unités de formation par apprentissage (UFA) est, en fait, souvent fonction de la mobilisation des responsables académiques, eux-mêmes tributaires de la politique définie par les Régions qui décident en dernier ressort et qui conduisent des politiques bien différentes. Le plus souvent, ces structures sont implantées à dose homéopathique. Le développement de l'apprentissage dans les EPLE semble, en outre, se heurter (en dépit de la qualité de la rénovation des CFA publics) à une double réticence idéologique et culturelle des enseignants, ainsi qu'à un appui limité des conseils régionaux en raison, le plus souvent, de programmations tardives postérieures à l'élaboration des schémas régionaux des formations. Rares sont les académies dans lesquelles le projet académique présente un volet relatif à l'apprentissage.

Une dimension économique reconnue

Les observations du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage (*Quel apprentissage pour demain ?* décembre 2001) apportent, en l'occurrence, un éclairage intéressant : « Pour certaines branches professionnelles l'apprentissage est considéré comme le mode prioritaire de formation diplômante, particulièrement adapté aux besoins des PME où il est facteur de dynamisme, capable d'évoluer avec le rythme de transformation des technologies. Pour d'autres branches, l'apprentissage est plutôt une réponse à long terme aux besoins de qualification et de recrutement, en raison du caractère diplômant de la formation, de la durée des cursus, ainsi que du coût des investissements. L'ensemble des observations converge vers la nécessité d'un partenariat fort avec la collectivité régionale considérée comme un interlocuteur majeur dans la mise en œuvre de la formation professionnelle ».

CHAPITRE 2

UNE ACTION MINISTÉRIELLE PARTAGÉE ENTRE MISSIONS DU CODE DU TRAVAIL ET RÉNOVATION DE L'APPRENTISSAGE EN EPLE

Dès la délégation de compétences au ministère de l'éducation nationale en matière d'inspection de l'apprentissage, la direction concernée (successivement direction des lycées, direction des lycées et collèges, aujourd'hui direction de l'enseignement scolaire) et l'inspection générale de l'éducation nationale (inspecteur général plus particulièrement chargé de l'apprentissage, puis commission « alternance-apprentissage » de l'IGEN) ont développé une action diversifiée et quasi continue en termes de pilotage et d'animation nationale des inspecteurs de l'apprentissage, ainsi que d'assistance et de conseil auprès des structures d'apprentissage privé et public.

On ne reviendra pas en détail sur le premier temps de cette action plus particulièrement conduite par l'inspecteur général E.-X. VISSEAUx et son équipe nationale d'animation, en liaison avec la direction des lycées, pendant environ quinze ans (de 1975 à 1990). Rappelons simplement qu'elle a conduit à l'élaboration et à la diffusion d'une pédagogie adaptée à l'alternance et à la montée en compétences de tous les acteurs (inspecteurs, formateurs, etc.).

Dans une seconde période qui débute en 1992, la direction des lycées et collèges a pris appui sur la rénovation des CFA publics pour approfondir et élargir l'ingénierie pédagogique, et chercher à revitaliser la dynamique d'animation nationale de l'apprentissage. Parallèlement, cette direction et l'IGEN en liaison avec la DPID/DPATE se sont attachées, à partir de 1993, à adapter les modes d'intervention des corps d'inspection au regard de leur nouveau statut.

Un engagement fécond de l'éducation nationale : la rénovation de l'apprentissage public

En 1990, l'IGEN dresse un constat alarmant des 68 CFA publics (ils accueillent plus de 18 000 apprentis). En sa qualité d'organisme gestionnaire, le ministère, affectant des moyens très importants à la rénovation, engage une action nationale, pilotée par la direction des lycées et collèges, autour de trois axes :

- l'amélioration des moyens de fonctionnement des CFA publics (création de la fonction de coordonnateur pédagogique ; régularisation de la situation des PLP titulaires détachés comme contractuels en CFA par la création d'emplois gagés ; équipement en matériel informatique) ;
- le renforcement des compétences (formation des coordonnateurs et des enseignants à partir d'un référentiel spécifique des activités d'un enseignant de CFA public) ;
- le développement de pratiques pédagogiques adaptées (méthodologie de mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance, individualisation, etc.) à partir de projets académiques.

Pour accompagner l'ensemble de ces actions, des équipes ressources regroupant l'ensemble des acteurs des CFA publics (elles deviendront les réseaux opérationnels de proximité, ROP) et un centre national de ressources (qui deviendra le centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage, CNRAA) sont créés en 1995.

Des dispositifs pertinents et adaptés : les réseaux opérationnels de proximité (ROP)

Éléments centraux de la rénovation des CFA publics, les ROP ont des objectifs multiples :

- organiser la communication au sein du réseau de l'apprentissage de l'éducation nationale ;
- repérer et mutualiser les productions pédagogiques spontanées ;
- conduire des actions de recherche appliquée en vue de produire des outils pédagogiques ;
- participer à la définition d'actions de formation des personnels sur des besoins repérés.

Les sept ROP réunissent des personnels de statuts différents (DAET, inspecteurs (IEN), directeurs de CFA, coordonnateurs, formateurs, etc.) et d'académies diverses. Une équipe nationale d'animation composée de deux inspecteurs par ROP, deux membres de la DESCO et un membre du CNRAA, pilote les travaux du réseau. En dépit d'une participation et d'apports inégaux des académies, les ROP ont su conduire des recherches et des travaux pertinents et diversifiés. Ils ont produit des outils adaptés aux attentes et aux besoins des acteurs de l'apprentissage. On en trouvera les publications dans le cadre du CNRAA. Une dynamique réelle s'est créée autour de l'équipe nationale de la DESCO, des ses animateurs nationaux et tout particulièrement de l'IEN en charge de son animation. Les inspecteurs pédagogiques (IEN-ET plus qu'IA-IPR), tout particulièrement ceux dont les académies avaient des CFA publics, se sont investis dans les travaux des ROP et ont contribué pour partie à animer le réseau des établissements publics engagés dans l'apprentissage, peut-être parfois au dépens de leurs autres missions, notamment auprès des CFA « non publics ».

Le centre national de ressources pour l'alternance en apprentissage (CNRAA)

La création du CNRAA s'inscrit dans le cadre de la politique initiée en vue de la rénovation des CFA gérés par des EPLE, et traduite dans la note de service DLC n° 285 du 20. 07.92. En effet, cette circulaire évoque la mise en place d'un « dispositif d'animation du réseau des CFA publics ». Cette démarche était également conforme à l'une des recommandations des deux inspections générales (IGEN et IGAEN) de « créer un institut de recherche et documentation

sur la pédagogie de l'alternance » (recommandation n° 62). La création officielle du CNRAA, implanté dans l'académie de Nancy-Metz, remonte à 1995, sous la forme d'une lettre de la DLC (DLC.B3/DR n°245 du 14 mars 1995), accompagnée d'un cahier des charges fonctionnel et d'une convention financière. Le CNRAA qui a, dès le début, inscrit son action, conformément aux directives de la DLC, dans le cadre d'un recours systématique aux TICE, y apparaît comme un « organe d'accompagnement du plan de rénovation des CFA gérés par des EPLE ». Les missions demandées par la DESCO au CNRAA, aujourd'hui, sont au nombre de six :

- mettre à disposition des différents acteurs de l'apprentissage dans les établissements publics locaux d'enseignement (EPLE) les informations administratives, réglementaires et pédagogiques nécessaires à la mise en œuvre des formations par apprentissage ;
- capitaliser, mutualiser et diffuser les outils méthodologiques et les innovations menées dans les formations d'apprentis en EPLE ;
- répondre aux demandes relatives à l'apprentissage en EPLE : analyse, conseil, orientation ;
- accompagner la production et assurer l'édition des documents (écrits, audiovisuels, numériques...) réalisés par les réseaux opérationnels de proximité (ROP), les C.F.A. et les sections d'apprentissage gérés par les EPLE ⁴ ;
- participer aux manifestations et groupes de travail mis en place par la DESCO pour l'animation de l'apprentissage en EPLE ;
- administrer une messagerie électronique au service de la coproduction à distance.

Le bilan d'activités fourni à la mission d'inspection générale paraît tout à fait honorable. La mission a néanmoins relevé un certain nombre de problèmes ou de questions qu'il convient de ne pas occulter et recensé six points qui paraissent faire difficulté ou suscitent des interrogations.

- Dans le domaine des ressources humaines, il apparaît que la technologie avancée dans laquelle s'inscrit l'action du centre nécessite une assistance informatique. Au vu du travail accompli par l'équipe du CNRAA, la mission d'inspection générale estime, effectivement, particulièrement opportun que soit conforté son développement par l'implantation d'au moins 1/2 emploi, fléché CNRAA et profilé pour l'assistance informatique, au sein du CRDP de Nancy.
- En matière de pilotage du CNRAA, l'imbrication de plusieurs conventions à des échelons de responsabilité différente a généré une superposition de structures de pilotage apparemment redondantes.
- En ce qui concerne la continuité de l'action, le caractère particulièrement précaire du système adopté de conventions qui doivent, année après année, faire l'objet d'une renégociation au terme d'un long circuit administratif de signatures n'est guère stimulant pour les personnels affectés à cette mission. Ne conviendrait-il pas de s'orienter vers une convention conclue pour au moins trois ans, assortie d'avenants financiers annuels en raison de l'annualité budgétaire ?
- S'agissant de la validation des productions, il y a, semble-t-il, un problème de fond qui mérite clarification. La lettre du 18 mars 1995 créant le CNRAA définissait une procédure

⁴ Depuis la création du CNRAA ,de nombreux documents de qualité ont été publiés , notamment: *Pédagogie de l'alternance (conditions minimales de mise en œuvre et actes du plan de formation)* ; *Conduite de projet en CFA géré par un EPLE* ; *Coordonnateur pédagogique en CFA (référentiel d'activités)* ; *Analyse des activités d'un enseignant de CFA* ; *Relations CFA-entreprise* ; *BTS tertiaires :pédagogie de l'alternance* ; *La mise en œuvre du CCF en apprentissage* ; *L'apprentissage en questions*, etc.

précise « nécessitant notamment le recours à un comité d'experts, dont la composition sera définie conjointement par la DLC et l'IGEN, et qui aura pour rôle de valider tous travaux pouvant faire l'objet d'une diffusion ». La convention-cadre de 1997 n'évoque pas ce point, qui, en revanche figure expressément dans l'article 3 de la convention d'application signée par le recteur, le directeur du CRDP et le chef d'établissement support du CAFOC de Nancy : « les productions du CNRAA font l'objet avant publication d'une expertise de l'inspection générale conformément aux modalités définies dans le cahier des charges du CNRAA ».

Il paraît pour le moins paradoxal que le contrôle de l'inspection générale, qui dépend du ministre, sur les productions pédagogiques d'un centre national, soit défini par une autorité régionale – qui ne saurait être blâmée en la circonstance – et que ce point soit occulté au plan national.

● Du reste, cet exemple soulève plus largement le rôle de l'inspection générale à l'égard du fonctionnement du CNRAA. Expressément présente au sein du comité de pilotage évoqué plus haut, qui figure dans la convention d'application, et dont le rythme des réunions semble s'être clairsemé au fil des années (deux réunions au total), l'IGEN ne figure pas au sein du conseil d'orientation et de recherche inscrit au cahier des charges en cours de validation. Y a-t-il un lien entre ce retrait progressif (ou cette « éviction » ?) de l'inspection générale et le remplacement d'une IA-IPR chargée de mission à temps plein « auprès de la direction des lycées et collèges et de l'inspection générale de l'éducation nationale » (circulaire du 18.03.95) par une IEN chargée de mission à mi-temps « pour l'animation pédagogique de l'apprentissage auprès de la DESCO ». (projet de cahier des charges 2002) ? Ou alors, la conclusion d'accords avec le CNDP suppose-t-elle que l'inspection générale ne soit plus concernée ? Cet établissement public sous tutelle de l'éducation nationale saurait-il se soustraire aux corps de contrôle, notamment pédagogique, de ce ministère ?

Il y a là une vraie question qui doit être traitée, en espérant qu'il ne sera pas fait grief aux auteurs du rapport de cet apparent plaidoyer *pro domo*. Le problème de la validation existe – le responsable du CNRAA l'a souligné lors de la mission – tant pour les productions nationales, que pour le recensement de 301 ressources documentaires actuellement disponibles, de valeur évidemment inégale. Cette préoccupation a été également au cœur de l'entretien avec les représentants de la DESCO, qui ont évoqué des processus de validation variables selon les types de documents publiés, sans que ressorte clairement le rôle de chaque protagoniste.

● Crée dans le cadre précis du plan de rénovation de l'apprentissage public, le centre, par la qualité de son travail, s'est désormais fait reconnaître bien au-delà, comme en témoigne les demandes dont il est l'objet. Le CNRAA et les ROP ne devraient-il pas, dans l'avenir, voir leurs missions élargies au service de tous les partenaires concernés par l'apprentissage, en associant dans une dynamique l'ensemble des inspecteurs des SAIA ?

L'engagement déterminé du ministère, tout particulièrement de la DLC puis de la DESCO dans la rénovation réussie des CFA publics a conduit à un renouveau appréciable de l'ingénierie pédagogique spécifique à l'alternance sous contrat de travail, appuyé sur un réseau national remobilisé et innovant. La création du centre national de ressources complète efficacement ces dispositifs qui devraient bénéficier à la fois à tous les EPLE engagés dans l'apprentissage, mais plus largement à tous les acteurs et partenaires qui forment des jeunes par cette voie de formation professionnelle initiale.

Une volonté certaine de faciliter l'intervention des inspecteurs, mais trop tardive et insuffisamment affirmée

La direction des lycées et collèges a engagé dès 1993, en liaison avec la commission « alternance-apprentissage » de l'inspection générale, les travaux nécessaires, consécutifs aux évolutions statutaires des corps d'inspection, afin d'adapter les contenus et les modalités de leur intervention aux spécificités des missions exercées dans l'apprentissage.

Les deux textes de 1995 et 1998 qui s'inscrivent rigoureusement à la fois dans le cadre des missions déléguées par le Code du Travail et dans la continuité des priorités pédagogiques qui ont présidé dès l'origine à la spécificité des interventions dans l'apprentissage, avaient pour ambition de faciliter la mutation professionnelle intégrant les missions en apprentissage dans le champ des missions « habituelles » des inspecteurs pédagogiques. L'inspection de l'apprentissage, spécifique à cette voie de formation, et composée auparavant d'agents spécialement missionnés pour exercer le contrôle de la formation donnée aux apprentis, devient une mission statutaire intégrée dans la filière dont l'inspecteur a la charge, au même titre que dans le champ de la formation professionnelle sous statut scolaire.

Une évolution d'une telle importance, aurait nécessité la même rigueur dans le pilotage, l'impulsion et l'accompagnement de la mise en œuvre que celle qui avait présidé à la montée en compétences des inspecteurs des SAIA, en application de la loi de 1971. Ce ne fut pas systématiquement le cas. L'absence d'un pilotage et d'une animation nationale adaptés, inscrite dans la durée, d'une clarification des rôles des différents acteurs (DLC, DPATE, IGEN, rectorats) n'a permis ni les réflexions, ni les mises en œuvre, ni les transferts qu'aurait nécessités cette évolution au regard de vingt années d'existence d'une inspection d'apprentissage spécifique. Aucune information particulière des recteurs sur les deux textes qui engagent pourtant directement leur responsabilité, ne fut élaborée, aucun conseil, aucune recommandation qui aurait permis de gérer harmonieusement et efficacement une transition professionnelle et humaine difficile. Une seule réunion des coordonnateurs de SAIA a été organisée sur ce sujet en 1999.

Contrairement aux recommandations de la note de service, la mise en œuvre de ces nouvelles modalités n'a donné lieu à aucune action spécifique dans la formation tant initiale que continue des inspecteurs. Plus largement l'adaptation de corps d'inspection à l'intervention dans l'apprentissage n'a fait l'objet que d'actions de formation initiale ou continue parcellaires et épisodiques, la dimension pédagogique restant trop superficiellement abordée. La part de l'apprentissage tant au plan pédagogique qu'administratif reste encore le parent pauvre de la formation initiale et continue des corps d'inspection et notamment des IA-IPR.

Pourtant, soucieuse de connaître la réalité des situations académiques et notamment l'évolution des activités des SAIA, la DESCO a réalisé en 1998 et en 2000, une enquête auprès des recteurs sur la situation de l'apprentissage et des SAIA. L'analyse des résultats a débouché sur deux rapports qui témoignent des difficultés qu'ont les académies à appliquer

les deux textes. Ce constat n'a pour autant pas donné davantage lieu à une impulsion nationale accompagnant, au plus près des réalités académiques, une mise en œuvre des nouvelles dispositions. En 2001 est toutefois réalisé à l'initiative conjointe de la commission « alternance-apprentissage » de l'IGEN et de la DESCO, le *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage* qui répond à une attente forte de l'encadrement et propose un outil particulièrement adapté à cette mutation. Mais, faute d'une action systématique d'accompagnement dans sa publication (notamment auprès des inspecteurs nouvellement recrutés et des IA-IPR), ce guide ne court-il pas le risque de rester une référence et un outil inutilisés ?

Telle est la situation six ans après la publication du premier texte sur la réorganisation nécessaire des SAIA et qui suggère un constat de carence dans le lancement d'une mutation complexe qui engage la responsabilité du ministère au regard des compétences qui lui sont déléguées.

Un accompagnement déterminé mais limité, reflet de la faiblesse des moyens affectés aux structures de la DESCO en charge de l'apprentissage

Au sein de la sous-direction des formations professionnelles de la DESCO, un seul bureau (bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion), composé de quatre personnes, a, outre les deux autres champs mentionnés dans son intitulé, la responsabilité des multiples domaines de compétence dont a la charge l'administration centrale en matière d'apprentissage : l'élaboration des textes réglementaires concernant l'apprentissage public et l'inspection de l'apprentissage, la rénovation et le développement de l'apprentissage public, les opérations de gestion (inspecteurs experts, suivi des SAIA, etc.). Dans le passé, une division, puis une sous-direction avaient eu en charge ce même domaine de l'apprentissage.

Dans de telles conditions, la mise en œuvre des directives nationales, l'animation des SAIA, le suivi de leur action, le conseil, ne peuvent faire l'objet ni d'une impulsion effective ni d'un suivi continu, en dépit de la compétence et de l'engagement des personnels.

Il est vrai que la place faite à l'inspection de l'apprentissage, comme à l'apprentissage lui-même, dans les orientations nationales des ministères successifs a été bien discrète. Hormis lors de la publication des circulaires ministérielles de 1995 et de 1998, aucune directive nationale n'est venue, en effet, préciser des priorités et des objectifs assignés aux SAIA. Ce n'est qu'en 2002 que, pour la première fois, une circulaire de rentrée précise l'action attendue des services académiques dans le domaine de l'apprentissage, tant dans leur mission au sein de l'éducation nationale qu'auprès des CFA privés.

Une implication de l'inspection générale qui reste nécessaire

Depuis 1990, l'inspection générale conduit dans le cadre de sa commission interne « alternance-apprentissage », une réflexion permanente sur la place et le fonctionnement du dispositif de formation par apprentissage dans et hors de l'éducation nationale. Elle a publié de nombreux rapports (notamment sur les formations de niveau III, les conditions de développement de l'apprentissage en EPLE, les missions des corps d'inspection dans les formations en alternance). Elle constitue une force de proposition pour mobiliser l'ensemble du corps des inspecteurs généraux afin d'impulser une politique nationale de l'apprentissage comme mode de formation diversifié au sein de l'éducation nationale, d'animer les corps d'inspection territoriaux dont l'action en direction de l'apprentissage mérite d'être renforcée, voire développée, d'assurer le suivi des politiques académiques en matière d'apprentissage.

● L'impulsion d'une politique nationale pour développer l'apprentissage au sein du service public d'éducation, dans un partenariat intelligemment établi avec les branches professionnelles, devrait conduire à équilibrer l'offre de formation telle que le lycée des métiers l'envisage dans une mixité de publics au sein d'une même structure (élèves en formation initiale sous statut scolaire, apprentis, stagiaires de la formation professionnelle). Au delà de la vocation technologique des groupes disciplinaires (Économie-gestion et Sciences et techniques industrielles) déjà impliqués dans les relations avec le monde professionnel et dans le dispositif d'élaboration et de suivi des diplômes, tous les groupes de spécialités de l'IGEN doivent se sentir concernés par ce mode de formation initiale alternant temps de formation dans un centre et dans l'entreprise. Les enseignements généraux font partie intégrante du dispositif de formation des apprentis et des exigences des diplômes postulés. L'évolution des modes de certification et d'accès au diplôme (développement du contrôle en cours de formation, de la validation des acquis de l'expérience, etc.) renforce la nécessité de conduire une réflexion pédagogique au sein de l'IGEN et ceci dans tous les champs disciplinaires.

● L'animation des corps d'inspection territoriaux par l'inspection générale apparaît comme une impérieuse nécessité pour que le pilotage pédagogique et le contrôle administratif de l'apprentissage retrouvent un statut prioritaire parmi les nombreuses missions des inspecteurs. Tous les inspecteurs (IA-IPR et IEN) de toutes disciplines sont concernés par la formation en apprentissage, comme en témoigne le développement des BTS ou des baccalauréats professionnels par ce mode de formation. L'instruction des dossiers pour l'habilitation à pratiquer le CCF dans les centres de formation d'apprentis, nécessite une action concertée et cohérente des corps d'inspection qui assurent, par ailleurs, le contrôle de conformité des procédures d'évaluation mises en place.

Ces évolutions méritent un accompagnement par des actions spécifiques qui doivent être conduites auprès de tous les inspecteurs territoriaux. Or, force est de constater que l'action du ministère s'est principalement portée sur la rénovation et le développement de l'apprentissage public, mais que les corps d'inspection, plus ou moins engagés dans cette dynamique judicieusement lancée, n'ont fait que peu l'objet des préoccupations ministérielles, dans l'accompagnement de leur évolution professionnelle, et tout particulièrement dans leur

formation. La formation initiale constitue pourtant un moment privilégié pour sensibiliser les nouveaux inspecteurs à ce mode de formation qui présente des spécificités pédagogiques souvent méconnues des enseignants peu impliqués dans les formations par alternance. Par ailleurs, l'IGEN devrait pouvoir disposer régulièrement dans le cadre du plan national de formation, d'actions en direction des inspecteurs déjà en poste, toutes disciplines confondues, pour animer des séquences de réflexion et suivre les évolutions du système de formation par alternance. On peut d'ailleurs penser que la pédagogie de la formation initiale sous statut scolaire y puiserait des ressources pour prendre en compte les nouveaux publics.

- Le suivi des politiques académiques mérite une grande attention dans laquelle l'inspection générale de l'éducation nationale en liaison avec l'IGAENR, trouve naturellement sa mission d'observation et d'évaluation. La commission « alternance-apprentissage », regroupant des membres des deux inspections générales doit être en mesure de jouer un rôle déterminant dans cette fonction de veille tant au niveau national qu'académique.
- Dans le cadre de sa mission d'animation, enfin, il revient à l'IGEN, et plus particulièrement aux correspondants académiques de veiller à ce que les programmes de travail académiques intègrent précisément les missions des inspecteurs dans le domaine de l'apprentissage.

UN POSITIONNEMENT INCERTAIN DU SAIA, PRÉJUDICIALE À L'EFFICACITÉ

Un instrument des politiques académiques insuffisamment reconnu et exploité

Une coordination et un pilotage souvent plus formels qu'effectifs

La quasi totalité des académies observées ont suivi la recommandation, qui ne constituait pas une obligation, formulée par l'administration centrale en matière d'organisation. Le DAET est, en règle générale, le coordonnateur officiel du SAIA. Dans certains cas, la fonction de DAET recouvre la formation initiale et la formation continue sous l'appellation de DAFPIC. Dès lors, le rôle de pilotage et de coordination du secteur de l'apprentissage est plus ou moins assuré, en fonction du degré de connaissance, d'intérêt, mais aussi de dynamisme du DAET. Dans quelques cas, toutefois, un inspecteur (IEN-ET, le plus souvent inspecteur administratif et financier) a été chargé par le recteur de la coordination du SAIA.

Dans la majorité des cas, la coordination et le pilotage sont plutôt formels, le DAET étant l'interlocuteur unique du recteur et le pilotage étant fondu dans les réunions mensuelles d'IEN-ET, au cours desquelles l'apprentissage occupe une place marginale, lorsqu'il n'est pas totalement absent. Dans quelques académies, en revanche, l'animation de ce secteur est mieux marquée, avec une réunion hebdomadaire ou mensuelle au titre du SAIA, spécifique donc à l'intervention en apprentissage. On peut regretter, néanmoins, l'absence d'échanges « inter-niveaux » qui supposeraient, outre la participation des IEN, la présence, de temps à autre, des IA-IPR, des représentants de l'enseignement supérieur et des inspecteurs experts. L'étude des dossiers relatifs à l'apprentissage permet, en effet, un travail en commun entre les différents corps d'inspection qu'on ne rencontre que rarement : une opportunité qui serait pourtant si fructueuse.

Très peu d'académies (deux selon les constats effectués à l'occasion de cette étude) conservent au SAIA une autonomie marquée : une, où le service dont l'activité est reconnue, fonctionne, à son corps défendant, en toute indépendance et « conçoit pour ses collègues des analyses financières et des comparaisons concernant les coûts de formation dont personne ne se sert » ; une autre, où, bien que placé sous l'autorité du DAET, le coordonnateur est de fait le responsable du service, ce qui conduit le correspondant académique de l'IGAENR à

« s'interroger sur la légitimité d'une telle autonomie ... [face à] la nécessité d'une réflexion d'ensemble et d'une stratégie commune pour les deux voies de formation professionnelle ».

Dans une troisième académie, enfin, le choix a été fait que l'inspection de l'apprentissage reste l'apanage d'inspecteurs affectés à temps plein à cette mission, ce qui revient à maintenir un SAIA spécifique, dont le pilotage et le fonctionnement sont du reste très correctement assurés.

Un affichage rare et discret des objectifs de travail des SAIA dans les politiques académiques

La connaissance des SAIA, de leurs missions et de leur spécificité reste souvent éloignée des préoccupations des recteurs. L'inscription au programme de travail académique (PTA) des corps d'inspection, d'un programme annuel de travail du SAIA est très loin d'être systématique. Parfois, de plus, ce projet ne concerne que les seuls IEN, ce qui est en contradiction avec la circulaire n° 98-154 qui vise expressément les IA-IPR ; souvent, il se contente d'une reconduction d'objectifs qui restent généraux. En conséquence, très rares sont les recteurs qui sont en mesure de délivrer une lettre de mission adaptée aux activités entrant dans le cadre de l'inspection de l'apprentissage.

Les bilans d'activité ou les rapports annuels sont un peu plus fréquents.

En définitive, aucune académie n'a été rencontrée qui réunisse les quatre éléments d'une politique de l'apprentissage et de l'inspection de l'apprentissage : l'affichage dans le projet académique, l'inscription au PTA, l'élaboration d'un projet de service, la production d'un rapport annuel d'activités. Quelques académies ont, cependant, fait un travail de grande qualité dans la définition d'objectifs académiques pour l'inspection de l'apprentissage et dans l'évaluation de leur action . Mais, il est regrettable qu'un tel travail ne fasse l'objet d'aucune exploitation nationale ; pour le moins, peut-on espérer qu'il donne lieu à une diffusion académique.

Les dispositions de la note de service du 10.05.1995 concernant l'organisation et le fonctionnement du SAIA adressée aux recteurs (lesquels sont, en outre, chefs de service des SAIA, selon les textes), sont pourtant particulièrement explicites : « Il importe qu'un programme de travail du SAIA soit élaboré chaque année dans le cadre du programme de travail académique arrêté conjointement par les inspecteurs généraux de l'éducation nationale et par le recteur de l'académie. Celui-ci précisera :

- les objectifs académiques dans le domaine du contrôle et de l'animation de l'apprentissage ;
- les modalités d'intervention des corps d'inspection sur la base d'une responsabilité de filières disciplinaires ;
- les actions conduites dans le cadre de la mise à disposition du SAIA auprès du Conseil régional ;
- la contribution aux actions conduites dans le cadre des établissements de l'éducation nationale.

[...]

Les missions du SAIA sont assurées par des inspecteurs à compétence pédagogique sur la base d'une mission spécifique qui leur est confiée par le recteur. »

Le plus souvent, ces cinq préconisations ne font l'objet que d'une inscription très partielle dans les programmes de travail (lorsqu'ils existent), notamment en ce qui concerne les quatre premiers points.

La contribution inégale des SAIA à la mise en œuvre de l'apprentissage public

On ne peut que constater que la politique de rénovation et de développement de l'apprentissage public, inscrite dans la loi depuis 1993, pilotée par la DESCO, n'a trouvé qu'inégalement sa traduction concrète dans les projets académiques.

Qu'en est-il de la contribution académique des SAIA à l'apprentissage public ? Leur rôle, rarement inscrit dans la politique académique, est variable d'une académie à l'autre. Il peut être limité à un rôle d'information, de conseil aux établissements, notamment dans les domaines administratif, juridique et parfois pédagogique (ce qui n'est pas le moindre des paradoxes). Il est plus souvent sollicité pour sa connaissance des branches et des organisations professionnelles, mais il est irrégulièrement associé (si ce n'est par le conseil régional) à l'instruction des créations de sections, et peu sollicité en matière d'évaluation et de contrôle de la formation en EPLE. En clair, la déclinaison académique des missions du SAIA dans le domaine de l'apprentissage n'a pas fait l'objet d'un cahier des charges ou d'un protocole précisant sa place et son rôle. Même bien impliqué, il n'est d'ailleurs pas systématiquement connu et reconnu, notamment à l'occasion des réflexions conduites dans les bassins de formation. Il y avait pourtant là une opportunité d'intégrer des services, trop souvent marginalisés, dans des perspectives académiques globales.

L'absence de définition et de publication des objectifs et des actions des SAIA est particulièrement préjudiciable à la qualité des interventions des inspecteurs dans le cadre du service, dans la mesure où une telle carence privilégie l'action individuelle et non l'action collégiale, ce qui est en contradiction avec la dimension fédératrice du SAIA, groupement de personnes voulue par le législateur. Par ailleurs, dans la mesure où la politique des SAIA n'est pas explicitement inscrite et affichée, le partenariat (tant avec les collectivités territoriales, les CFA, les organisations professionnelles, qu'avec les services de l'État) ne peut faire l'objet d'une traduction claire et explicite. A l'évidence, enfin, l'absence d'objectifs de travail programmés ne peut, en outre, conduire à une quelconque évaluation des actions conduites. On est, de la sorte, dans l'imprécision, le flou, l'implicite, l'empirisme, le « suivisme », ce qui ne peut qu'induire la marginalisation et l'isolement des personnels en charge de l'inspection de l'apprentissage et conduire à une non implication du plus grand nombre.

Peut-être, cet état de carence s'explique-t-il dans la manière dont a été conduit le passage de l'inspection de l'apprentissage à l'organisation par filières disciplinaires ? Cette mutation s'est souvent effectuée par un simple transfert d'inspecteurs de l'apprentissage dans les filières et les spécialités, plutôt qu'à partir d'une analyse sur l'adéquation des compétences avec les missions à remplir. Cette assimilation des inspecteurs de l'apprentissage (certains parlent de « dilution »), qui a eu pour résultat non négligeable d'accroître considérablement (doublement global des effectifs ?) le nombre d'inspecteurs dans chaque discipline, n'a pas conduit à une utilisation pertinente des compétences, notamment au plan de l'alternance. Les

SAIA ne disposant pas de programme de travail qui traduise des objectifs académiques clairs en matière d’inspection de l’apprentissage, ces inspecteurs nouvellement intégrés dans l’inspection de la voie professionnelle se sont souvent repliés sur des missions « classiques » d’inspection des formations sous statut scolaire (plus valorisées au sein de l’institution). Les SAIA portent encore les séquelles de cette transformation qui aurait dû articuler harmonieusement les missions exercées dans les deux types de formation professionnelle initiale : cette absence originelle d’engagement institutionnel a finalement pénalisé lourdement la qualité de l’intervention des corps d’inspection dans l’apprentissage public.

Un isolement institutionnel regrettable

Insuffisamment reconnus au sein des corps d’inspection, les SAIA ne le sont pas davantage au sein des rectorats ; ils ne sont considérés la plupart du temps ni comme des services du type SAIO ou DAFCO, ni comme des services du rectorat. Marginalisés et isolés, le plus souvent, à l’interne, ils sont en conséquence privés des informations académiques et rectorales qui leur seraient pourtant nécessaires. Cependant, dans la plupart des cas, ils ont su établir des liaisons fonctionnelles judicieuses (en matière d’examens, de personnels, etc.) avec les services académiques (et départementaux) qui ont à connaître de l’apprentissage.

Héritiers d’une situation antérieure, les SAIA disposent dans l’ensemble, d’une logistique généralement satisfaisante. Ils sont bien logés et bien équipés, soit dans des locaux à part, mais fonctionnels, soit au sein de l’équipe du DAET. Mais, les moyens humains en secrétariat sont généralement faibles et reposent souvent sur ceux de la délégation académique, alors que les instructions ministérielles ont rappelé aux recteurs la nécessité de donner aux SAIA les moyens matériels et humains nécessaires à l’exercice de leurs missions. Leur élargissement, notamment au regard du rôle qui leur est assigné dans le développement de l’apprentissage public, ne peut donc conduire à une quelconque diminution de ces moyens.

Il est regrettable, enfin, que les compétences des SAIA, en particulier en matière pédagogique, ne soient pas davantage exploitées au niveau académique. Ne peut-on envisager des transferts utiles, par exemple dans la perspective du développement de l’alternance ? Dans quatre domaines au moins, ces transferts seraient judicieux :

- dans le cadre de la formation des personnels d’encadrement (notamment des personnels de direction), construite à partir d’une alternance qui se voudrait plus interactive et individualisée ;
 - dans le champ de la fonction conseil aux établissements : les modalités de suivi des CFA par les inspecteurs des SAIA ne pourraient-ils pas être exploités ?
 - dans l’évaluation et le contrôle pédagogique des établissements ;
 - dans le domaine du partenariat expert avec la collectivité territoriale.
- Et, à l’évidence, dans l’aide au développement du lycée des métiers.

Il reste encore, indiscutablement, beaucoup à faire pour que la formation initiale sous statut scolaire en lycée et en collège (mais aussi la formation continue des adultes) utilise les acquis de l’apprentissage .

Un service à la disposition de la Région

Un contexte relationnel dans l'ensemble satisfaisant, bien que rarement formalisé

Si les lois n° 83.8 du 7 janvier 1983 et n° 83.663 du 22 juillet 1983 confèrent à la Région la mise en œuvre des actions d'apprentissage, l'éducation nationale n'en a pas moins conservé un rôle fondamental vis à vis de la collectivité territoriale, dévolu dès 1971, par le Code du Travail. Deux de ses articles précisent, en la matière, le cadre de la mission qui lui est ainsi confiée :

- l'article R.119-48 qui stipule qu'« il est créé dans chaque académie un service de l'inspection de l'apprentissage placé sous l'autorité du recteur », et ajoute dans son 5^{ème} alinéa que ce service et la direction régionale de l'Agriculture et de la forêt « apportent leurs concours [...] aux conseils régionaux, pour l'exercice de leurs attributions en matière d'apprentissage » ;
- l'article R.119-49 qui rappelle quant à lui, les missions principales confiées à ce titre (inspection pédagogique, inspection administrative et financière, contrôle de la formation en entreprise, etc.).

C'est donc par le biais de conventions que sont normalement formalisées les relations entre les autorités régionales et académiques pour la mise à disposition du SAIA. Or, ces conventions sont rares et quand elles existent, elles sont très anciennes et caduques. En tout état de cause, la mise à disposition lorsqu'elle a été inscrite dans un texte, ne fixe pas de cadre ni de domaines précis d'intervention du SAIA ; elle est formelle mais pas opérationnelle dans sa formulation.

Concrètement, l'absence pure et simple de convention est signalée dans douze académies. Et, parmi celles qui font état d'une convention (signée en 1983 ou 1984 et faisant parfois l'objet d'un renouvellement par tacite reconduction), une seule a donné lieu à une convention signée en 1984 et qui a fait l'objet en 1991 d'un avenant : les activités du SAIA de cette académie au profit de la collectivité font d'ailleurs l'objet d'un plan annuel de travail arrêté entre le chef du service de l'apprentissage de la Région et le coordonnateur du service académique, plan validé ensuite par le recteur et le président du conseil régional.

Des académies et des Régions elles-mêmes ont cependant souhaité au fil du temps voir évoluer cette situation soit en élaborant une convention soit en actualisant l'ancienne, mais dans la plupart des cas, la démarche s'est enlisée et n'apparaît plus d'actualité. S'y ajoutent le problème des moyens en personnels disponibles, mais aussi, dans plusieurs académies, un certain « raidissement » depuis quelque temps, entre rectorat et collectivité territoriale en raison du développement des Sections d'apprentissage publiques, qui posent précisément la question de la remise en chantier de la convention de mise à disposition. En tout état de cause, il est clair que le rôle du SAIA commissionné par la Région mériterait d'être redéfini et précisé.

Il n'en reste pas moins, au-delà des règles posées par le Code du Travail, que le rôle que jouent les services académiques d'inspection de l'apprentissage est largement tributaire de la

qualité des relations entretenues entre les responsables de la collectivité territoriale et les représentants de l'État, que leur coopération soit ou non formalisée. Dans l'ensemble, les relations sont bonnes ou évoluent favorablement. Dans un certain nombre d'académies, en effet, le partenariat est de longue date solidement ancré dans un esprit de complémentarité entre l'action de l'éducation nationale et celle de la Région ; dans quelques autres, en outre, les tensions des débuts se sont estompées au profit d'une fructueuse collaboration. Ce nouveau climat se traduit souvent par des rencontres régulières au plus haut niveau (entre recteur et président ou vice-président de Région) comme aux échelons plus techniques (SAIA et chef du service apprentissage de la région).

La situation, même si elle s'améliore dans l'ensemble, reste cependant difficile dans plusieurs académies. Les raisons en sont multiples : contacts strictement techniques, dégradation des relations pour des raisons à la fois politiques et de personnes, ou encore attitude de Régions où l'apprentissage reste un domaine de prédilection du conseil régional, et où toute velléité de politique académique dans ce domaine, notamment pour le développement de l'apprentissage public, est freinée par la collectivité.

C'est dans ce contexte d'une grande diversité de situations, qui va même jusqu'à l'absence totale de relations entre le conseil régional et le rectorat d'une académie, qu'il convient donc d'examiner et d'apprécier les missions effectivement confiées par les collectivités au SAIA.

Les missions pour lesquelles il est fait appel au SAIA

En règle générale, les conseils régionaux associent assez largement les services académiques d'inspection de l'apprentissage à leurs missions. Lorsque les relations sont bonnes, cette collaboration commence au niveau de la politique même de développement de l'apprentissage à travers l'élaboration des PRDF, et parfois des contrats d'objectifs passés entre la Région et les branches professionnelles : un tiers des académies se trouve de la sorte engagé dans une coopération de ce type avec les conseils régionaux (on observera que le besoin s'en est peut-être fait ressentir plus qu'ailleurs dans les régions regroupant plusieurs académies). Les représentants d'une Région soulignent, à cette occasion que le comité régional de suivi du PRDF qui associe en particulier collectivité territoriale, DRAF et éducation nationale, entend chaque partenaire sur ses orientations pour éviter les concurrences et faciliter les complémentarités.

Mais l'association revêt souvent un champ plus large et surtout plus technique. La nature des concours sollicités peut être très diverse ; ainsi dans une académie, ont été définis en 1996-1997 sept domaines de travail en commun : "définition des contraintes pour les contrats qualité, instruction des demandes d'équipements et d'ouverture de sections, étude de la carte régionale de l'apprentissage, analyse des besoins pour les ouvertures de sections, instruction des conventions, examen des contrats d'objectifs, examen des budgets et des comptes financiers". Ces sept domaines partagés recouvrent, en fait, assez largement le spectre des collaborations les plus marquées, au moins au niveau des principes entre les collectivités territoriales et l'éducation nationale.

Sur ces bases, on peut dire que, dans la majorité des académies, le noyau dur des missions confiées aux SAIA concerne principalement les ouvertures de nouvelles formations, la préparation (et dans certaines Régions le suivi) des conventions, l'expertise des demandes d'investissement ou d'équipement. On soulignera dans ce domaine le retard de certains SAIA, imputable selon eux à l'insuffisance des moyens affectés à l'apprentissage, qui aboutit à ce que des conventions soient signées par les conseils régionaux pour permettre le fonctionnement d'un CFA, sans que les annexes pédagogiques aient été signées. S'agissant du contrôle des budgets et des comptes financiers, les situations sont très variables d'une académie et d'une région à l'autre, mais il est clair que c'est l'un des points sensibles de la répartition et de l'exercice des compétences respectives de l'État et des Régions en matière de contrôle et de suivi de l'apprentissage. D'une manière générale, même si une bonne maîtrise du domaine financier est signalée dans quelques académies, il n'apparaît cependant pas que les SAIA aient été dotés d'une logistique suffisante (ou que ces moyens soient mal répartis ou récupérés dans le cadre d'un redéploiement administratif) pour assurer de manière satisfaisante et régulière ce contrôle financier et comptable. Trop souvent, l'inspecteur administratif et financier est absorbé par les tâches de coordination et d'administration, au détriment de cette dimension financière, alors que certaines régions expriment pourtant sur ce point des attentes fortes et sont prêtes à suivre les avis du SAIA.

Outre ces interventions que l'on peut d'une certaine manière qualifier de « traditionnelles », l'expertise pédagogique des SAIA est, parfois, sollicitée sur des domaines plus spécifiques :

- à la suite d'une forte demande de formation de la part des centres auxquels une Région avait demandé il y a trois ans un projet d'établissement, le dispositif de formation mis en place par l'éducation nationale pour y répondre s'est transformé, après les deux premières années, en centre de ressources ; ce centre financé par la Région, composé de personnels de l'éducation nationale et de formateurs de CFA et installé dans des locaux d'un CFA public, développe parallèlement une fonction d'accompagnement des enseignants formés et des formations de maîtres d'apprentissage en relation directe avec les organisations professionnelles ;
- les maîtres d'apprentissage et les tuteurs n'ont pas toujours, en outre, les compétences nécessaires au niveau III et il est difficile de les apprécier tant que la Validation des acquis de l'expérience (VAE) n'est pas mise en œuvre ; le recours au SAIA, toujours dans cette académie, vise à essayer d'évaluer la qualité des formations et, à travers elle, les compétences des formateurs ;
- un audit de la relation CFA-entreprises, commandé en 1999 par une Région, a été conduit dans les centres privés et publics par des équipes associant les corps d'inspection de l'éducation nationale et les chambres consulaires ;
- l'intervention du SAIA est également sollicitée en matière d'expertise sur la qualité, dans quatre académies, notamment, dans l'une d'elles, sur les actions financées sur crédits européens.

Les missions pour lesquelles il n'est pas, ou n'est plus, fait appel au SAIA

Le domaine financier est sans conteste le secteur d'intervention le plus sensible. Plusieurs cas de figure rencontrés à l'occasion de l'étude montrent bien les difficultés auxquelles sont confrontées certaines académies :

- on a pu ainsi observer dans une région que le SAIA n'intervenait pas dans les démarches et les prises de décision relevant du domaine financier, car le conseil régional juge qu'elles font partie de ses compétences propres et constituent de ce fait un domaine réservé (il communique cependant au service des documents financiers) ;
- tel autre conseil régional prend en charge cette mission avec, accessoirement, le concours de l'éducation nationale ;
- une Région revendique, quant à elle, une compétence générale sur le dossier de l'apprentissage et traite elle-même les inspections et expertises financières ;
- un conseil régional confie au SAIA le contrôle administratif et financier, mais se réserve l'analyse des budgets ;
- ailleurs, enfin, c'est sur la base du constat du manque de compétences ou de disponibilité du SAIA que la collectivité territoriale a fait procéder à des audits financiers des CFA par un cabinet extérieur avant de se doter d'un personnel spécialisé, pour le contrôle, sur site, des pièces comptables.

Il s'agit là de pratiques parfois déjà anciennes, mais il est certain que cette tendance ne peut que s'accentuer. C'est ce qui se dessine dans une des académies observées où la taille de la région et le nombre d'apprentis ne permettent pas un contrôle suffisant, les moyens des uns et des autres étant limités et où l'augmentation des personnels est une nécessité pour assurer plus que des sondages. La Région en question estime donc que « si l'État continue à se désengager, il faudra bien qu'elle se dote de ses propres moyens de contrôle ». Et donc, pour des raisons de disponibilité insuffisante du SAIA (et non pour des raisons de compétences), elle envisage d'ores et déjà de faire appel à des cabinets privés pour faire l'audit de centres en difficulté.

Dans le domaine pédagogique, une seule académie s'est signalée par un désinvestissement progressif du SAIA depuis les années 1993-94, à la fois faute de temps et de motivation.

En dehors de ces domaines dans lesquels le SAIA est, soit tenu à l'écart, soit défaillant dans sa capacité de répondre, une attention particulière devra être portée à l'avenir au secteur « vie scolaire », manifestement oublié par les deux partenaires et laissé en déshérence un peu partout. Dans une académie, toutefois, dont le responsable du SAIA préfère parler en l'occurrence de domaine « périformatif » et suggère de créer une expression mieux appropriée que « vie scolaire », les inspecteurs correspondants participent en principe aux réunions des conseils de perfectionnement qui sont l'occasion d'aborder, entre autres, les questions liées à l'environnement de la formation (accueil, suivi, restauration, hébergement, etc.). Le conseil régional de cette académie fait, pour sa part, un point fort de la question de la vie scolaire, d'autant plus qu'il y a autant d'apprentis que d'élèves en lycée professionnel et il a fait obligation aux centres de consacrer une réunion annuelle du conseil de perfectionnement à l'expression des apprentis.

Les CFA, en outre, ne peuvent pas s'abstraire de la dimension « éducation à la citoyenneté » ; la fonction d'expertise de l'éducation nationale est ici indispensable pour donner tout leur sens aux activités qui complètent les horaires exigibles pour préparer le diplôme. Il s'agit là d'un sujet important pour l'avenir des CFA . Il préoccupe vivement l'ensemble des responsables des établissements qui accueillent des apprentis .

Un certain nombre de dysfonctionnements

Il est évident, au regard des missions normalement dévolues par les textes aux SAIA, de la disponibilité des corps d'inspection, souvent réduite en matière d'apprentissage, et des attentes des Régions vis à vis des services académiques, que les rectorats ont à faire face à nombre de difficultés au quotidien, dans l'exercice de cette compétence partagée. Ainsi, plusieurs académies soulignent que les avis formulés par les experts du SAIA ne sont pas toujours suivis. Dans une académie, les demandes formulées par la Région sont atomisées, mais les réponses du rectorat le sont encore davantage et exigeraient une meilleure coopération entre le DAET et le SAIA. La situation apparaît particulièrement incohérente dans une autre région où le SAIA est chargé d'instruire des annexes pédagogiques sans en connaître les suites et où les approches académique et régionale sont opposées : le SAIA examine un projet d'ouverture dans sa cohérence d'ensemble, tandis que la mission apprentissage du conseil régional aborde le projet en demandant quatre ou cinq avis différents sur les points particuliers sans jamais aborder la question d'ensemble. Sorti de son contexte, chaque point particulier peut recevoir un avis favorable : on a vu, de la sorte, s'ouvrir des formations alors que l'établissement ne disposait ni des équipements (la question n'avait jamais été posée) ni des personnels compétents pour assurer les cours.

Même dans les académies où une volonté politique des deux partenaires s'est traduite par une collaboration intense, avec l'appui d'un SAIA composé uniquement de spécialistes, les avis ne sont pas toujours suivis et les services académiques ont le sentiment que les services régionaux « dirigent le travail du SAIA ». Bref, si malgré tout, certaines Régions font état d'un « rapprochement des cultures » entre l'État et la collectivité territoriale, rares sont les cas où, comme le fait observer un conseil régional, « chacun garde ses marques dans un bon esprit, et dans le respect des prérogatives de l'autre ».

Les attentes exprimées par les acteurs

Les attentes des Régions

Un entretien avec le secrétaire général du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue a fait ressortir de façon synthétique les principales attentes ou revendications des conseils régionaux et de leurs services vis à vis des SAIA.⁵

⁵ Rappel des missions du CCPR :

– évaluation des politiques régionales (c'est -à-dire des acteurs régionaux, mais pas des conseils régionaux) ;
– avis sur les projets législatifs et réglementaires relatifs à la formation professionnelle ;
– formulation de recommandations à partir des conclusions de groupes de travail (financement de l'apprentissage, décentralisation, redéfinition de la typologie des actions de formation, politique d'accueil, d'information et d'orientation dans la mise en place de la VAE, etc.)

Dans le domaine financier

La plupart des Régions ont une réelle volonté de ne plus s'appuyer sur les SAIA et de développer une compétence interne ; d'autant plus qu'elles estiment ne pas avoir, de leur part, de retour d'information sur les aspects financiers. Quelques Régions expriment, cependant encore, sur ce point des attentes fortes, comme l'une d'elles qui, devant l'accroissement important du coût des CFA, souhaite renforcer le contrôle budgétaire sur tous les centres et demande à l'académie de mobiliser davantage son inspecteur administratif et financier et de renforcer le potentiel du SAIA.

Dans le domaine administratif

Les Régions veulent s'approprier des outils comme l'enquête 51, pour assurer le pilotage ; elles veulent notamment pouvoir piloter les "indemnités" (primes à l'embauche, primes à la formation).

Sur le champ pédagogique

On observe une volonté manifeste des conseils régionaux de continuer à s'appuyer sur les SAIA, qui n'exclut cependant pas l'expression d'une série de reproches selon lesquels :

- les avis des SAIA sont souvent liés à la nature des CFA ;
- il n'y a aucun retour de l'évaluation pédagogique vers les services régionaux.

Les Régions ne formulent cependant aucune revendication de compétences sur le champ pédagogique.

En matière d'offre de formation

D'une manière générale on observe que les conseils régionaux sont plus préoccupés par les niveaux V et IV qui s'adressent à des publics qui veulent rester sur place et recherchent moins la mobilité professionnelle, que par les niveaux III, II et I.

S'agissant plus précisément du rôle de l'éducation nationale, les Régions considèrent qu'il n'y a pas, de sa part, de logique de système : l'apprentissage est isolé et il n'est pas tenu compte, en regard, des contrats de qualification ou des programmes d'insertion des jeunes ; elles insistent sur la nécessité de rapprocher SAIA et DAET. Elles attendent, enfin, une action des SAIA sur la modernisation et la qualité des CFA publics.

En conclusion, deux points transversaux importants dans l'ensemble de leurs attentes sont à retenir : les aspects statistiques et le retour d'information.

Les attentes des organismes professionnels nationaux et des organismes gestionnaires de CFA

Ils font un quadruple constat :

- ils portent une appréciation positive globale sur les relations nationales et académiques avec les SAIA, tout en signalant quelques difficultés relationnelles limitées mais significatives dans quelques académies ;
- ils soulignent et regrettent la très grande disparité, d'une académie à l'autre, des services rendus et de l'implication des SAIA dans l'apprentissage ;
- ils constatent dans quelques cas (peu nombreux encore mais qui semblent augmenter) la perte d'une compétence experte (et neutre) des SAIA, qui fait qu'ils ne sont plus « lisibles » ni même connus ;
- ils estiment que les SAIA manquent de moyens pour mener leurs missions.

Ils confirment leur attachement aux missions du service académique, au nom de la pluralité des acteurs, et de la compétence avérée des inspecteurs au plan pédagogique : « l'inspecteur du SAIA est une personne ressource qui a une vision d'ensemble et une lecture des problématiques attachées au diplôme ».

Ils souhaitent notamment :

- un accompagnement pédagogique plus soutenu et plus de conseils par les SAIA (évolution de l'offre de formation, ouverture de sections, etc.) ;
- l'évaluation des CFA selon une démarche qualité ;
- un traitement plus adapté des demandes d'autorisation d'enseigner (délivrance d'une autorisation conditionnelle d'enseigner assortie d'un plan de formation) ainsi qu'une cohérence nationale ;
- une aide à la qualification des personnels contractuels.

Les attentes des responsables d'établissements de formation

Les directeurs de CFA

Les CFA qui ont une branche professionnelle qui les appuie pédagogiquement font appel principalement à leurs propres experts pour l'ingénierie pédagogique, la formation des formateurs et les évaluations pédagogiques. En revanche en cas de difficulté, ils ont recours à l'expertise du SAIA notamment en ce qui concerne l'inspection d'enseignants.

Les CFA qui n'ont pas de branche professionnelle à laquelle se rattacher, expriment un besoin d'accompagnement pédagogique beaucoup plus fort et plus constant : formation de nouveaux formateurs, contrôle de la compétence pédagogique, interventions en entreprise sont notamment souhaités.

Si dans leur majorité, ils apprécient leur relation avec le SAIA, les directeurs de CFA rencontrés dans le cadre de cette étude sont nombreux à regretter l'« absence de lisibilité » du

SAIA. «On ne sait plus très bien quelle est la mission de l'inspection de l'apprentissage » déclare un directeur . «On ne sait plus très bien qui fait quoi ; donc on s'en passe de plus en plus » souligne un autre directeur.

Pour beaucoup, le désengagement pédagogique est manifeste ; ils aimeraient pouvoir davantage faire appel aux inspecteurs pour des conseils sur la pédagogie de l'alternance, pour mobiliser les équipes, pour évaluer la qualité des enseignements généraux et pour aider à la réflexion dans le domaine de la « vie scolaire ». Ils expriment leur besoin d'une aide du SAIA pour « bousculer », pour faire évoluer la pédagogie. En définitive, ces responsables de CFA expriment « une nostalgie de la situation antérieure où l'inspecteur s'engageait clairement et avait un rôle important de liaison entre l'État, la Région, l'entreprise et le CFA ».

Dans certaines académies, l'implication forte du SAIA dans le développement de l'apprentissage public est perçu comme un désengagement vis-à-vis de leurs établissements. La stagnation des effectifs ne faisant que renforcer l'ambiguïté du rôle des corps d'inspection. Ils craignent que soit consolidée la segmentation des deux voies de formation dans la mesure où le développement de l'enseignement professionnel peut se faire dans certains cas au détriment de l'apprentissage.

Il ne convient naturellement pas de généraliser ces appréciations pour le moins restrictives : le SAIA représente pour un nombre important de directeurs un partenaire expert qui remplit une fonction de conseil et d'accompagnement particulièrement appréciée notamment dans la conception et la mise en œuvre des actions financées par région (ou par des fonds européens). Au plan pédagogique, s'il reste le référent dans le domaine de la pédagogie de l'alternance, il représente surtout le représentant pédagogique du rectorat qui permet de faciliter les relations académiques aussi bien en matière de formation de formateurs (intégration de professeurs de CFA aux formations académiques), que d'évaluation et de validation (examens, ccf, etc.). L'inspecteur est surtout le relais indispensable en matière d'informations pédagogiques et réglementaires (évolutions des programmes, en particulier).

Les chefs d'établissements publics

Les responsables d'EPLE engagés dans la rénovation des CFA publics connaissent les SAIA dont ils mesurent, pour la plupart, la contribution et l'appui aussi bien dans le cadre des ROP que plus largement dans la mise en œuvre du plan de rénovation (installation des coordonnateurs pédagogiques, par exemple)

Les chefs d'établissements qui s'engagent (ou envisagent de s'engager) dans des formations par la voie de l'apprentissage apprécient l'expertise du SAIA dans le montage des dossiers et dans le conseil financier. Ils reconnaissent que l'apprentissage leur est encore peu familier et qu'une information (une formation spécifique peut-être) sur cette voie de formation serait nécessaire. S'ils mesurent assez bien la compétence du SAIA en matière d'ingénierie de formation, ils situent mal ses missions en matière d'inspection de l'apprentissage et se sentent peu concernés, dans l'état actuel des formations en alternance qu'ils accueillent, par le contrôle de la formation de l'apprenti tant en établissement qu'en entreprise. Si la dimension vie scolaire leur pose question (accueil de nouveaux publics en contrat de travail au sein d'un établissement habitué à accueillir exclusivement des jeunes sous statut scolaire), la spécificité pédagogique de l'alternance et les conditions de sa mise en œuvre ne représentent pas pour eux, à l'heure actuelle, une préoccupation majeure.

DES CORPS D'INSPECTION INÉGALEMENT ENGAGÉS

Des missions pourtant explicitement précisées

Les membres des corps d'inspection à compétence pédagogique, commissionnés par le recteur, ont compétence à intervenir tant en CFA qu'en entreprise.

Leurs missions dans le domaine de l'apprentissage doivent s'articuler autour de trois grandes fonctions prévues par le décret n° 90-675 du 18 juillet 1990 : évaluation et contrôle ; impulsion, conseil et animation ; expertise.

Conformément à l'article R 119-9 du Code du Travail, ils interviennent dans le cadre du SAIA pour exercer les missions principales suivantes : inspection pédagogique, administrative et financière des CFA et contrôle de la formation donnée aux apprentis dans les entreprises. Ils peuvent en outre dans le cadre du SAIA, apporter des conseils aux CFA, des appuis à la formation des personnels des centres et des maîtres d'apprentissage (décret du 29 janvier 1988) ainsi que leur concours aux conseils régionaux, et aux comités régionaux de la formation professionnelle pour l'exercice de leurs compétences en matière d'apprentissage.

Une implication qui reste globalement restreinte

Pour un nombre important d'inspecteurs, l'inspection de l'apprentissage est une activité marginale, voire inexistante pour certains. Il ressort des constatations effectuées par la mission d'inspection, ainsi que de l'examen des données issues des études nationales et académiques, qu'un peu plus de la moitié seulement des inspecteurs pédagogiques (tous corps d'inspection confondus) s'implique dans l'inspection de l'apprentissage⁶.

L'inspection de l'apprentissage reste l'apanage des IEN enseignement technique et enseignement général (plus de 70 % y contribuent). Cependant, force est de constater que leurs interventions dans le cadre du SAIA décroissent régulièrement alors que celles des IA-IPR (un peu plus de 30 % du corps interviennent) augmentent progressivement. Ces tendances opposées reflètent pour les premiers la charge dans le suivi des réformes (telles que

⁶ En 2001, les effectifs globaux de l'inspection sont de 1 352 personnes : 779 IA-IPR ; 573 IEN en enseignement technique et enseignement général.

les PPCP), pour les autres l'accroissement des effectifs de l'apprentissage au-delà du niveau IV.

L'engagement réel des corps d'inspection pédagogique est loin d'être homogène selon les académies. Une chose est l'affichage sur l'organigramme du SAIA, autre chose est l'activité réelle en apprentissage, et faute souvent de bilans d'activités, la part du temps consacré à l'apprentissage reste difficile à mesurer précisément. Elle est généralement estimée de 5 à 25 % du temps des IEN impliqués. Dans une académie, un des inspecteurs les plus engagés relève que le suivi du CFA dont il a la charge représente six journées par an. Dans cette même académie, un IEN STI consacre 80 % de son temps au suivi en apprentissage de la filière alimentation. Dans une académie qui a conservé une structure SAIA spécifique, les personnels affectés à l'apprentissage (6 inspecteurs) exercent cette fonction à temps plein. Le temps consacré par les IA IPR ne dépasse pas en moyenne 10 % et se limite le plus souvent à une expertise sur pièces plus que dans le cadre des visites de CFA ou d'entreprises. D'une manière générale, les IA IPR sont inégalement intéressés par l'apprentissage (dans deux académies, ils n'étaient d'ailleurs ni présents, ni excusés, lors des entretiens avec les inspecteurs généraux), ils le « découvrent » progressivement par le biais des demandes d'ouverture de formations de niveau III et ce sont alors les inspecteurs des groupes Économie-gestion et Sciences et techniques industrielles qui sont concernés.

Pour les IEN, le travail au SAIA est largement dépendant de leur formation et de leurs activités antérieures : on peut constater que le peu d'entrain pour la dimension apprentissage est généralement le fait d'inspecteurs anciens qui, en raison de la préexistence d'un corps d'inspecteurs d'apprentissage, n'intervenaient pas (ou très peu) dans l'apprentissage. La nouvelle génération d'inspecteurs (en dépit d'une formation initiale à l'intervention en ce domaine bien restreinte) apparaît plus ouverte à cet égard. Les ex-inspecteurs de l'apprentissage qui ont pris en charge l'ensemble d'une filière en formation initiale (statut scolaire et apprentissage) consacrent une partie importante de leur temps à l'apprentissage (jusqu'à 90 % dans plusieurs académies). Leur compétence est reconnue mais ils sont proches de la retraite et la transmission de leur expérience est peu sollicitée ; il y a un risque certain de perte de savoir-faire de ce corps d'inspecteurs. Les IEN, conseillers de l'inspecteur d'académie consacrent environ 20 % de leur temps à l'apprentissage, notamment au titre de la collecte de la taxe d'apprentissage (plus qu'à l'inspection de l'apprentissage).

Les IA-IPR interviennent dans leur grande majorité dans les spécialités STI et Économie-gestion. Les interventions dans les disciplines d'enseignement général et l'EPS restent limitées. Elles sont inexistantes en ce qui concerne les inspecteurs « établissements et vie scolaire » (EVS).

L'ensemble des métiers dont la formation est assurée par la voie de l'apprentissage est couvert par l'inspection pédagogique. Dans le cas de métiers particuliers, ainsi que pour des formations de niveaux II et I, il est fait appel à des inspecteurs experts, chargés de l'apprentissage à temps partiel et rémunérés (crédits délégués aux académies en 2002 par la DESCO : 160 698 Euros). On observe, à cette occasion, des demandes extrêmement variables selon les académies : une académie a demandé 15 984 Euros, l'académie voisine, plus importante, a sollicité 473 Euros. Il serait donc utile que la DESCO conduise une étude régulière sur l'utilisation précise des crédits qu'elle délègue pour le recrutement d'inspecteurs experts.

En règle générale, les inspecteurs sont commissionnés, conformément à l'article R 119-48 du Code du Travail. Il conviendrait donc que les recteurs qui n'ont pas procédé à cette obligation réglementaire régularisent rapidement la situation.

Des missions exercées avec compétence, mais qui perdent de leur cohérence et s'éloignent de la spécificité d'une formation en alternance

Une organisation académique généralement adaptée, mais dont l'efficacité pourrait souvent être améliorée

L'efficience des missions de contrôle et d'animation ne peut se concevoir sans l'existence d'un pôle académique qui soit en mesure de tenir à disposition des inspecteurs, des partenaires ou des usagers concernés, les éléments nécessaires à l'expertise, au conseil et à l'évaluation en matière d'apprentissage. L'ensemble des académies s'est doté d'une organisation adaptée à cette fonction (bureau ou service de l'apprentissage autour du coordonnateur du service ou de l'inspecteur administratif et financier) afin de conduire ou d'être en mesure de procéder aux instructions et contrôles administratifs, financiers et pédagogiques :

- conventions de création ou de renouvellement des CFA ou des sections d'apprentissage ; demandes d'autorisation de diriger un CFA ou d'enseigner en CFA ; conventions entre entreprises ; diverses dérogations ; modifications de durée des contrats d'apprentissage ;
- dépenses de fonctionnement et d'investissement ; contrôle des budgets et des comptes financiers ;
- participation à l'élaboration du PRDFPJ, des contrats d'objectifs ; pratiques pédagogiques des CFA ; conseils de perfectionnement ; expertise pour les directions du travail (DDTEFP) avant l'enregistrement du contrat ; habilitations à pratiquer le CCF.

Si les SAIA ne sont pas systématiquement sollicités par les conseils régionaux pour les compétences qu'ils exercent en matière d'apprentissage (cf. supra), la grande majorité effectue systématiquement, en liaison avec l'inspecteur de filière ou le correspondant du CFA, les expertises pour les préfectures ou les DDTEFP, dans le champ pédagogique. Bien qu'un travail important de définition de procédures ait, dans cette perspective, été réalisé par le biais du *Vade-mecum*, des problèmes subsistent cependant, liés à l'insuffisance de formation des inspecteurs, à leur peu de disponibilité, à la rareté des réunions de coordination et d'échanges, enfin, à la segmentation du traitement des dossiers, notamment entre les procédures financières et leur éclairage pédagogique. Plus généralement, l'absence de personnels administratifs qualifiés aptes à suivre et préparer ces dossiers est préjudiciable à la qualité du soutien administratif du SAIA.

Une fonction à recadrer : inspecteur administratif et financier

L'inspecteur administratif et financier doit être en mesure de jouer un rôle essentiel au sein du SAIA ; expert au plan financier, garant au plan administratif, sa connaissance du fonctionnement global de l'apprentissage devrait lui permettre d'être le point d'appui des missions de contrôle, d'expertise et de conseil assurées par le SAIA. En réalité, il est souvent cantonné à des tâches d'exécution du type opérations de contrôle de gestion sur pièces, et dans le meilleur des cas à des analyses financières sans lien avec la pédagogie, effectuant des tâches le plus souvent sans rapport avec sa fonction d'inspecteur ; le volet « administratif » ne lui étant parfois pas confié (considéré comme relevant du domaine réservé du coordonnateur).

En conséquence, on constate un *turnover* important sur ces postes chaque année car les inspecteurs (souvent les plus récemment nommés) qui y sont affectés souffrent d'isolement, n'interviennent plus, ou peu, au plan pédagogique, voire se sentent déconsidérés. Les Régions qui n'obtiennent plus alors l'expertise attendue mettent en place leurs propres services de contrôle de gestion.

À l'évidence, cette fonction nécessite un recadrage afin de réunir la totalité des tâches y afférant, de la décharger de celles que pourrait exécuter un service administratif du rectorat, de valoriser sa mission pédagogique, et de distinguer les missions de l'inspecteur administratif et financier de celles de coordonnateur du SAIA. On devrait, à cet égard, s'appuyer davantage sur le *Vade-mecum des missions en apprentissage des corps d'inspection* qui s'attache à préciser le rôle et la place de cette fonction au sein du SAIA.

Une mission d'évaluation et de contrôle qui contribue insuffisamment à la qualité de l'apprentissage

Un constat général s'impose : les contrôles de la formation tant en CFA qu'en entreprises s'amenuisent significativement. Une académie sur deux n'effectue plus de contrôles de la formation en CFA. Très minoritaires sont les académies qui ont (d'ailleurs avec un réel professionnalisme) effectué un contrôle d'ensemble de l'organisation et du fonctionnement pédagogique du centre.

Le contrôle du CFA (plus que de la formation donnée à l'apprenti) reste principalement du ressort de l'inspecteur en responsabilité du centre, appelé inspecteur « correspondant » ou « référent ». Cette fonction particulièrement pertinente permet, d'une part, de garantir une exploitation minimale des informations fournies par le CFA, d'autre part, de disposer d'un interlocuteur permanent et informé du directeur de cet établissement. Presque systématiquement mise en oeuvre dans l'inspection de l'apprentissage, elle gagnerait certainement à être élargie aux EPLE, tout particulièrement dans l'esprit d'une fonction conseil souvent souhaitée par les responsables d'établissement.

Les directeurs de CFA sont appelés à fournir au SAIA, à la rentrée, les documents qui attestent d'une organisation administrative et pédagogique adaptée à la vocation du centre et en conformité avec la convention de création : emplois du temps, calendrier de l'alternance,

listes des formateurs, résultats aux examens, etc.. Les documents propres à l'organisation pédagogique de l'alternance (notamment ceux qui concernent la répartition des objectifs de formation entre l'entreprise et le CFA) sont moins systématiquement exigés. Lorsqu'ils sont adressés au SAIA, ils font d'ailleurs beaucoup plus rarement l'objet d'une exploitation et d'une validation précises. Ces documents sont le plus souvent analysés dans une perspective de vérification de conformité (notamment à la convention de création et ses annexes) plus que dans une perspective de validation auprès du centre lors de visites ultérieures, ou d'intégration dans une phase préparatoire à cette inspection.

Les contrôles au sein du CFA (contrôle du respect de l'emploi du temps, des présences, de la qualité des équipements professionnels et des équipements pédagogiques) restent le plus souvent du domaine d'intervention de l'inspecteur correspondant. Ils sont peu l'objet de l'attention de l'inspecteur de filière qui, lors de ses rares inspections, s'enquiert de la qualité et de la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance.

L'inspection pédagogique globale, considérée comme une analyse qualitative du fonctionnement du CFA, effectuée collégialement par les inspecteurs qui ont à connaître de ce centre, incluant l'ensemble des spécialités et des domaines (y compris le CDI et les activités socio-éducatives), reste à mettre en œuvre dans la plupart des académies. Dans leur majorité, les SAIA ne se considèrent pas dans un champ de compétences et de savoir-faire avérés. La culture de l'évaluation et du contrôle d'établissement n'est pas une composante réellement développée dans le cadre des missions exercées habituellement au sein du système éducatif. Il est certain que les inspecteurs du SAIA ne se sentent pas dans une situation claire pour engager une telle démarche d'évaluation (Que faire du bilan dressé ? Ne risque-t-on pas de pénaliser les relations globales avec le CFA et l'organisme gestionnaire, et le développement d'actions plus larges ?). De nombreux SAIA ont, de la sorte, préféré se placer dans le champ du conseil, dans une démarche d'accompagnement du CFA, occultant ainsi la mission de contrôle et d'évaluation qui leur est déléguée, alors qu'une clarification des objectifs et du cahier des charges de cette évaluation auprès des responsables des centres aurait pourtant été aisée à mettre en place. Les CFA publics et les sections d'apprentissage gérées par les EPLE ne font d'ailleurs pas davantage l'objet de ces évaluations .

Une telle mission est, pourtant, clairement explicitée et préparée dans le *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*. Dans ce domaine stratégique, la formation des inspecteurs s'avère aussi indispensable.

L'observation des enseignants dans leur classe reste encore très peu pratiquée ; il est vrai que l'inspecteur pédagogique considère qu'il est alors dans une situation délicate : quelles seront les conséquences que pourrait tirer l'employeur des réserves (ou des observations critiques) formulées par l'inspecteur ? Par ailleurs, l'observation de l'acte pédagogique devant prendre en compte la dimension alternance impliquerait que l'inspecteur en maîtrise toute la spécificité pédagogique. Or, l'observation des actes pédagogiques est un élément nécessaire à l'exercice d'une mission de contrôle. Elle concourt à garantir la qualité de la formation dont doit pouvoir bénéficier tout apprenti, dans la mesure où elle porte sur trois domaines :

- les compétences disciplinaires de l'enseignant ;
- la pédagogie qu'il met en œuvre ;
- la prise en compte de la dimension alternance dans ses pratiques pédagogiques.

Ces visites en classes, préparées avec le directeur du centre permettent, en outre, de proposer les formations les plus adaptées aux enseignants.

Enfin, force est de constater que les contrôles effectués en CFA le sont rarement à l'initiative du SAIA : ils sont soit réalisés pour le compte du conseil régional, soit à la suite de carences de la formation constatées en entreprise.

On ne peut donc que réaffirmer que l'organisation en filières des corps d'inspection, les données et les informations transmises par le CFA, la connaissance qu'a l'inspecteur correspondant de son centre, devraient permettre de mettre en œuvre les contrôles et les évaluations nécessaires, réglementaires, mais aussi être source de conseils et de progrès pour l'établissement lui-même, à la condition que les inspecteurs maîtrisent cette fonction (et qu'ils y soient préparés) et que les SAIA l'inscrivent avec pertinence dans leur programme de travail.

L'intervention en entreprise : une mission en déshérence

Le constat est accablant : les visites d'inspection en entreprise sont partout en chute vertigineuse. Ainsi dans une académie où, du temps des inspecteurs de l'apprentissage, le nombre de visites en entreprises s'élevait à 600 par an, on en a dénombré 2 en 2001. C'est un exemple extrême, mais on peut aisément généraliser ce constat d'une dilution du lien avec l'entreprise.

La majorité des interventions en entreprise fait suite, soit à des plaintes de parents ou d'apprentis (l'implantation départementale d'inspecteurs semble conduire à développer ce type d'intervention), soit à des litiges entre apprenti et employeur, les inspections conjointes avec les services d'inspection du travail restant paradoxalement très limitées. Ces types d'interventions contentieuses en entreprise des inspecteurs restent donc conséquentes, alors qu'elles ne semblent pas, à l'évidence, entrer dans le champ du contrôle de la formation délégué aux SAIA. Ce « glissement » reste-t-il une survivance du temps de l'agrément des entreprises ?

Les SAIA ont, par ailleurs, le plus souvent conservé l'habitude de disposer et de mettre à jour des données sur les entreprises et les apprentis. On peut doublement s'interroger sur l'usage qui en est fait dans le cadre du suivi de la formation en entreprise, et sur l'intérêt qu'ils auraient à se rapprocher des autres administrations (notamment les DDTE) et des organismes de formation, pour constituer une base de données unique, aisément mise à jour et exploitée.

Les visites, parfois les contrôles, en entreprise à vocation plus formatrices (mettant en évidence des progressions non respectées, des équipements insuffisants ou l'inadaptation des activités), réalisés souvent à la demande du CFA, restent peu nombreux. Il en est de même des visites effectuées dans le cadre du contrôle en cours de formation : plusieurs SAIA considèrent que leurs interventions en entreprise doivent suivre et non précéder l'intervention des enseignants du CFA dans le cadre de son activité de suivi de la formation de l'apprenti (fonction de coordination).

Il n'en reste pas moins que la conception même d'une inspection de l'apprentissage compétente et engagée dans les deux lieux de formation de l'apprenti est battue en brèche par une carence évidente dans l'exercice des missions. Manque de temps ? Repli vers

l'établissement ? Difficultés à cerner l'objectif de l'intervention en entreprise ? Au cours d'un récent séminaire organisé par la DPATE, la DESCO et l'inspection générale, les inspecteurs s'étaient interrogé sur les raisons de cet abandon et sur la manière d'y remédier. Quelques SAIA ont, pour leur part, conduit une réflexion analogue. Les pratiques induites par la pédagogie de l'alternance, et notamment la mise en place d'une coordination forte entre les deux lieux de formation conduisent à ce que les fonctions occupées par le SAIA dans le passé se déplacent vers l'équipe des enseignants de CFA ; situation renforcée par le développement de la validation par contrôle en cours de formation. Incontestablement, de plus, la suppression de l'agrément de l'entreprise a fait disparaître l'obligation réglementaire de la visite en entreprise. L'augmentation des effectifs d'apprentis, et donc du nombre d'entreprises d'accueil, a alourdi la charge de travail des inspecteurs sans que pour autant les moyens d'intervention soient augmentés.

L'intervention réglementaire du SAIA au sein de l'entreprise doit rester une préoccupation prioritaire des inspecteurs en charge de l'apprentissage, afin de garantir à l'apprenti la formation à laquelle il a droit. Mais pour que celle-ci soit pleinement efficace et réellement effectuée, il sera nécessaire de tisser, en liaison avec le CFA, de nouvelles relations avec l'entreprise (entreprise elle-même, mais également branches professionnelles, organismes consulaires) afin de rendre plus efficace la fonction de contrôle, et d'être en mesure de proposer des actions de conseil et de formation, susceptibles d'améliorer significativement la qualité de l'apprentissage. Les responsables des SAIA doivent donc impérativement, en liaison avec tous les inspecteurs, s'interroger et proposer les ajustements nécessaires, replaçant l'intervention auprès de l'entreprise au cœur même de leurs missions, notamment peut-être en l'articulant davantage aux observations faites au sein du CFA, en exploitant mieux les documents de liaison et les restitutions de vécus d'entreprise.

Un accompagnement pédagogique éclaté et de moins en moins centré sur la pédagogie de l'alternance

La mission d'animation et de conseil des corps d'inspection doit s'inscrire en complémentarité avec la mission de contrôle, c'est ainsi que dès l'origine s'est constituée la spécificité (mais aussi la richesse) de l'inspection en apprentissage. Plus récemment, la circulaire du 23 juillet 1998 a souligné notamment que «les inspecteurs à compétence pédagogique veilleront à impulser une volonté forte de développer une pratique globale et cohérente de la pédagogie de l'alternance [...] et à] contribuer à développer et actualiser les outils pédagogiques de l'alternance». Or, le constat est sévère : très minoritaires sont les académies qui ont poursuivi l'impulsion et l'animation auprès des CFA dans ce domaine pédagogique spécifique de l'apprentissage.

L'acquis en la matière, fondé sur les travaux nationaux et interacadémiques et sur l'engagement des inspecteurs de l'apprentissage, n'a fait l'objet ni de transfert à l'ensemble des inspecteurs intervenant en apprentissage, ni d'actions académiques concertées et adaptées proposées aux CFA. Nombreux sont ainsi les établissements qui, utilisant outils et démarches élaborées il y a plusieurs années par les SAIA, sont en attente d'une expertise ou pour le moins de conseils et d'accompagnement leur permettant d'évoluer dans leur démarche pédagogique. Faute d'appui du SAIA, un certain nombre de CFA se tournent alors vers d'autres organismes publics (comme les CAFOC) ou privés, ou encore vers leurs propres

structures pédagogiques, seules en mesure, de leur assurer, contractuellement, dans la durée, conseils et formation des personnels. Ces structures externes ont su développer des systèmes de réflexion, mutualiser les expériences et concevoir des formations adaptées à leurs besoins. Les SAIA se trouvent ainsi peu à peu exclus du champ d'une ingénierie et d'une impulsion pédagogiques dont ils furent pourtant à l'origine.

La charge de travail des inspecteurs induite par la rénovation de l'enseignement professionnel n'est certainement pas étrangère à ce désengagement. On ne peut imaginer qu'il y ait, majoritairement, refus des inspecteurs de s'engager dans une animation pédagogique qui a pour but d'améliorer la qualité de la formation et dont le premier bénéficiaire est l'apprenti. Il s'agit plutôt, le plus souvent, d'une difficulté certaine à équilibrer leur temps entre les actions conduites dans les LP (la rénovation de l'enseignement professionnel a été dévoreuse de temps) et une mission pédagogique spécifique qui demande une intervention experte adaptée et inscrite dans la durée. Les interventions ont, en effet, souvent bien du mal à s'inscrire dans la continuité, à aboutir à former en temps voulu les experts et les animateurs en charge des évolutions pédagogiques nécessaires et attendus, en somme, à hiérarchiser les priorités de leur action.

Certaines académies, en s'appuyant notamment sur les acquis pédagogiques remarquables de la rénovation des CFA publics (outils, documents de référence en matière d'alternance, etc.) et notamment sur les ROP, ont cependant eu le souci d'impulser une action pédagogique renouvelée et de faire des propositions adaptées aux besoins actuels des CFA. Peu fréquentes sont ces démarches proches du conseil et débouchant sur une offre de formation liée à la demande de l'organisme de formation. Certains SAIA, par contre, se sont contentés de « signaler » aux CFA qu'ils pouvaient bénéficier des publications du CNRAA. Quelques académies ont privilégié, quant à elles, en liaison avec le conseil régional, le développement de projets qualité, l'aide à l'élaboration du projet d'établissement ou la mise en œuvre de projets pédagogiques en CFA. Les résultats positifs enregistrés confirment une avancée notable en termes de qualité des formations dans le dispositif d'apprentissage.

L'offre, elle-même, d'intervention pédagogique des SAIA est particulièrement diverse et variée (de l'individualisation à l'évaluation). Elle semble ponctuelle (rarement reconduite), plus liée à la compétence ou à l'intérêt de l'inspecteur qu'inscrite dans une offre globale d'animation et d'accompagnement née d'une réelle analyse des besoins. Elle fait, d'ailleurs, rarement l'objet d'une évaluation interne par le service.

Dans l'ensemble, la mission pédagogique des SAIA est très majoritairement circonscrite à un travail d'information en lien avec les enseignements disciplinaires, et dans cet esprit, ils ont conduit des actions (le plus souvent en réunissant les directeurs de CFA et les enseignants et tout particulièrement les nouveaux enseignants) qui ont porté principalement sur les référentiels et les programmes, la rénovation des diplômes, le CCF et les procédures d'examen, les expérimentations (comme le baccalauréat professionnel en trois ans). Ces actions des inspecteurs représentent toutefois un investissement important et elles constituent une contribution indispensable à l'évolution de l'apprentissage et à sa qualité. L'ensemble des partenaires l'apprécie, et il faut reconnaître que les inspecteurs remplissent là, efficacement, leur mission d'impulsion, d'expertise et d'animation. Poursuivre dans ce sens implique, il faut le souligner, la stabilité des équipes et une politique académique explicitement affirmée, ainsi que les moyens nécessaires à sa mise en œuvre.

On notera, par ailleurs, le fort engagement des SAIA dans la réflexion sur les conséquences de la diminution du temps de travail sur les horaires de formation en CFA ; cette situation nouvelle conduisant à améliorer encore la coordination entre le CFA et l'entreprise.

Une formation des acteurs peu organisée et incomplète

La formation fut privilégiée comme levier indispensable à l'évolution pédagogique, lors de la nécessaire montée en compétences des enseignants de CFA dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance adaptée à l'apprentissage. Il n'en est plus de même aujourd'hui : les formations spécifiques destinées aux enseignants de CFA diminuent nettement dans l'activité des SAIA, même si quelques-uns maintiennent la formation (en accord avec le conseil régional) comme l'axe fort de leur action pédagogique et organisent des modules de formation traitant de la construction d'une stratégie de formation alternée, ou portant sur l'identification des outils spécifiques à la pédagogie de l'alternance ou encore sur l'individualisation. On signalera aussi une académie qui construit des formations répondant aux sujets identifiés par le CFA ou les inspecteurs, tant dans les enseignements généraux que professionnels, mais ces exemples sont loin d'être majoritaires, et de plus en plus souvent, les enseignants de CFA sont intégrés dans des groupes de professeurs (en IUFM) notamment en enseignements généraux et en didactique des disciplines.

Quatre constats récurrents doivent être faits en ce qui concerne la formation.

- Le sentiment s'impose, d'abord, que toutes les démarches dans le domaine de la formation (comme dans d'autres) ne font pas l'objet d'une approche rigoureuse, systémique, traduite dans une programmation académique. L'initiative individuelle (pour ne pas dire individualiste) prévaut. Là aussi la coordination manque.
- Les personnels de direction bénéficient rarement de formations adaptées à leurs responsabilités, notamment pédagogiques.
- La dimension « vie scolaire », CDI, activités socio-éducatives, et plus largement tout ce qui concerne la vie de l'apprenti en CFA, est absente.
- Enfin, et cela est préoccupant, le concours des SAIA à la formation des maîtres d'apprentissage est quasi inexistant.

Des pôles de compétences avérées et reconnues

Si la diversité et la disparité règnent à l'évidence dans l'organisation et le fonctionnement des SAIA et plus largement dans l'exercice des missions des corps

d'inspection, il serait injuste et préjudiciable de ne pas souligner que dans quelques académies (un tiers environ) les SAIA ont su développer, en s'appuyant sur une organisation cohérente et efficace, une activité adaptée aux missions, innovante et partenariale, dont la qualité est reconnue par l'ensemble des partenaires et des acteurs.

Ces SAIA ont clairement privilégié des actions, inscrites dans la durée, qui doivent conduire à améliorer significativement la qualité de la formation des apprentis tant en entreprise qu'au CFA, en ayant le souci constant de prendre en compte la spécificité pédagogique de l'alternance. Les inspecteurs agissent ainsi tant au niveau de la conception des actions et dans l'appui à leur mise en œuvre (parfois en intervenant eux-mêmes au titre de leur expertise) que dans leur évaluation. Ces missions d'animation, de conseil et d'évaluation n'occultent pas pour autant l'exercice de la mission de contrôle en CFA et en entreprise. Elles le renforcent naturellement.

S'il fallait distinguer les domaines ou les types d'intervention de ces SAIA, on pourrait les regrouper autour de deux préoccupations : le souci de mieux articuler la scolarité en collège et l'orientation vers l'apprentissage, un investissement pédagogique spécifique. Dans le premier cas, il s'agit de contribuer à mieux préparer l'entrée en apprentissage, d'aider les jeunes (et leurs professeurs) à découvrir la réalité des métiers et les modalités de l'apprentissage. Certains SAIA ont, à cet égard, remarquablement contribué à cette ouverture du collège vers une approche renouvelée de l'alternance, source de remotivation et d'orientation positive. Dans le domaine de l'investissement pédagogique, il s'agit de répondre aux attentes et aux besoins des apprentis et de leurs formateurs : aide à la mise en œuvre de dispositifs d'aide et de soutien aux apprentis en difficulté, contribution à la maîtrise de la pédagogie de l'alternance, appui à l'innovation pédagogique dans le cadre de contrats qualité proposés à la Région, etc.. L'ensemble de ces actions pédagogiques s'appuient sur des actions de formation initiale et continue destinées aux formateurs en CFA et en entreprise.

La mise en œuvre de ces actions s'inscrit le plus souvent dans le cadre d'une intervention concertée avec le conseil régional, en partenariat avec les CFA et leurs organismes gestionnaires. Le souci d'information, de concertation, de transparence et de responsabilisation des acteurs et des décideurs (cf. les chartes qualité) préside à l'évidence à cet engagement des SAIA qui s'inscrivent ainsi clairement dans une fonction de conseil, fondée sur leur expertise pédagogique : leur compétence en matière d'ingénierie pédagogique, leur maîtrise des filières disciplinaires et de la pédagogie de l'alternance les ont, de la sorte, amené à développer leur mission d'animation pédagogique tout en veillant à conduire systématiquement la mission de contrôle de la formation qui leur est confiée. S'ils n'ont pas plus que d'autres SAIA, cependant, réinvesti le champ du contrôle en entreprise, c'est plus à la suite d'une réflexion partenariale engagée sur l'évolution nécessaire du contrôle de la formation en entreprise (notamment au regard de l'accroissement du nombre d'entreprises qui accueillent des apprentis et du rôle qu'est appelé à jouer le CFA dans sa relation à l'entreprise) qu'à un désengagement implicite et progressif.

Ces SAIA se sont le plus souvent dotés d'un système d'information sur l'apprentissage qui permet de mieux cibler les interventions : constitution de bases de données actualisées établies en partenariat avec les services publics (préfectures, directions du travail, en particulier) et les CFA, productions d'outils d'analyse des activités menées en entreprise, etc.. Ils sont considérés par le Conseil régional (et très souvent par les différents partenaires) comme des experts qui aident à la décision et dont les avis sur le financement des centres de formation, sur la pertinence des investissements pédagogiques, ou sur l'évolution du plan

régional de formation, sont appréciés et souvent pris en compte. La complémentarité des approches pédagogiques, financières et administratives, notamment, est particulièrement appréciée lors de l'instruction et du renouvellement des formations ainsi que dans le cadre de l'approbation des budgets et des comptes financiers des CFA. Les contrôles effectués sont reconnus comme objectifs et fondent souvent la décision. Ils parviennent peut-être moins aisément à exercer cette même fonction de conseil au sein des académies et ce n'est que dans la cadre d'une politique académique résolue de développement de l'apprentissage public qu'ils parviennent à réaliser les transferts pédagogiques nécessaires.

L'exercice efficient de ces missions ne peut s'envisager sans une organisation adaptée des SAIA. Des réflexions et des mises en œuvre diverses ont été conduites privilégiant parfois la structuration autour d'une équipe restreinte d'inspecteurs ayant une expérience avérée de l'apprentissage afin qu'ils constituent l'élément permanent du SAIA : ils sont à la fois les personnes ressources qui facilitent l'action des autres inspecteurs pédagogiques, et des interlocuteurs identifiés et disponibles pour l'ensemble des partenaires externes. D'autres académies ont fait le choix d'engager l'ensemble des inspecteurs dans le contrôle et l'animation de l'apprentissage.

Quelles que soient les organisations privilégiées, elles s'appuient systématiquement sur le souci d'adapter les inspecteurs à l'intervention en apprentissage : des formations internes destinées aux inspecteurs nouvellement nommés ont été ainsi organisées dans plusieurs académies .

Pour toutes ces raisons , ces pôles académiques de compétences pourraient constituer les points d'appui d'une rénovation de l'ensemble des SAIA.

CONCLUSION

Un constat préoccupant

Le constat dressé, au terme de ce rapport, est préoccupant.

- La réorganisation nécessaire des corps d'inspection pédagogique au regard des missions déléguées au ministère de l'éducation nationale n'a pas conduit aux résultats attendus.
- L'application incomplète (et inégale territorialement) des recommandations ministérielles de 1995 et 1998 n'a conduit, dans un grand nombre d'académies, ni aux évolutions organisationnelles nécessaires, ni à une hiérarchisation des missions intégrant clairement l'intervention en apprentissage des corps d'inspection.

Il en est, en fait, résulté une dissolution des compétences d'un service précédemment composé exclusivement de spécialistes dont la présence sur le terrain était visible et appréciée.

Actuellement, en dehors des rares personnes-ressources qui font tourner le SAIA, dans un contexte où il est largement marginalisé, il ne dispose plus des moyens de répondre aux défis qui lui sont lancés et aux sollicitations de ses partenaires

- Les interventions dans l'inspection de l'apprentissage vont s'amenuisant dans l'ensemble du champ des missions des inspecteurs pédagogiques, qui, faute notamment d'une formation initiale et continue spécifiques, ne sont pas aisément parvenus à adapter leur intervention en apprentissage à la spécificité pédagogique de l'alternance.

L'intervention en entreprise qui était apparue, dès l'origine, comme devant être exercée par le même inspecteur et qui pouvait être ainsi une source d'apports professionnels pertinents va s'amenuisant, confirmant le recentrage vers la logique disciplinaire du statut scolaire.

- Les SAIA, faute de pilotage et d'organisation académique cohérents et efficaces, faute de définition précise d'objectifs et de programmation d'actions, inscrites dans la durée, faute d'évaluations de celles-ci, se replient le plus souvent sur une administration de la pédagogie et sur un engagement plus individuel et conjoncturel que collégial et structurel.

- Enfin, les corps d'inspection n'ont pas été à même de conduire une action globale cohérente visant au rapprochement et aux transferts, notamment au plan pédagogique, entre la formation sous statut scolaire et la formation en apprentissage.

Des atouts

Ce constat préoccupant ne doit pas cependant occulter les atouts, les points d'appui, qui doivent permettre de redonner tout leur sens et leur efficience aux missions exercées par les SAIA dans le domaine de l'apprentissage.

- La longue expérience acquise, les compétences développées pendant plus de vingt ans dans la formation en alternance propre à l'apprentissage restent effectives et maîtrisées au sein d'un certain nombre d'équipes académiques d'inspecteurs. Engagées dans une animation pédagogique et une expertise appréciées et reconnues par les partenaires professionnels, les CFA et les collectivités territoriales, elles sont en mesure de constituer des pôles d'appui, en complémentarité avec les réseaux opérationnels de proximité constitués dans le cadre de la rénovation de l'apprentissage public.
- L'existence d'une ingénierie pédagogique pertinente et innovante, en recherche d'adaptation constante aux évolutions de la formation (cf. les publications du Centre national de ressources), constitue un appui déterminant à tout développement de la qualité des formations en alternance tant en apprentissage que sous statut scolaire.

La mise à disposition des corps d'inspection du *Vade-mecum des missions des corps d'inspection en apprentissage*, réalisé par la DESCO et l'IGEN, peut constituer pour tous les inspecteurs pédagogiques un document de travail opératoire (à condition qu'il fasse l'objet d'une formation d'accompagnement initiée au plan national) qui doit leur permettre de remplir plus aisément la mission qui leur est dévolue dans le domaine de l'apprentissage.

- Enfin, les partenariats construits tant avec les collectivités territoriales comme service instructeur ou de contrôle qu'avec les organisations ou branches professionnelles nationales ou territoriales, constituent des points d'appui certains à un engagement renouvelé de l'inspection en apprentissage.

Des mesures indispensables

Il appartient aux différents niveaux de l'éducation nationale d'assumer explicitement les responsabilités qui lui sont confiées en matière de contrôle de la formation donnée aux apprentis, tant en CFA (publics ou privés) qu'en entreprise, et, en tant que de besoin, en matière de conseil, d'expertise et d'aide à la décision.

- Confortant une orientation politique nationale, déjà prise, une nouvelle impulsion doit contribuer à réaffirmer la volonté d'assurer le rôle et les missions dévolues aux services académiques d'inspection de l'apprentissage dans le domaine du contrôle et de l'animation de l'apprentissage public et privé.

L'engagement ministériel attestant de son intérêt pour la mission qu'exercent les inspecteurs dans l'inspection de l'apprentissage a été trop souvent discret, confortant ainsi les malentendus, les incompréhensions ou les marginalisations.

Il revient au niveau ministériel, avec le concours de l'inspection générale, d'assumer ses fonctions d'impulsion, de régulation, d'accompagnement et d'évaluation, afin de parvenir à une homogénéité plus grande de l'intervention des SAIA en apprentissage.

● Ce ne sont pas les textes officiels qui manquent : les dispositions réglementaires du Code du Travail et des circulaires ministérielles de 1995 et 1998 sont claires, précises et adaptées. C'est l'appui à leur mise en œuvre dans un cadre opérationnel clarifié et assumé institutionnellement qui a fait défaut.

Il revient, dans cet esprit, aux recteurs d'académie, chefs des services académiques d'inspection de l'apprentissage, d'assumer explicitement les responsabilités qui sont les leurs en la matière ; et, pour ce faire, de mettre en œuvre les dispositions garantissant que les corps d'inspection, dans le cadre de leur organisation disciplinaire, intègrent le champ de l'inspection de l'apprentissage dans une perspective ouverte, enrichissante et nécessairement clairement identifiée dans la multiplicité des domaines d'intervention qui sont les leurs. Le programme de travail des corps d'inspection (PTA) établi en coordination avec l'inspecteur général, correspondant académique, doit traduire sans ambiguïté cet engagement en précisant les modalités de suivi et d'évaluation des activités des inspecteurs pédagogiques dans le champ de l'inspection de l'apprentissage, qu'il soit public ou privé. Le SAIA, dont l'organisation pourra être adaptée aux situations et aux potentialités académiques, constituera alors le dispositif fédérateur nécessaire de l'exercice des missions des corps d'inspection.

● Mais, ces missions ne trouveront leur pleine efficience que dans le cadre d'une concertation et d'un partenariat clairement établis tant avec le Conseil régional, qu'avec les organisations professionnelles, fondés sur une répartition explicite des responsabilités, plus que des compétences, de chacun.

« L'apprentissage est une forme d'éducation. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs [...] une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un des diplômes de l'enseignement technologique », telle est la définition de cette voie de formation professionnelle initiale que posait l'article premier de la loi n° 71-576 du 16 juillet 1971. Soucieux de garantir la qualité de la formation donnée aux apprentis, le législateur en confiait, par ailleurs, le contrôle à l'éducation nationale au nom de ses compétences propres.

Ce défi fut, d'emblée, relevé avec une compétence experte reconnue par tous. Il a conduit à l'élaboration d'une conception originale de l'inspection, adaptée à une pédagogie propre à l'alternance en apprentissage.

Quelques décennies plus tard, le ministère de l'éducation nationale se doit de poursuivre, d'assumer les responsabilités qui lui ont été confiées, de prendre la mesure de l'exigence d'une mission d'inspection qui tient à l'exercice de ses compétences pédagogiques, de se donner les moyens d'intégrer la dimension de l'apprentissage au cœur de l'expertise des corps d'inspection et d'être en mesure d'établir les transferts indispensables entre l'ensemble des voies de formation professionnelle. Ainsi, contribuera-t-il efficacement à la qualité de la formation dont doivent pouvoir bénéficier tous les jeunes qui ont choisi cette voie de formation en alternance.

Philippe DUVAL
IGEN

Jean-Pol ISAMBERT
IGAENR

ANNEXE 1

Liste des personnes rencontrées

Au niveau national :

- ministère de l'éducation nationale : responsables de la DESCO, la DPATE, la DPD, la DES, le CNRAA (NANCY) ;
- organismes nationaux : APCM, AFCI, CCCA ; Comité de coordination des programmes régionaux de formation professionnelle et d'apprentissage.

Au niveau académique et régional:

- recteurs, secrétaires généraux, inspecteurs pédagogiques (IEN, IA-IPR), DAET, DAFCO, CSAIO, inspecteurs d'académie DSDEN, chefs de division, chefs d'établissement, enseignants ;
- Conseils régionaux ;
- préfectures, services extérieurs de l'État ;
- organismes gestionnaires de CFA, organisations professionnelles, maîtres d'apprentissage, directeurs de CFA, enseignants de CFA, apprentis.

ANNEXE 2

Liste des inspecteurs généraux ayant contribué à ce rapport

1-Membres du comité de pilotage

Pour l'IGEN :

Les membres de la commission « alternance –apprentissage » :

Brigitte DORIATH ;
Philippe DUBREUIL ;
Philippe DUVAL ;
Christian MERLIN ;
Jean-Louis PIEDNOIR ;
Yveline RAVARY.
Jacques THIERRY

Pour l'IGAENR :

Jean GEOFFROY ;
Jean-Pol ISAMBERT ;
Gérard LESAGE ;
Christian PEYROUX ;
André ROT
Jean VOGLER

2-Dans les académies

Les correspondants académiques de l'IGEN

des académies de LA REUNION, de la GUADELOUPE et de la GUYANE :

Yves BOTTIN ;
Jean-Pierre OBIN ;
Gérard POURCHET ;

Les membres de l'IGAENR et de l'IGEN :

AIX-MARSEILLE	Michel JOFFRE
AMIENS	Jean-René GENTY
BESANCON	Hélène BERNARD
BORDEAUX	Céline WIENER
CAEN	Brigitte DORIATH (IGEN) - Philippe DUVAL (IGEN) Jean GEOFFROY
CLERMONT-FERRAND	Jean-Louis CLAVERIE
CORSE	Alain BRUNET

CRETEIL	Luc-Ange MARTI
DIJON	Philippe DUVAL.(IGEN) - Christian MERLIN IGEN) Jean GEOFFROY - Jean-Pol ISAMBERT
GRENOBLE	Yves POZZO di BORGO
LIMOGES	Alain-Marie BASSY
LILLE	Odile ROZE
LYON	Philippe SULTAN
MONTPELLIER	Eliane LANGLOIS
NANCY-METZ	Pierre BLANC – Yves MOULIN
NICE	Laurence VEDRINE
ORLEANS-TOURS	Jacques THIERRY (IGEN) - André ROT
PARIS	Bibiane DESCAMPS
POITIERS	Philippe DUBREUIL (IGEN) - Christian PEYROUX
RENNES	Christine SZYMANKIEWICZ
REIMS	Armand-Ghislain de MAIGRET – Michel TYVAERT
ROUEN	Alain BELLET
STRASBOURG	Philippe DUVAL (IGEN) - Jean VOGLER
TOULOUSE	Philippe DUBREUIL (IGEN) - Jean-Louis PIEDNOIR (IGEN) Gérard LESAGE
VERSAILLES	Jean-Pierre BAZELLY