

STANDARDISATION DES DIPLOMES ET DIVERSITE DES CONVENTIONS DE PRODUCTIVITE DES ENTREPRISES

Myriam Campinos-Dubernet - 25 Novembre 1998

Les diplômes professionnels et techniques sont par nécessité des standards. Ces standards assurent aux individus qui en sont titulaires des possibilités de mobilité entre les entreprises qui reconnaissent leur utilité. Pour ces dernières, les diplômes représentent à la fois un signal de sélection et un contenu en savoirs.

Dans la plupart des pays où la formation professionnelle et technique n'est pas totalement (ou presque) internalisée par l'entreprise se pose donc la question de la définition des standards adoptés et de leur mise en place. Ces standards sont de fait l'expression de compromis plus ou moins partagés entre les différentes catégories d'acteurs concernés : les entreprises et leurs représentants, institutions éducatives et syndicats de salariés.

Dans un pays comme l'Allemagne où la recherche de compromis négociés est essentiellement inscrite au cœur des mécanismes institutionnels relatifs à la définition des diplômes, les processus de transformation, voire de création, ne sont pas exempts de conflits parfois très sévères entre les différents acteurs concernés et au sein même d'une catégorie d'acteurs. Ainsi, les divergences de vue entre entreprises pour la définition des standards de diplômes peuvent être d'autant plus fortes que les emplois auxquels ils mènent sont localisés dans des branches hétérogènes.

L'opposition des points de vue entre l'artisanat et l'industrie du bâtiment lors de la réforme de 1974 [cf. Mobus, Grando, 1988] manifeste ainsi les différences d'attentes des employeurs. Elles reflètent les écarts entre conventions de productivité, en même temps que des positions dissemblables sur le marché du travail.

Dans le cas de la France, ce processus de définition des diplômes est inscrit dans le fonctionnement d'organes tri-partites, les commissions professionnelles consultatives, dont le rôle n'est que consultatif. Aussi, à la différence de l'exemple précédent, la construction du standard est-elle fortement dominée par l'institution scolaire et par les orientations générales de la politique éducative du moment [cf. Mobus Verdier, 1997]. Aussi, selon les branches, les attentes de certaines fractions du patronat apparaissent plus ou moins prises en compte. La difficulté réside de ce point de vue, pour l'institution scolaire, d'intégrer dans un standard donné l'hétérogénéité des attentes. Ainsi, compte tenu du mode définition adopté, on peut admettre que le contenu en savoirs d'un diplôme se situe à une plus ou moins grande distance des conventions de productivité des employeurs ou des groupes d'employeurs. En d'autres termes, la difficulté du standard est de répondre à la diversité des attentes des mondes de la production.

Selon les cas, ceux-ci rencontreront la nécessité d'adaptation du standard à leur propre convention d'efficience. Cette adaptation supposera un investissement complémentaire mesurable à travers le temps nécessaire pour que le jeune sortant du système éducatif tienne son poste (ou son emploi) de manière à atteindre la convention de productivité de référence. Ainsi, le standard (ou les standards utilisés) induise(nt)-il(s) la question de la nature des savoirs qui font l'objet de sa définition, ainsi que ceux que le jeune recruté aura à acquérir en complément, afin de sortir de la position de débutant.

Aussi paraît-il relativement logique que l'institution éducative perçoive les interventions du patronat dans les CPC comme pouvant conduire, si elle était tentée de trop les suivre, à la création de nombreux diplômes spécifiques, dont la prolifération contribuerait à dégrader la nature même du diplôme [cf. Fourcade]. En conséquence, il est du devoir de cette institution de dépasser, voire d'ignorer l'existence de particularismes, qu'ils soient de métier, ou locaux, ou régionaux. Cette mission est outillée depuis les années quatre-vingt par les référentiels.

Les conditions de concurrence sur le marché du travail des jeunes sortants du système éducatif, mieux formés que leurs anés, avec les actifs expérimentés sont paradoxales [cf. Beduwe, Espinasse, 1995]. Comment expliquer la faible substitution constatée entre ces jeunes et les actifs expérimentés dans la mesure où les employeurs ne supportent pas le coût de leur formation initiale ? Hormis des préoccupations sociales effectives ou la crainte de conflits sociaux de la part des employeurs, à un moment où les syndicats de salariés sont dans la situation que l'on connaît, quelles raisons peuvent justifier le fait que les entreprises ne profitent pas davantage de ce que l'on considère comme un avantage certain. Les insiders bénéficient-ils d'un tel rapport de force qu'ils soient capables de freiner à ce point l'entrée des outsiders ?

Les auteurs de ce fort intéressant bilan l'expliquent à la fois par la pénurie actuelle d'emplois et le barrage que représenterait pour les jeunes l'acquisition de ce qu'ils nomment la première expérience. Cette explication ne nous paraît pas suffisante et ce paradoxe ne peut, à notre sens, être éclairé que si, d'une part, on cerne le point de vue des recruteurs sur cette question : est-il ou non intéressant et à quelles conditions

de recruter un jeune débutant ? Et si, d'autre part, on appréhende également la notion même de standard. Peut-on, en particulier, les considérer, sans plus d'examen, comme stables au cours du temps, comme indifférents aux changements de la politique éducative ? Enfin, est-il possible d'assimiler l'écart entre diplôme et attentes des recruteur à la notion vague d'expérience ? Plus particulièrement n'y a-t-il pas lieu de prendre en compte les savoirs acquis pendant cette première expérience sous l'aspect du temps nécessaire à leur acquisition (cf. supra), mais aussi de leur transférabilité ? A moins d'admettre sans plus d'examen qu'ils sont de l'ordre des compétences spécifiques [cf. Becker, 1964].

Nous conduirons cette réflexion à partir d'investigations réalisées en 1997 et 1998 dans 36 PME industrielles appartenant à trois branches d'activités, principalement sélectionnées dans trois régions (deux par activité) à partir des établissements d'enseignement professionnel et technique ? Ces PME avaient recruté des jeunes à la sortie du système de formation initiale dans les trois années précédentes, dans les niveaux V, IV et III des formations industrielles .

1. INCERTITUDE DU SIGNAL DIPLOME ET INCERTITUDE DES SAVOIRS TRANSMIS

Le diplôme en général est significatif d'une sélection. Le diplômé est le produit d'un système de tri, et il se manifeste sur le marché comme un signal de ce tri [Arrow, 1973 ; Spence, 1974].

On peut également admettre qu'à cette caractéristique, et plus spécifiquement dans le cas des diplômes professionnels et techniques, s'ajoute aussi la garantie d'un contenu en savoirs. Lorsque le Ministre de l'Education Nationale décerne à un individu un BEP (Brevet d'Enseignement Professionnel), il garantit que cette personne possède certaines caractéristiques contrôlées par la réussite à l'examen. En effet, l'attribution d'un titre ou d'un diplôme représente un processus social de qualification des individus au sens d'attribution d'une qualité [cf. Affichard, 1983, 1986]. En reprenant l'exemple du BEP, tous les individus détenteurs d'un BEP sont réputés identiques par le ministre qui les a qualifiés. L'inscription d'un diplôme dans les conventions collectives définit le domaine de validité de ce diplôme. Il implique un principe d'équivalence entre deux individus titulaires de celui-ci; Telles sont les grandes caractéristiques de la qualification des individus ainsi opérées par l'Etat et reconnues par les partenaires sociaux. Qu'en est-il effectivement des pratiques des employeurs ?

Le point de vue des employeurs se révèle plus complexe et moins statique que ne le sont les catégories préalablement définies. D'une part, à leurs yeux, ce signal émis par le diplôme n'est pas nécessairement stable au cours du temps, et les signaux produits par un même diplôme, à un instant donné, ne leur paraissent pas nécessairement homogènes. D'autre part, du point de vue des savoirs enseignés, les résultats de l'enquête réalisée font état tantôt d'une bonne correspondance des contenus aux emplois/postes de recrutement, tantôt d'une réelle incomplétude de ces savoirs qui parat à leurs yeux tout à fait problématique.

a. Incertitude du signal émis par un même diplôme

Bien que les diplômes puissent être considérés comme des étalons de qualité ayant une validité générale et stable dans le temps [cf. Eymard-Duvernay, 1989] dont le caractère collectif ne permet pas des modulations individuelles en fonction des qualités variées du travail offert, aux yeux des employeurs et à travers l'examen de leurs pratiques, cette théorie fixité de l'étalonnage ne parat pas vérifiée. Les transformations de la valeur attribuée à un titre professionnel et technique tiennent aux représentations que se construisent les employeurs de l'évolution de la politique éducative . Leurs conceptions s'éloignent fort de celle adoptée par le statisticien par exemple. Pour lui, un CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) ou un BEP définissent au cours du temps une catégorie déterminée qui ne peut être touchée que par des variations quantitatives de flux de diplômés. Les variations d'ordre qualitatif concernent la disparition ou l'ajout d'une catégorie de diplômes donnés (suppression programmée du CAP, création du Baccalauréat Professionnel en 1985).

Pour les employeurs, deux types d'événements modifient le signal émis par un diplôme donné, celui d'une transformation du système de sélection au cours du temps, celui d'une hétérogénéité des diplômés à un même moment.

Modification du système de sélection adopté par l'école

L'école n'est pas tout à fait une bote noire pour les employeurs. Ses orientations évoluent de manière importante, principalement depuis les années quatre-vingt, avec la création du Baccalauréat professionnel et l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au Bac en l'an 2000 [cf. Tanguy, 1992, Verdier, 1996].

Ce que décrivent les autorités éducatives ainsi que nombre d'analystes décrivent comme une élévation de niveau de formation des jeunes est essentiellement interprété par les employeurs comme une transformation du système de tri et donc des capacités d'évolution attendues des titulaires d'un diplôme donné au cours du temps. A leurs yeux, l'actuel BAC Pro correspond à l'ancien CAP/BEP, et le BTS est en passe de se substituer à un diplôme de niveau IV comme le Bac Technique, compte tenu du développement de l'accès à

ce titre. Ils disent ainsi que l'école pousse actuellement les jeunes le plus loin possible et que lorsqu'ils sortent ils sont au taquet , signifiant qu'ils sont allés au bout - selon eux - de leur capacité d'évolution.

Roger Establet verrait sans doute dans ces points de vue l'expression d'un sens commun particulièrement trompeur, inscrit dans des présupposés idéologiques. Certains pédagogues pourtant partagent une telle analyse [cf. Pelpel et Troger, 1993, Solow, 1996]. Elle est à leurs yeux le fruit des conditions de la massification adoptée par l'école sans transformation concomitante des moyens mis en oeuvre pour tenir compte désormais de l'hétérogénéité des publics. Ils en déduisent l'absence de garanties des résultats. Il ne nous appartient pas de trancher mais simplement de pointer des décalages manifestes entre des lectures administratives et des points de vue de praticiens du recrutement.

Une inégale qualité des produits à un moment donné

L'ouverture de l'accès à un diplôme est interprétée en terme de réduction des exigences de sélection et traduite par les recruteurs en risque d'hétérogénéité de la qualité des titulaires de diplôme à un moment donné. Le standard affiché n'est plus alors synonyme d'une qualité homogène. Il en résulte une incertitude pour le recruteur, lequel doit en conséquence développer des investissements complémentaires, conduire des transactions, afin de s'assurer de la qualité effective du jeune, que le diplôme ne suffit plus à renseigner.

Différentes démarches sont utilisées à cette fin. Les stages en entreprises, désormais parties intégrantes des cursus, deviennent des moyens de repérage des qualités des candidats éventuels, de leur motivation, de leur aptitude à s'intégrer dans l'organisation de l'entreprise. Le travail d'été de jeunes en cours de scolarité est également utilisé dans les zones rurales ou faiblement urbanisées, où la faible densité de la population rend plus aisée l'identification des caractéristiques sociales et familiales des candidats, qu'en zone urbanisée. Enfin, le développement des relations de l'entreprise avec les établissements scolaires représente un moyen d'obtention d'une information spécifique, avec ce qu'il suppose d'échanges réguliers avec les professeurs, l'acceptation régulière de jeunes stagiaires, la participation aux jurys d'examen, toutes démarches qui visent communément à repérer les bons numéros . Ainsi, de manière tout à fait paradoxale, les relations écoles-entreprises initiées à l'occasion des réformes des années quatre-vingt paraissent être moins significatives d'un rapprochement des points de vue de ces deux catégories d'acteurs, qu'il n'exprime une diminution de la confiance dans la sélection opérée par l'école.

En conséquence, les entreprises, pour lesquelles le recrutement de main-d'oeuvre qualifiée et le renouvellement des générations représentent un enjeu stratégique crucial intimement lié aux stratégies économiques (développement de politique d'innovation et de qualité des produits), s'investissent de manière systématique dans les relations avec les établissements scolaires, de manière à identifier plus précisément les qualités des candidats. Celles-ci peuvent leur permettre de mettre en place, au besoin, une sorte de pré-sélection des stagiaires susceptibles de permettre par la suite un éventuel recrutement conforme à l'appariement recherché.

Il faut enfin faire état d'un dernier type de stratégie qui illustre un état de défiance avancée quant à la qualité des produits scolaires, il s'agit du recours à l'apprentissage. Hormis les cas d'abandon par l'Education Nationale de la formation à certains des métiers de la mécanique, par exemple l'ajustage, qui met les employeurs devant cette nécessité, la décision récente de l'entreprise de s'orienter vers l'apprentissage est justifiée par la trop forte dégradation de la sélection opérée par l'école au niveau V par exemple. Bien que nous ne disposions pas de données récentes sur l'apprentissage permettant d'en vérifier le développement, l'enquête permet de faire état au niveau de la population étudiée d'une telle tendance pour des catégories d'entreprises assez différentes, les 50-100 salariés et les 200 et plus. De plus, l'autre avantage avancé par les tenants de ce type de solution est la possibilité de pouvoir peser sur une partie des savoirs enseignés en s'assurant à la fois des contenus et de leur acquisition effective. Ce dernier point nous renvoie au second type d'incertitude mentionnée.

b. Complétude et incomplétude des savoirs contenus dans les diplômes

Autant les constats précédents relatifs à la valeur du signal attribuée à un diplôme font l'objet d'une relative convergence de vue, d'autant plus intéressante peut-être qu'elle n'a pas été directement initiée, autant l'appréciation des recruteurs sur les profils définis et sur la manière dont ils préparent à l'activité a fait l'objet d'appréciations divergentes en même temps que significatives des orientations adoptées par l'institution scolaire. On passera sous silence pour simplifier l'analyse, la question des activités dont la préparation a été abandonnée par l'école (cf. Campinos-Dubernet, Lepley, Quenson, opus cit.).

Trois grands types de situations ont été observés : celle d'une forte congruence de l'offre de formation avec les attentes des recruteurs tant en terme de contenu, qu'en terme de niveaux de formation ; celle d'une satisfaction relative ; et enfin une situation dominante d'une incomplétude problématique des savoirs transmis par les diplômes à la fois pour la majorité des PME de la mécanique et l'ensemble de celle de la plasturgie. Ces différences de points de vue reposent on le verra, à la fois sur la nature des activités auxquelles préparent les diplômes, mais aussi renvoient à la taille des entreprises et, derrière le critère de

taille, au type d'organisation.

Une bonne adaptation de l'offre de formation en électricité-électronique

Hormis certaines critiques que l'on peut considérer comme marginales du type matrise insuffisante des langues étrangères pour des PME fortement tournées vers les marchés internationaux, ou encore l'insuffisante formation des BTS à la gestion de projet par exemple, on dresse le constat d'une réelle satisfaction relative à l'offre de formation dans les trois niveaux retenus pour l'ensemble des 11 entreprises d'électricité-électronique et des 2 entreprises de mécanique réalisant des biens d'équipements et adoptant de ce fait une approche pluri-technologique.

Les savoirs enseignés correspondent aux différentes activités de fabrication, essais, contrôle, études, méthodes auxquelles accèdent les débutants. Les temps d'adaptation nécessaires pour que le jeune matrise son activité dans les conditions de productivité jugées normales pour un débutant sont généralement estimés de l'ordre de 3 mois pour un ouvrier (titulaire d'un BEP Electro-Technique ou d'un Bac Pro EIE - Equipements Industriels Electriques). Ce temps, qui est d'ailleurs inférieur à la période d'essai conventionnel de 6 mois pour un diplômé débutant, est considéré comme normal et légitime. On peut admettre en conséquence que les profils ainsi définis par l'institution scolaire sont en cohérence avec les diverses conventions de productivité des entreprises pour reprendre le concept de Salais et Storper déjà cité, ceci par-delà la diversité des activités et des tailles d'entreprises.

Une relative satisfaction des grandes PME de la mécanique

Dans le cas des grandes PME de la mécanique de 200 à 499 salariés, dont une partie relève de groupes à dimensions internationales ce qui modifie sensiblement le critère de PME (cf. Boccarda, 1997), on peut dresser un égal constat de satisfaction. Celui-ci repose moins sur une durée d'adaptation courte, puisqu'elle peut dépasser la période d'essai conventionnel, mais davantage sur l'argument de la légitimité du partage en matière d'acquisition des compétences nécessaires au jeune entre l'école et l'entreprise.

En mécanique on a besoin de gens qui connaissent les matériaux, qui sachent lire un plan qui aient des connaissances élémentaires en mathématiques. Clairement on ne demande pas à l'Education Nationale de former des spécialistes de tel ou tel système de telle ou telle technologie. C'est à mon avis une course complètement inutile. J'insiste pour préciser le besoin qu'on peut avoir, de gens avec un bagage de départ confirmé. Et après nous on est tout à fait d'accord pour prendre nos responsabilités et donner des compléments de formation propres à nos organisations, à nos machines, à nos systèmes (R.H.).

Les attentes sont relativement claires en matière de profil. Il s'agit principalement pour l'école de donner des bases générales et techniques qui vont faciliter l'adaptation à une organisation à caractère industrielle au sens de l'économie des conventions parce que le salarié sera pris dans *un réseau de contraintes techniques qui dirigent son travail*. Son action se trouvera soumise à des procédures techniques et administratives standardisées qui, de fait, limitent les marges d'incertitudes liées aux personnes et aux relations qu'elles nouent dans les coordinations.

L'école pourrait être satisfaite de la généralisation d'un tel modèle, mais au moins en mécanique, il est très loin de représenter la situation dominante étant donné la structure productive de la branche et le poids des unités inférieures à 200 salariés. De plus, les agences d'intérim parallèlement enquêtées signalent la résistance des jeunes sortants de formation initiale, titulaire du Bac productique par exemple, à aller vers ces emplois que le reste de la profession qualifie généralement de *presses-boutons*. Ils sont relativement déconsidérés parce que trop éloignés des référents professionnels dans la mesure où leur autonomie est réduite, et la performance professionnelle en terme d'usinage par exemple largement matrisée par la programmation des équipements.

Une incomplétude des savoirs problématique à la fois pour la majorité des PME de la Mécanique et pour l'ensemble de la Plasturgie

On s'attachera ici plus spécifiquement aux jugements émis sur le diplôme dont le recrutement a été le plus fréquemment observé, le Baccalauréat Professionnel. En mécanique, la plupart des entreprises enquêtées se montrent particulièrement critiques à l'égard des profils actuellement définis en Productique. Nous n'avons pas rencontré, à la différence des grandes PME précédemment mentionnées, de recruteurs satisfaits. Les savoirs manquants sont tout d'abord d'ordre technologique, il s'agit du dessin (de l'insuffisante capacité à lire et à comprendre un plan), de la géométrie insuffisamment développée pour des activités qui travaillent en trois dimensions, de la trigonométrie indispensable au calcul des angles et très couramment utilisée. Enfin, les recruteurs qui sont souvent dans les PME des directeurs techniques, des chefs d'entreprises, parfois des chefs d'ateliers, considèrent qu'une insuffisante matrise dans la technologie de la mécanique est très pénalisante pour les jeunes et les amène à une insuffisante compréhension des conditions de transformation de la matière qu'ils conduisent.

Dans le domaine professionnel qui concerne la matrise des usinages, les critiques se révèlent encore plus

acerbes en raison de la place largement dominante accordée dans cet enseignement à la programmation de la commande numérique. L'école attribue à la maîtrise de la programmation la capacité à permettre une excellente maîtrise des usinages, alors même que la manière de définir cette programmation est intimement liée à la capacité qu'aura l'opérateur à anticiper les difficultés du déroulement de l'usinage, d'envisager les aléas qui peuvent survenir du fait de la variabilité de la matière, des différentes vitesses d'usure des outils de coupe, etc. (cf. citation en encart, extraite d'un entretien avec un directeur technique).

Les critiques émises sont d'autant plus pertinentes que l'emploi visé correspond à la cible du référentiel d'emploi et de formation du diplôme.

L'activité confiée correspond très exactement à la cible du référentiel du diplôme. Leur niveau de formation correspond à ce que je souhaite. On est dans un métier assez spécifique [engrenages] mais on reste dans le domaine de ce qu'ils ont appris c'est-à-dire productique et donc le tournage en commandes numériques et centre d'usinage [...]. Ils font le réglage des machines, les pièces conformes au plan. Ils assurent la production demandée chaque jour. Ils s'auto-contrôlent. Ce sont eux qui font les programmes aussi. On travaille en conversationnel. Sur les machines ce sont eux qui font les programmes tant en taillage qu'en tournage, en CN comme en centre d'usinage. Pour les programmes ils ont une aide de la part du bureau des méthodes

Les raisons de cette organisation sont le résultat de la volonté que les gens s'intéressent à leur travail, en leur faisant prendre une affaire du début à la fin, en leur faisant faire des choses nouvelles parce que sinon, si c'est pour appuyer sur un bouton et mettre des pièces, je pense que la motivation ne sera pas là (directeur technique BTS).

La remarque que je peux faire aux écoles, c'est qu'on leur apprend la commande numérique en théorie, même d'une façon très précise sur des modèles très précis. Au niveau de la coupe, ils n'ont aucune, enfin ils ont très peu de connaissances en technologie d'usinage. C'est vraiment dommage de tant privilégier la commande numérique. Alors que la commande numérique, chaque société à la sienne ou presque. Ce ne sera jamais la même qu'ils ont connue à l'école. Il va donc falloir de toutes façons qu'ils réapprennent et ce n'est pas quelque chose de très difficile. Des exemples, j'avais pris des professionnels qui avaient travaillé que sur des machines conventionnelles. On les a mis sur C.N. après une formation d'une quarantaine d'heures dans un organisme spécialisé ou une école et ensuite, ils sont au top. Nous on a un gros problème pour apprendre la coupe aux jeunes .

Le temps de formation nécessaire à l'obtention de la performance moyenne d'un débutant correspondant à la convention de productivité de l'employeur est considéré comme étant beaucoup trop important puisqu'il est assez généralement estimé de l'ordre de 18 mois à 2 ans.

Le profil est jugé inadéquat par les employeurs pour deux raisons :

- La première parce qu'il est, disent-ils, beaucoup plus facile d'apprendre la programmation à un ouvrier qui maîtrise bien l'usinage, que l'usinage à celui qui connaît principalement la programmation ; l'expérience de la formation à la programmation d'anciens opérateurs, qui n'avaient été initialement formés que sur machines conventionnelles, fonde ce point de vue.
- La seconde, plus fondamentale de notre avis, c'est que les savoirs non enseignés ou insuffisamment enseignés ne sont pas, loin s'en faut, des savoirs spécifiques. La preuve en est, si l'on adopte la référence beckérianne, c'est qu'ils sont parfaitement négociables sur le marché du travail et reconnus tant en terme de salaire que de classification, d'où la crainte pour l'employeur qui, respectant les règles conventionnelles de l'UIMM, classe le jeune titulaire du Bac Pro à l'issue de sa période d'essai dans la classification correspondante (P2, convention Région Parisienne et de la Région de Nantes/Saint-Nazaire) et assume ainsi le coût de l'investissement complémentaire, court le risque de voir partir le jeune vers d'autres entreprises offrant par exemple un niveau de salaire plus élevé (nous reviendrons section III sur cette importante question).

En Plasturgie, le profil des Bac pro s'est trouvé peu critiqué en terme de profil défini, sinon sous l'aspect de l'insuffisante maîtrise des savoirs mécaniques nécessaires notamment au réglage du moule préalable à la mise en route de l'injection. A ce titre, il paraît intéressant de noter la comparaison établie par les employeurs entre les temps nécessaires à l'obtention de la convention de productivité de référence, selon la forme pédagogique adoptée. Elle fut décrite comme suit pour un Bac Pro Plasturgie :

- un délai de 3 mois pour un apprenti formé par l'entreprise elle-même ;
- un délai de 6 mois pour un apprenti formé par un concurrent de l'entreprise ;
- un délai de 18 mois à 2 ans selon les jeunes, d'un Bac Pro formé selon la logique scolaire (école + stages).

A ce stade, ce que l'on peut constater, c'est que l'hétérogénéité des conventions de productivité des

entreprises se traduit par des attentes différenciées en terme de formation initiale. Il peut en résulter une bonne concidence avec les standards de formation comme en électricité électronique ou une distance acceptable dans les grandes PME de la mécanique.

Lorsque la distance standard/convention est trop importante en terme de temps nécessaire à l'obtention de l'efficience attendue du jeune débutant, elle est source de difficulté en raison du désajustement au regard des règles conventionnelles de reconnaissance des diplômes, lorsque l'investissement complémentaire dépasse la période d'essai reconnue. Cependant, avant d'aborder cette question, il nous paraît nécessaire d'approfondir celle de la variation dans le temps des qualités des produits de l'appareil scolaire, moins en terme d'évolution de la sélection qui représenterait un trop vaste détour qu'en terme d'évolution des formes de définition des standards par l'école. Elle suppose - de manière certes fort rapide au vu des travaux qui s'attachent à explorer ce champ - de rendre compte des grandes lignes d'évolution repérées dans les formations professionnelles et techniques industrielles.

2. INSTITUTION SCOLAIRE ET STANDARDISATION DES SAVOIRS

Des travaux récents [Mangolte, 1997] initiés par une réflexion autour du courant évolutionniste en économie industrielle et en l'économie de l'innovation se sont attachés à mettre en évidence les formes et conditions de conservation de la connaissance productive au sein des entreprises. Celles-ci croisent nécessairement deux dimensions, une dimension cognitive et une dimension institutionnelle. La dimension cognitive décrit un continuum qui va du tacite à l'articulé ; elle soulève la difficulté de transmission de savoirs que l'auteur nomme savoir-faire, difficiles à transcrire et à communiquer au moyen du langage. Le maintien et le transfert de ces dits savoir-faire donnent naissance à des processus spécifiques de socialisation et d'apprentissage inter-personnel. Cependant, l'intérêt du travail de Mangolte ne réside pas seulement dans cet aspect des conditions de formalisation plus ou moins aisées des savoirs et de leur incidence sur la transmission qui rejoint certaines investigations comme celles de Nonaka par exemple, que dans l'explicitation des liens entre supports et contextes de la connaissance avec la dimension institutionnelle. La production de la connaissance et son articulation et sa transmission sont inscrites dans des relations institutionnelles comme celles, nous dit l'auteur, qu'établissent les droits de propriété, les relations de pouvoir, les termes au rapport salarial, etc.

Il nous semble possible et judicieux du point de vue de la question précédemment analysée de procéder à une sorte d'inversion de la démarche adoptée tout en conservant l'intérêt du croisement des deux dimensions institutionnelle et cognitive. Si les formes institutionnelles pèsent nécessairement sur le mode de production, d'articulation et de transmission des connaissances, on peut faire l'hypothèse qu'une institution donnée produira, articulera et transmettra des formes de connaissances appropriées à la configuration de ses structures. En d'autres termes, une institution particulière, dans le cas présent, une institution de formation telle qu'est l'Education Nationale et plus spécifiquement l'enseignement professionnel et technique, adopte une sélection et une transmission des connaissances les plus congruentes avec ses caractéristiques propres. Ceci revient en quelque sorte à admettre que l'école, la forme scolaire, est plus apte à diffuser certaines connaissances et plus particulièrement les plus formalisées, les plus articulées. Qu'à l'inverse, les connaissances articulables, mais qui sont encore faiblement articulées, soulèveront davantage de difficultés du fait même de ses propres composantes, et qu'à moins d'établir de manière tout à fait volontariste des moyens spécifiques propres à freiner et à contrer sa tendance spontanée, elle privilégiera spontanément dans la transmission, mais aussi dans l'évaluation des connaissances adoptée, les types de savoirs les plus adéquats à ses propres conditions de production de la transmission .

Nous étayerons ce point de vue à travers quelques jalons permettant de caractériser les grandes tendances de l'évolution de l'enseignement professionnel et technique en France depuis la seconde guerre mondiale .

a. L'école privilégie les savoirs généraux par rapport aux savoirs techniques et professionnels

L'histoire de l'enseignement professionnel et technique est celle d'une tentative d'intégration par l'école d'une grande partie des savoirs nécessaires à l'activité professionnelle pour en expurger progressivement les moins valorisés, les plus difficiles à mettre en œuvre au cours du processus de transmission. Cette évolution s'inscrit dans les transformations progressives d'enseignement, des règles d'évaluation, pour s'achever dans celle du profil même des enseignants.

L'idée d'une formation des futurs salariés intégrant connaissances générales et techniques à l'apprentissage des savoir-faire apparaît au début du siècle et prend corps avec la loi Astier (1919). C'est seulement à la fin de la seconde guerre mondiale que la formation des futurs ouvriers et employés tend, en France, à s'organiser hors de la production pour, en définitive, s'effectuer essentiellement à l'école. L'histoire des noms successifs attribués à cette filière de formation est en elle-même fort expressive : d'abord appelée centre d'apprentissage dans les années cinquante, elle est devenue collège d'enseignement technique puis lycée d'enseignement professionnel et lycée technique.

Au sein de l'institution scolaire, l'évolution qui va concerter cet enseignement des années cinquante à nos

jours exprime le statut dévalorisé des savoirs qui y sont enseignés et la tendance récurrente associée aux intentions affirmées de sa revalorisation au sein de cette institution, à y réduire ceux de ses savoirs qui se situent, en quelque sorte, hors normes. Dans ce contexte, *la technologie par exemple se présente non pas comme un savoir jugé socialement nécessaire à tous, mais comme un savoir réservé à une fraction de la jeunesse définie d'une manière négative, celle qui échoue dans l'apprentissage des disciplines scientifiques et littéraires* [Tanguy, 1983].

L'orientation des élèves à cet enseignement participe de représentations principalement négatives. *La hiérarchie des enseignements faite par l'école s'appuie sur et nourrit celle qui est opérée dans le champ des savoirs : les uns scientifiques, universels et abstraits, dirigés par le seul souci de connatre, de comprendre, dominant les autres, techniques, particuliers, concrets, essentiellement destinés à agir. Ces derniers dériveraient de ceux-là et en leur qualité d'appendice, d'application, resteraient donc nécessairement sous leur dépendance.*

Une histoire de minoration de la pratique et de désengagement de l'école de l'enseignement des savoirs d'expérience

Tandis qu'à la fin des années cinquante, la prévalence de la pratique professionnelle était ouvertement affirmée puisque la réussite aux épreuves pratiques du CAP (coefficent 12) était une condition nécessaire pour se présenter aux épreuves théoriques (coefficent 8), on s'aperçoit que dans les années quatre-vingt la subordination à la pratique disparat et que théorie et pratique sont désormais affectées du même coefficient (10). Au sein des formations par spécialités ou métiers, le poids des épreuves pratiques, à un moment donné, est d'autant plus important que ces spécialités ou métiers sont dévalorisés. On peut citer l'exemple de la mécanique par opposition à l'électro-mécanique (devenue électro-technique dans les années 80).

La prévalence accordée par l'école au BEP (Brevet d'Enseignement Professionnel) par rapport au CAP, laquelle a rencontré pendant plus de 30 ans maintes difficultés à être admise des professionnels qui lui préféraient le CAP, s'est également traduite en terme de contenus enseignés par un poids plus important accordé à la théorie. De plus, la même hiérarchie des spécialités s'y observe qu'en CAP : 47 % de pratique au BEP mécanicien-monteur, 40 % en électro-mécanique. Ces formations se trouvent ainsi hiérarchisées selon le rapport qu'elles entretiennent à la théorie, ou plus précisément selon les rapports entre science et technique internes à chaque domaine.

Outre la minoration de la pratique, la manière dont l'école l'enseigne est très significative au statut qu'elle lui accorde. Ainsi, l'énoncé des procédés nécessaires pour réaliser une opération, un montage en mécanique par exemple ne s'accompagne jamais d'un examen des principes les justifiant, pour effectuer une mesure ou un contrôle. *La solution imposée est une, et la nécessité de celle-ci semble s'imposer par elle-même alors qu'elle résulte de choix prédéterminés, ceux implicitement présents dans le dessin de définition de la situation, mais cet implicite est en même imposition* (Tanguy, op. cit.) Autre exemple, l'étude des épreuves technologiques pour le CAP depuis le milieu des années soixante montre que celles-ci tendent à s'enseigner sur le mode abstrait, formel, substituant une langue unifiée homogène standardisée à celle de la technique, utilisée dans les activités professionnelles. L'examen de l'évolution des programmes enseignés pour un même diplôme et pour des diplômes équivalents au même niveau montre comment se réduit progressivement au fil du temps, non seulement la partie de l'enseignement pratique, mais également la partie technologique. Le même constat peut être établi pour des diplômes équivalents en terme de niveau et de spécialité, selon leur date de création (cf. tableaux en annexe).

Actuellement, un certain nombre de caractéristiques plus récentes viennent confirmer l'aboutissement de l'évolution engagée depuis la fin des années cinquante.

Le BEP est devenu, avec l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, une propédeutique du baccalauréat professionnel, ceci signifie qu'il n'est plus véritablement un diplôme d'insertion, mais de poursuite d'études.

Le Bac professionnel, diplôme de niveau IV, a dû légitimer son appartenance à ce niveau de formation en ne réservant à la partie professionnelle qu'un statut minime, soit 30,4 % (8,6 % pour le stage en entreprise et 21,7 % pour la pratique en établissement scolaire). Les modalités d'évaluation du stage sont également significatives, comme l'explique Georges Solaux (1990), *tout se passe comme si la validité de la note reposait sur l'académisme des modalités de notation. En effet, le stage est fondamentalement noté sur la base du rapport écrit (...). Cet exercice est sous-tendu par une représentation des savoirs, telle que les plus académiques, c'est-à-dire les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et qui se prêtent le mieux aux procédures d'évaluation formelle, deviennent la référence obligée.*

La construction de référentiels de formation, moyens les plus récents de la standardisation des enseignements, mobilisent certes des verbes d'action : être capable de suivre d'un verbe d'action.

Cependant, comme le décrit Malglaive (1990, p. 126), le être capable de est une expression trompeuse parce qu'elle désigne en fait une activité. *Le être capable de est purement incantatoire et descriptif. Ce qui est important c'est le verbe complétant la formule, et l'action qu'il désigne résume la capacité (hypothétique) qu'il réalise, sans qu'il soit nécessaire de se prononcer sur son existence et encore moins sur sa nature. Dès lors, la question reste ouverte de savoir ce que doivent avoir acquis les étudiants pour être capables de faire ce qu'on vise qu'ils fassent.*

Dans ce contexte, le développement des stages en entreprise qui présente l'important avantage de permettre des rapprochements école/entreprise et d'en faciliter théoriquement leurs coordinations, ne se traduit pas véritablement par une prise en compte accrue par l'école de la capacité des élèves formés à mettre en oeuvre ce qu'ils ont appris. Cependant, l'enquête montre que ces référentiels sont totalement opaques aux professionnels des activités concernées.

Enfin, le profil même des enseignants qui, jusque dans les années soixante-dix, étaient d'anciens professionnels - qui avaient d'ailleurs parfois pris quelques distances avec l'évolution de leur métier faute de recyclage permanent - sont progressivement remplacés par des enseignants plus jeunes, souvent titulaires de BTS (Brevet de Technicien supérieur) ou de DUT (Diplôme Universitaire de Technologie). Ils tendent, sans obligation d'expérience professionnelle, à renforcer cette évolution, reléguant l'acquisition des savoirs d'expérience au dernier rang, les rejetant même (par le discours) hors de l'école, vers l'usine [Tanguy, 1991].

Qui se traduit par un écart accru à l'activité effective

Les différents travaux réalisés sur le sujet et plus particulièrement ceux qui se sont attachés à la comparaison référentiels/activités de travail [Veneau, 1993, Maillard, 1994], aux pratiques et profils des enseignants [Tanguy, 1991 ; Lechaux, 1995], au processus de construction et de négociation des diplômes [Mabus, Verdier opus cit.], ont mis en évidence les tendances les plus récentes de l'offre de formation professionnelle et technique.

Sans reprendre en détail leurs différents apports on en rappellera les éléments essentiels.

La formation est tout d'abord définie comme un optimum professionnel et pédagogique

Cet optimum est construit sur la tendance à valoriser dans les référentiels les savoirs et connaissances scientifiques et techniques au détriment des savoirs d'expérience, ou savoirs professionnels considérés souvent comme des archasmes de métier, des connaissances dites spécifiques qui sont opposées aux connaissances générales transférables. Selon la distinction beckéenne, on définit les qualifications générales comme étant transférables entre les entreprises. Elles sont en France assimilées à formation générale par opposition à la formation professionnelle et technique assimilée injustement aux qualifications dites spécifiques. Selon cette optique, il n'y aurait finalement rien de plus transférable que cette même formation générale, laquelle serait valable dans toutes les activités. Ce qu'omet une telle représentation - très éloignée de la conception de Gary Becker sur laquelle elle est censée se fonder - c'est la durée qui serait alors nécessaire pour atteindre le niveau de productivité moyen attendu par l'employeur (cf. supra). En suivant le raisonnement précédent, un bachelier général théoriquement de même niveau qu'un bac pro productique, devrait mettre le même temps à atteindre la convention de productivité attendue d'un usineur puisque les deux ont le même niveau de formation. On percevra aisément l'irrecevabilité d'un tel point de vue et d'une telle assimilation. Pourtant les connaissances du premier doivent théoriquement être plus transférables que ne sont censées l'être celles du second.

La difficulté majeure qui se pose à l'école, en France avec l'élévation des niveaux de formation, est celle de définir des profils susceptibles de répondre à la fois à un recrutement sur le marché du travail et à une poursuite d'études. Dès qu'un diplôme professionnel ou technique doit répondre simultanément aux deux logiques, la seconde l'emporte nécessairement sur la première. Le cas du BEP en constitue un bon exemple, la création du bac pro en a fait une propédeutique de celui-ci [cf. Tanguy 1992]. L'articulation des diplômes de BEP avec celui du CAP a transmis à ce dernier la propre logique du premier, à tel point que le CAP est désormais en voie de disparition pour les activités industrielles [cf. annexes].

Selon une enquête réalisée sur le niveau V de la mécanique [Maillard, 1993] les enseignants eux-mêmes constatent que les référentiels des nouveaux diplômes accordent une place très grande aux nouvelles technologies. Cette situation se traduit par un accroissement des distances entre la formation et l'emploi en transmettant aux jeunes *des connaissances dépourvues d'utilité pour les entreprises*.

On pourrait admettre, qu'au niveau supérieur du bac pro (niveau IV), il en va différemment. Or l'enquête que nous avons réalisée en mécanique montre qu'il n'en est rien et que le même constat peut être dressé.

De plus la conception de l'enseignement des nouvelles technologies elles-mêmes parat, on l'a vu, erronée aux employeurs dans la mesure où elles sont enseignées de manière autonome et abstraite, de façon dissociée de leur compréhension d'usage effectif, comme si elles étaient une fin en soi non pas un des moyens de l'usinage.

Une évolution des programmes de formation induite par la poursuite d'études

La logique sous-jacente à cette conception est purement scolaire, distanciée de la pratique professionnelle, tout se passant comme si, soit elle allait de soi une fois les connaissances acquises (ce qui paraît être le cas dans l'électricité électronique, soit elle représentait du temps perdu voire une dérive dangereuse par rapport aux objectifs même de la formation. **De fait la traduction des savoirs opérée par l'institution éducative se fait principalement à travers l'inscription dans un processus hiérarchisé qui privilégie ceux des savoirs cohérents avec la hiérarchie scolaire de référence.**

Les formateurs eux-mêmes n'adhèrent pas nécessairement à cette démarche. Ils sont cependant tenus de la respecter à la fois par obligation statutaire, mais aussi dans le propre intérêt scolaire des élèves.

Du propre aveu des formateurs, s'ils se plient aux orientations intégrées dans les contenus de formation, c'est avec l'objectif d'adapter les élèves à l'examen et de ne pas leur faire cumuler les risques d'échec [il s'agit de CAP]. L'obtention du diplôme prime sur l'accès à l'emploi. La généralisation du modèle scolaire dans l'enseignement professionnel fait que l'on prépare les élèves davantage à un examen qu'à l'entrée dans la vie active, le diplôme étant surtout considéré comme le moyen d'accéder à une formation supérieure [Maillard, opus cit. p 36].

Lorsque l'on étudie l'évolution des profils de diplômes dans le temps, en termes de disciplines enseignées et de nombre d'heures consacrées à ces disciplines, les ajustements opérés dans les enseignements deviennent manifestes. On citera rapidement quelques exemples qui illustrent clairement le phénomène pointé par les enseignants eux-mêmes, mais également le point de vue des employeurs. Dans tous les cas, on observe la suppression du dessin industriel et une réduction des horaires hebdomadaires au détriment de l'enseignement professionnel.

b. Les conséquences des choix éducatifs

Le décalage avec les attentes d'une bonne partie des entreprises s'accroît

De leur côté les entreprises sont inscrites dans des processus de transformation et de performances qui contribuent à accroître la distance avec le modèle de formation actuel.

Le client lui il s'en fiche, ce qui compte c'est que ça soit fait et à un prix correct. Mais nous, le fait d'avoir des jeunes inexpérimentés ça nous fait passer beaucoup plus de temps. Sur des opérations des fois où on [les ouvriers expérimentés] va mettre 4 heures, eux [les jeunes débutants] ils vont mettre de 8 à 10 heures. Lorsqu'on fait des réparations, puisque ce sont des jeunes qui travaillent dessus, c'est courant que l'on divise [pour la facturation] le nombre d'heure par 3. Ainsi on ne compte que le tiers quand on travaille en régie parce que ça fait trop d'heures. C'est normal parce que ce n'est pas leur faute, eux, ils n'y sont pour rien. C'est la façon d'apprendre le métier qui ne colle pas .

On peut ainsi rappeler les différentes évolutions repérées dans les deux branches étudiées qui ne vont faire qu'accroître la distance entre d'un côté les profils attendus et leur propre convention de productivité.

Les contraintes de réactivité

Là où précédemment l'entreprise avait le temps d'adapter les jeunes elle est tenue à une réactivité accrue. Dans toutes les entreprises enquêtées le temps accordé pour les délais entre commande et livraison a été divisé par 3 en quelques années. La réactivité est induite par le développement du juste-à-temps qui conduit le client à ne pas avoir de stocks et à déclencher la commande au dernier moment. Ceci signifie qu'au moment où l'école diminue la professionnalisation des jeunes, les **disponibilités des entreprises pour le faire auprès des jeunes entrants sont de plus en plus réduites.**

Le marché de l'alimentation, il y a un an en arrière, c'était un marché annuel. C'est-à-dire qu'on savait un an à l'avance pratiquement ce qu'on allait faire. C'était de gros marchés, nos clients ce sont de grands groupes. Alcatel, Matra, Thomson etc. Donc, on savait sur un an à peu près notre charge, notre masse salariale et nos coûts. Maintenant, les clients ne doivent pas avoir les mêmes marchés, ou pas la même visibilité. Ils nous donnent des cahiers des charges, 2 mois après il faut mettre les prototypes en fonction et puis 3 à 4 mois après il faut produire.

La disponibilité des entreprises diminue également du fait de la recherche à tout prix de gains de productivité, qui laisse aux ouvriers professionnels et aux encadrants de moins en moins de temps.

Le désengagement des grandes entreprises de la professionnalisation des jeunes est désormais achevé

Les écoles d'entreprises sont fermées, Peugeot, Renault etc. Ces écoles venaient recruter particulièrement dans l'ouest de la France, les jeunes sortants des sections de mécanique et les inséraient dans des dispositifs de professionnalisation formalisés, dont le suivi reposait sur des tuteurs à plein temps.

La différence par rapport à mon époque, c'est que les entreprises ne prennent plus le temps de former les jeunes comme cela se faisait avant. Les grosses entreprises comme Renault ou Citroën, toutes formaient tous leurs jeunes à la sortie du CAP. Bien souvent ils s'en allaient ailleurs après, mais ça alimentait toutes les petites entreprises, alors que maintenant cela ne se fait plus du tout. Et on a l'impression qu'il n'y a plus tellement de gens formés en fait, il y a une pénurie. Quand on cherche quelqu'un d'efficace tout de suite, même les boîtes d'intérim ont du mal à trouver de vrais professionnels. Les écoles forment des débutants mais il y a peu de gens dans les entreprises qui sont prêts à former des jeunes (chef d'atelier, 39 ans, CAP de mécanique entreprise de fabrication d'équipement industriel).

Le développement de l'intégration fonctionnelle et les politiques de qualité process

Les exigences de qualité et de performances sous la pression des donneurs d'ordre dont certains, comme l'automobile, engagent des réductions constantes des prix, demandent des formes d'intégration fonctionnelle étroite, seules à même d'assurer des avancées continues, une réactivité approfondie dans un contexte de nouvellement fréquent de produits (variabilité accrue).

En terme de formation cela signifie que la technicisation qui s'opère simultanément à travers l'accroissement des exigences techniques et performantes des produits réalisés, doit nécessairement s'appuyer sur des **chevauchements fonctionnels réels** qui peuvent être construits à travers une mobilité inter-fonctionnelle des individus [cf. le développement des travaux en économie sur les questions de coordination interne des entreprises]. Les enjeux pour la firme de la construction de ses propres savoirs, d'une progression réelle des connaissances sur ses propres process, ce que l'on nomme **l'apprentissage organisationnel**, sont la clef du succès. Ils passent par le développement de la capacité à résoudre des problèmes, à tous les niveaux de la hiérarchie des emplois, supposant une connaissance intime des processus en même temps qu'une très grande rigueur dans les démarches.

Or, la logique d'accès cloisonné, à partir du marché externe de formations conçues spécifiquement pour les services fonctionnels plutôt destinés aux grandes entreprises se révèle souvent antinomique avec cette approche, tout au moins dans les PME.

On peut certes admettre en toute légitimité qu'il revient à l'école de donner des bases et à l'entreprise de faire l'adaptation. Le problème est que **l'école renforce une conception très hiérarchisée des enseignements et des savoirs au moment où les entreprises recherchent des organisations plus plates, moins hiérarchiques, moins spécialisées d'une part et qui nécessitent une réelle combinaison des diverses catégories de savoirs aux moins pour celles d'entre elles qui ont un horizon temporel suffisant et matrisent leur évolution** [cf. Galtier, 1995].

Aussi résulte-t-il de l'observation de la situation actuelle, le sentiment de distance accrue entre les profils formés et les attentes des entreprises, leurs conventions de productivité.

Il se traduit par une distance accrue aux conventions de productivité de nombre de PME

Hormis les conflits d'intérêt entre employeurs et salariés sur des questions de formation professionnelle et technique, une des grandes difficultés, pour l'institution éducative est bien celle de l'hétérogénéité des entreprises qui ont recours à un même profil de formation. Leurs attentes respectives ne sont pas identiques. Les activités confiées aux jeunes, on l'a vu, ne sont pas les mêmes, selon la taille et l'organisation du travail. Les conditions même d'insertion des jeunes dans les entreprises ne sont pas davantage ressemblantes. Bref on peut résumer cette situation en adoptant le concept de différences de *conventions de productivité* des entreprises qu'adopte Salais et Storper pour rendre compte de la diversité des mondes de l'entreprise [1993]. Il ne s'agit pas là de cerner la productivité apparente du travail mais d'évoquer ce qui fait l'accord au sein d'une catégorie d'entreprises et qui dans un sens plus large peut aussi être qualifié de *conventions d'efficiencies* comme le propose Gadrey [1992] pour éviter une connotation trop industrielle.

Il s'agit en fait de ce à quoi s'attend le recruteur, en fonction de ses propres repères, lorsqu'il recrute un jeune ; chaque catégorie de recruteurs (selon la taille de l'entreprise, sa technologie, les marchés sur lesquels elle intervient, l'histoire de ses recrutements par exemple) aura un type d'attente, un type de convention de productivité ou d'efficience à l'égard du jeune.

Nous appellerons conventions de productivité [celles qui] mettent donc en rapport au sein de la firme, l'assurance d'un salaire avec la fabrication collective d'un produit, selon les conditions qui le préparent à un échange réussi. Pour les travailleurs d'une entreprise les conventions de productivité, naissent de l'émergence de routines de travail, de coutumes, de traditions, du développement d'attentes partagées sur le comportement des autres, de l'apprentissage et de la transmission de savoirs. L'usage d'objets techniques (équipements) et de règles de travail contribue aux conventions en incitant à des comportements, en les stabilisant. Les règles salariales qui définissent la forme et l'évolution des rémunérations émergent comme résumés efficaces, comme descriptions légitimes des prestations de travail et de leur qualité.

Ainsi, dans le cas d'un jeune débutant, les entreprises vont différemment juger ce jeune, selon le temps

qu'elles estimeront nécessaire pour atteindre leur convention de productivité de référence . On peut faire l'hypothèse que celle-ci se mesure directement par le *temps effectif d'adaptation minimale*. On a vu qu'il est de 3 mois pour un Bac Pro EIE, plus souvent de 18 mois à 2 ans pour un Bac Pro Productique. On peut ainsi en déduire que le profil EIE est généralement beaucoup plus proche de la convention de productivité de référence en vigueur dans la branche de l'électricité électronique, que de celle en vigueur dans la mécanique, laquelle varie également selon la taille et l'activité des entreprises (cf. l'écart entre la mécanique de précision et les équipementiers automobiles par exemple).

Ce temps d'adaptation nécessaire mesure l'écart entre le profil défini au référentiel et le profil attendu. Il représente un coût correspondant à l'investissement nécessaire pour atteindre la productivité de référence. Plus le temps est long, plus le coût en est élevé. Si l'employeur assume ce coût, il est légitime qu'il en attende un retour, c'est-à-dire qu'il ne puisse courir de risque de départ du jeune. Si l'employeur assume ce coût et qu'il peut voir le fruit de son investissement détourné par le départ du jeune (exemple fréquemment rencontré en Grande-Bretagne et qualifié de braconnage), il ne peut indéfiniment renouveler l'expérience). L'autre possibilité admise est celle de la réciprocité c'est-à-dire que le départ du jeune une fois atteinte la convention de productivité de référence puisse être compensé par le recrutement d'un jeune qu'un autre employeur aura lui aussi conduit au niveau de productivité de référence et dont il aura également assumé la charge (exemple de la Vallée d'Oyonnax en plasturgie ou encore les employeurs allemands qui investissent ensemble dans la formation).

Ainsi, en première approximation, le temps moyen indiqué pour atteindre la productivité de référence ou la convention de productivité représente l'écart entre le profil attendu et le profil effectif en terme de temps et de coût. Mais il s'agit là d'une première approximation, puisque cet écart peut, selon les cas, être perçu comme légitime ou non. En effet, celui-ci paratra absolument légitime pour un ingénieur, voire un technicien supérieur affecté à un bureau d'études. L'employeur sait et admet ce temps d'investissement complémentaire partie intégrante peut-on considérer, de recrutements considérés comme à potentiel . Outre qu'il est inscrit dans l'usage, le moindre nombre de salariés recrutés sur ces profils peut expliquer cette acceptation.

Pour les emplois de fabrication, nécessairement plus nombreux dans la plupart des activités industrielles, cette légitimité est moins fondée, moins justifiée. Elle est l'objet de critiques.

III. LES CONSEQUENCES DU DÉSENGAGEMENT DE L'ECOLE DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS D'EXPERIENCE

a. Incertitude sur la qualité des candidats

Les employeurs utilisateurs de l'enseignement technique et professionnel perçoivent un diplôme donné comme étant un indice à la fois d'un contenu mais également d'une position dans le système de sélection. Le diplôme est donc porteur d'une double information mais au fil du temps, lorsque la politique éducative se modifie, que les contenus se transforment, que le système d'orientation change, l'information contenue dans un même titre évolue également. Le décodage est effectué par l'utilisateur, lequel ne se contente pas d'une appellation, même inchangée. Au fil des recrutements celui-ci se construit une représentation de la valeur d'usage du diplôme.

A cet égard il est intéressant de noter l'existence de certains écarts, au sein même des entreprises, entre les responsables, les directeurs techniques de production ou les chefs d'atelier d'une part, et les responsables des ressources humaines d'autre part. Ces derniers manifestent plus souvent une tendance à adopter une conception plus substantialiste des diplômes que n'en ont les encadrants qui peuvent observer les jeunes recrutés. Ceux-ci conservent dans leur métier, dans leur spécialité, grâce à leur propre expérience, l'histoire des évolutions qui sont survenues dans la sélection des élèves.

Le diplôme délivre une information incomplète

Quelles que soient les caractéristiques de l'offre de formation professionnelle et technique initiale il existe une dimension incontournable de la prédictibilité de la pertinence d'un recrutement pour l'employeur. Elle tient aux caractéristiques individuelles du candidat et à sa capacité à effectuer le travail qui lui sera confié conformément aux objectifs du recruteur. Certaines approches théoriques évoquent à ce sujet le risque de sélection adverse, dans lequel ce que l'on nomme l'opportunisme du candidat ne se révélera qu'après coup. D'autres approches théoriques appréhendent ce problème à travers la notion d'incertitude fondamentale de la relation de travail (Salais, 1989). Elle signifie que ce n'est qu'*a posteriori* que l'employeur pourra vérifier si le résultat du travail réalisé dans le cadre du contrat de travail correspond effectivement au contrat passé.

Les critères de recrutement des employeurs ne sont pas à l'évidence identiques selon la taille de l'entreprise et son organisation. Dans une grande entreprise ou dans une grosse moyenne de 200 salariés et plus, l'univers de l'organisation peut être inscrit dans des règles dont l'efficacité dépend sans doute moins

intimement de l'implication des salariés. Ce genre d'entreprise est appelée industrielle dans le sens de l'économie des conventions.

Dans les PME plus petites, l'intégration d'un salarié dans une organisation nécessairement plus floue dépend davantage de l'implication du salarié et de sa motivation ainsi que la nomme les recruteurs. Il ne s'agit pas là de profil de diplôme, mais d'un ensemble d'attitudes que certains sociologues analysent en terme de culture et qui correspond pour le jeune recruté à sa capacité ou son désir d'intégrer une communauté de travail. Bien que ce domaine échappe, sinon totalement du moins assez fortement, à celui de la formation initiale, il mérite d'être ici mentionné comme l'expression d'incertitude du résultat d'un recrutement.

Plus largement qu'une ouverture aux préoccupations de l'entreprise, principalement mise en évidence dans les organisations les plus floues, les plus aléatoires, ce que l'ensemble des recruteurs mentionnent, quelle que soit la taille des entreprises c'est ce qu'ils nomment la motivation, c'est-à-dire le goût et l'attraction d'un candidat pour l'activité ou le métier considérés. Ils savent en effet pertinemment que nombre de jeunes ne choisissent pas leur spécialité de formation. Ils recherchent donc des candidats qui ne sont pas susceptibles de faire un travail donné à contrecœur.

Par ailleurs, dans les organisations nouvelles de type projet, le recruteur cherche à mettre en évidence la capacité à travailler en équipe, à ce que le salarié ne se cantonne pas à des objectifs strictement individuels, à partir d'entretiens assez longs et des tests où le recruteur et les encadrants concernés essaient de mettre ce paramètre en évidence. Une fois le recrutement effectué, le mode de gestion des ressources humaines adopté vise à inculquer cet esprit d'équipe.

Incomplétude des savoirs pour les activités de fabrication

Elle concerne principalement les diplômes de la mécanique (niveau V et IV) et certaines formes d'utilisation des BTS/DUT à la fois en électricité-électronique et plus encore en mécanique lorsque les formes d'utilisation des diplômés ne correspondent pas aux profils définis.

Elle renvoie donc à l'incertitude pour l'employeur relative à la capacité qu'aura ou non le jeune à acquérir les savoirs complémentaires et à les mettre en oeuvre dans les conditions attendues. Ce qui est parfois nommée motivation, recouvre une telle attente. Elle existe principalement pour certaines activités et notamment celles qui concernent la transformation de la matière (mécanique, plasturgie, chimie etc.). Elle ne pose pas de difficultés, on l'a vu, dans les domaines d'activité artificielles totalement issues du travail humain telles l'électricité, l'électronique, l'informatique. Ces dernières se prêtent mieux à une maîtrise par les lois scientifiques, et à des demandes déductives congruentes avec l'approche scolaire. Il n'en est pas de même pour les autres activités qui ont trait à une action qui conserve encore une part d'imprévisibilité et où l'enchanement théorie/pratique n'est pas nécessairement construit sur un mode chronologique, mais selon un processus itératif et une démarche inductive.

Par ailleurs, certains auteurs se demandent enfin si, comme le signale Pelpel et Troger [1993], le problème ne se situe pas également sur un plan pédagogique. Utilisant les travaux de Kerlan ces auteurs tous deux anciens pédagogues se demandent si la pédagogie magistrale dominante du système français, n'est pas, par nature, contraire au mode de cheminement des savoirs dans la culture technique. Il ne s'agit pas ici, disent-ils, seulement du caractère abstrait de cette pédagogie, mais plus profondément de sa dimension idéologique. En effet : *La pédagogie traditionnelle est construite pour transmettre les savoirs par le langage sur le mode de la certitude : l'école et le lycée de la République, chacun dans leur domaine, ne peuvent pas se tromper, puisqu'au-delà des savoirs, ils transmettent surtout le code moral du citoyen. Cette pédagogie résisterait donc vivement à toute interaction entre le savoir et sa mise en pratique, autrement dit serait par essence étrangère à l'apprentissage par l'expérimentation (nous soulignons). Or un mode d'apprentissage, par aller et retour permanent entre savoir théorique et les conditions pratiques de son application, fondé sur le compromis et non sur la certitude, constitue l'essence de toute culture technique. Il y aurait donc entre pédagogie magistrale jusqu'à présent peu ou prou dominante, au moins dans l'enseignement secondaire, et culture technique, une opposition fondamentale qui ne pourrait se résorber que par une transformation en profondeur de la philosophie du système éducatif.*

B. Modalités de réduction de l'incertitude lors du recrutement

On peut, face à ce problème de professionnalisation des jeunes, observer différentes formes d'adaptation destinées à produire les savoirs nécessaires à l'obtention de la convention de productivité de référence et à minimiser simultanément le coût et/ou le risque de cet investissement complémentaire devenu plus que jamais incontournable pour les entreprises. Nous avons pu repérer à travers l'enquête trois formes d'adaptation distinctes qui peuvent parfois être combinées dans les stratégies développées.

Le développement massif du recours à l'intérim

L'intérim représente désormais une forme d'adaptation quantitative particulièrement développée (cf. les statistiques du Ministère du Travail). Il permet de faire face aux variations de la charge d'activité des entreprises et d'éviter le recours éventuel à des licenciements lorsque celle-ci diminue. Peu d'entreprises parmi celles enquêtées ont échappé à la crise de 1993. Au moment de notre passage nombre d'entreprises ne se disaient pas totalement assurées quant à la durée de la reprise économique.

Par ailleurs, la lutte acharnée que se livrent les entreprises d'intérim, a induit une diminution forte du prix de leurs prestations qui a permis aux PME de recourir à cette mesure, alors qu'auparavant ce recours était plus spécialement le fait des grandes.

L'intérim, permet aussi une adaptation qualitative, d'organiser à travers la circulation des jeunes sortants du système éducatif la professionnalisation qui fait tellement défaut ainsi que nous le décrit le responsable d'une agence d'intérim.

Souvent ce que nos clients reprochent au jeune c'est qu'il croit qu'avec son bac il sait tout faire, alors qu'il a du mal à respecter les délais, les cadences. Ils n'ont pas le côté productivité... mais pour l'entreprise si elle n'est pas productive, elle est morte. Souvent mes clients ce qu'il reproche à un jeune qui sort de l'école c'est qu'il ne sait pas travailler, c'est leur constat, c'est brut il faudrait détailler et leur problème c'est de former professionnellement les jeunes. Quand vous avez 20 ou 30 personnes dans un atelier et qu'il n'y a qu'un seul chef d'atelier qui est débordé, s'il passe son temps même 4 heures par jour, à former les jeunes, il ne fait pas autre chose pendant ce temps. C'est ça leur principal problème et ils ne savent pas comment l'aborder.

Il y a un grand décalage entre les professionnels d'une cinquantaine d'années et les jeunes qui ont des compétences beaucoup plus limitées que les anciens, surtout au niveau des pièces complexes. *Les anciens CAP ils lisent les plans ; quand vous allez en entreprise aujourd'hui, les clients sont fiers de ce qu'ils ont ils vous le montrent, c'est assez complexe. Ils travaillent en 3 dimensions, utilisent de la trigonométrie. Ils vont faire leurs calculs même à l'ancienne sur un bout de papier, mais ils se débrouillent, ils font leurs pièces. Pour avoir ce résultat les clients prennent dans bac productique et encore... Il y a un vrai décalage. Certaines entreprises tentent le coût, elles prennent des BTS. Ces jeunes il y en a qui font ça au départ en atelier parce qu'ils n'ont pas le choix, mais au bout de 6 mois, ils veulent autre chose...*

Selon notre interlocuteur, le développement de l'intérim est tel en France qu'il représente le deuxième marché mondial de travail temporaire après les USA. Les raisons de cet état de fait ne peuvent pas seulement être imputées aux questions de formation. Elles témoignent d'une évolution confirmée dans la majorité des entreprises enquêtées, à savoir l'utilisation de l'intérim comme un moyen d'éviter les coûts de professionnalisation. On constate que cette situation est particulièrement marquée en Rhône-Alpes. On l'observe également dans l'ouest de la France. A l'inverse, elle parat moins répandue dans les entreprises enquêtées en région parisienne.

La seconde forme d'adaptation développée par les entreprises est l'apprentissage et le recours aux différentes formes de contrats aidés

Treize sur les 36 entreprises enquêtées ont récemment développé chez elle l'apprentissage. Une seule d'entre elles cependant a cessé en conséquence d'accepter des stagiaires en formation scolaire. En terme de niveau de formation, plusieurs forment au niveau V en même temps qu'aux niveaux IV et III. La plupart forment soit au niveau Bac pro plutôt productique et aux niveaux BTS à la fois en mécanique mais également électro-technique. Certaines entreprises n'utilisent l'apprentissage que pour la maintenance.

Les avantages de l'apprentissage évoqués sont pour l'entreprise bien connus. Il permet au jeune l'acquisition de savoirs d'expérience, une connaissance de l'entreprise sur une période de 2 ans.

L'éducation théorique dans notre métier est bonne. Par contre il y a certaines lacunes au sein de l'éducation pratique et au niveau de l'organisation. Les jeunes arrivent en sortant de l'école et ne savent pas ce qu'est une entreprise. Lorsqu'ils ont leur diplôme et qu'ils sortent de l'alternance, ils sont tout à fait opérationnels. L'éducation construit des diplômes qui ne sont pas toujours adaptés au travail en entreprise, l'apprentissage permet cet adaptation (installation électrique).

Les jeunes rencontrés considèrent également que ce qu'ils apprennent est différent d'une logique scolaire avec stage

J'ai préféré faire mon BTS en alternance (CIRA : Contrôle Industriel et Régulation Automatique). J'ai préféré cette formule parce que c'est plus concret. C'est vrai qu'en sortant de l'école, on connaît pas grand chose et même rien du tout. J'ai tout appris ici. Ici c'est vrai que dès que je suis bloqué je vais voir mon collègue, un tel. On me donne des tâches à faire et j'aime bien dans ces tâches travailler seul.

J'ai pas envie d'être pris moi pour un bouche-trou en sortant avec un Bac Pro ou un BTS. Ce que je veux moi, c'est arriver sur le marché de l'emploi avec une formation qui soit au plus près de l'entreprise (apprenti

en début de seconde année de BTS).

L'apprentissage permet à l'entreprise d'effectuer une sélection, notamment au niveau V, mais également aux niveaux supérieurs. Il représente ainsi très explicitement une manière de freiner les effets négatifs des processus d'orientation actuels qui ont tendance à favoriser de plus en plus l'enseignement général et à orienter vers l'enseignement professionnel de plus en plus de jeunes en échec.

Certaines entreprises estiment qu'il n'est pas coûteux, qu'il existe des systèmes d'aide, et que la production du jeune couvre une partie des frais d'encadrement interne engagés (installation électrique). Pour la plupart des entreprises, cependant, l'apprentissage représente un coût réel qui n'a de signification que comme un investissement en vue d'un recrutement futur.

D'autres entreprises de mécanique soulèvent le problème également rencontré en plasturgie de la nécessité de faire obligation à l'apprenti de rester un certain temps dans l'entreprise après son apprentissage.

Imaginons que je prenne un apprenti pendant 2 à 3 ans, on le forme ce jeune, il n'est pas attaché à l'entreprise. Ça c'est un gros problème pour l'entrepreneur qui va investir dans un jeune en alternance. Moi je dis que c'est un gros problème. C'est pas logique. Si on forme quelqu'un il faudrait qu'il y ait un engagement de la part de ce jeune pour qu'il s'engage à rester avec nous pendant un certain temps. C'est un souhait. Mon deuxième souhait ce serait que l'entreprise puisse être aidée dans la démarche de tutorat avec ce jeune. Il faut avoir une organisation ad-hoc, vous prenez des gens comme RVI (Renault Véhicule Industriel), ils sont structurés pour recevoir des jeunes. Mais une société de 70 personnes ne peut pas structurer ça, ça coûte cher (Directeur technique BTS).

Est évoqué le risque de départ d'un apprenti et de recrutement de celui-ci par une entreprise qui ne consent pas d'effort de formation. Le caractère minoritaire de ce type de forme pédagogique ne garantit pas la réciprocité d'échanges éventuels. Seules les grandes entreprises qui offrent des salaires supérieurs ne courrent aucun risque.

Il faut également noter que pour plusieurs des entreprises enquêtées l'apprentissage ne représente pas la solution

Elles évoquent des problèmes de disponibilité de l'encadrement, de non correspondance de son activité aux référentiels actuels (par exemple le type de logiciel utilisé en Commande Numérique), mais plus encore les modalités d'apprentissage actuel en France qui n'impliquent pas ou peu de contrôle du travail effectivement exercé par le jeune dans l'entreprise de formation.

Dans d'autres entreprises, les responsables de service n'acceptent pas ou peu l'apprentissage parce que la direction refuse de s'engager, en cas de satisfaction à un recrutement ultérieur. Pour eux, il n'y a pas de retour sur l'investissement qu'ils vont devoir entreprendre alors même qu'ils se disent surchargés de travail. La responsable du personnel rend compte elle-même de son découragement.

Les chefs de service m'ont tous dit qu'ils étaient débordés, qu'ils avaient besoin de main-d'œuvre et la direction n'était pas très encourageante pour embaucher réellement des personnes. J'ai dit moi je vous propose une super solution. Vous prenez des jeunes en alternance. Ça nous coûte pas grand chose et puis c'est super pour les jeunes et je suppose que pour la société c'est enrichissant. Eh bien à part celui que vous avez rencontré, je n'ai eu aucun succès avec mes chefs de service.

La raison est qu'il faut consacrer du temps à ces jeunes. En fait je rencontre deux types d'attitudes. Il y a des chefs de service qui refusent de former un jeune, donc de passer du temps avec lui si derrière ils n'ont pas la certitude de l'embaucher, s'il est bien et compétent. Et il y a ceux qui acceptent de former, de passer du temps avec le jeune mais ils demandent au départ à la direction de l'embaucher une fois formé s'il se révèle compétent. Si la direction refuse, ils refusent alors de prendre le jeune.

Bref, l'enquête donne à penser, ce que confirment les données plus globales, qu'on assiste au développement de l'apprentissage mais aussi des différentes formes alternées du type contrat d'adaptation et de qualification. Ces dernières formules paraissent utilisées principalement pour les niveaux V, mais parfois pour le niveau IV dans les entreprises de moulés, et pour le niveau III dans tous les types d'entreprises. Elles constituent un moyen de financement de la professionnalisation des jeunes tout autant que l'intérim.

Ainsi, une enquête récente sur les contrats de qualification passés entre septembre et octobre 1994 montre que le développement de ce type de contrat pour les jeunes au moins titulaires d'un bac + 2, est très représenté dans les activités que nous avons étudiées : technologie de la production, de transformations ou encore mécanique électricité électronique. Ce groupe, nous dit l'enquête, offre aux jeunes les meilleures chances d'être embauchés en CDI dans l'entreprise où s'est déroulé le contrat de qualification. Parmi les entreprises on note la présence d'entreprises du secteur des biens d'équipement. La logique d'utilisation recensée rend tout à fait compte de ce que nous avons nous-mêmes pu observer 4 ans plus tard de façon

certes moins systématique : *tout en bénéficiant des avantages financiers de réduction des coûts du travail, ces entreprises utilisent les contrats de qualification dans une logique d'adaptation des jeunes à leurs métiers* . Il s'agit là à notre sens d'une forme de professionnalisation.

Des règles de classements qui privilégient le poste occupé

Il n'est pas toujours d'une grande évidence d'obtenir des informations précises dans les entreprises en matière de classifications et de salaires.

Cependant, ce qui ressort très clairement des entretiens c'est que peu d'entreprises ont substitué le classement du diplôme à celui du poste. On peut citer le cas où il était explicitement fait une différence entre la classification d'un CAP/BEP et celle d'un Bac pro lors du recrutement, or les 2 entreprises formaient par apprentissage, l'une en mécanique de précision à partir du bac pro productique seulement, l'autre en électricité électronique pour toute la filière du CAP au BTS. Enfin, une troisième entreprise qui ne formait que par apprentissage et qui lors du recrutement d'un BTS l'avait classé selon la convention collective au coefficient 255. Pour ce troisième cas, l'entreprise connaissait parfaitement le jeune, qui lui-même au cours de ses stages et du travail d'été (CAP/BEP puis Bac Pro) avait acquis une bonne connaissance du travail d'usinage. Son insertion en production devait être suivie des méthodes puis d'une fonction commerciale.

Le problème des classifications dans les PME est loin d'être une question simple et dans ce qui est considéré comme le non respect par les employeurs des diplômes, il n'y a pas que des questions d'opportunisme liées à l'état du marché du travail mais des questions importantes qui actuellement ne comportent pas véritablement de formes de régulation. La configuration observée en terme de salaire est particulièrement hétérogène.

Cette hétérogénéité parmi les problèmes actuellement non résolus, la faible professionnalisation des jeunes, du moins en mécanique et l'utilisation des BTS/DUT pour des formes d'organisation très coopératives constituent une source manifeste de difficultés.

Une question d'équité par rapport aux salariés expérimentés

Lorsque l'entreprise recrute un jeune débutant diplômé, un Bac Pro par exemple, et que celui-ci a à faire un réel apprentissage pour parvenir à la *convention de productivité* de référence en terme de maîtrise de son activité avec une norme de rendement et de qualité donnée, il est formé par un adulte plus expérimenté que lui et souvent moins diplômé. Or, si l'entreprise utilise la référence au diplôme comme repère principal, elle pourrait être tenue de classer le jeune à un niveau supérieur à celui de son tuteur, alors même qu'il lui faudra un certain temps, pour atteindre la performance de ce dernier. Il y a là un problème d'équité.

D'ailleurs, quasiment toutes les conventions collectives définissent les classifications en terme de diplôme ou d'expérience équivalente. Il ne peut en être autrement dans un pays qui s'est tardivement industrialisé, dans lequel la formation ouvrière s'est longtemps et majoritairement effectuée sur le tas et qui de plus, du fait de la politique éducative a vu profondément modifier ses repères en matière de classification ouvrière.

Ainsi, une des entreprises respectant les classifications, justifie ses recrutements du niveau V par le problème que soulèvent les Bac Pro dans la convention collective à laquelle elle adhère, le BTP.

Pour les Bac Pro, il y a du pour. Le pour en principe c'est que le Bac Pro il a une ouverture d'esprit qui va l'amener à réagir beaucoup plus rapidement qu'un CAP/BEP et assimiler très rapidement les nouvelles technologies et les nouvelles organisations et la nouvelle gestion dans une entreprise. Et puis il y a un contre, le contre c'est que par son diplôme, il va falloir l'embaucher 2.2., c'est-à-dire électricien aguerri. J'ai des gens qui ont 30 ans d'entreprise et qui ne sont pas au 2.2., et pourtant ils ont une expérience que peut-être ces jeunes là n'auront pas. Par contre, ils devraient être de par leur ouverture d'esprit des futurs encadrants. C'est pour ça qu'actuellement on est un peu réticent à embaucher des Bac Pro pour les chantiers (RH).

Le problème qui se pose dans le cas du respect strict des classifications au diplôme pour des débutants est très clairement posé par notre interlocuteur.

Un problème de risque dans le cas où l'entreprise assume le coût de la professionnalisation

Rémunérer un jeune débutant strictement à son niveau de diplôme, signifie que l'entreprise assume le coût de l'investissement complémentaire nécessaire pour assurer la professionnalisation. Dans la mesure où il ne s'agit pas de l'acquisition de qualifications spécifiques, celles-ci sont transférables et négociables dans d'autres entreprises. S'il y a départ du jeune à l'issue de cette étape, alors le coût de cette professionnalisation valorisée par le jeune sur le marché du travail, représente une perte sèche pour l'entreprise.

Certes, le risque n'est pas de même nature pour une PME, et une grande entreprise qui offre généralement de plus hauts salaires et qui occupe une situation dominante sur le marché du travail local.

On a eu quelques départs l'année dernière, des gens qui ont trouvé des postes plus avantageux dans d'autres entreprises. On est dans une activité très concurrentielle, on ne peut pas offrir les niveaux de salaire que peuvent offrir certaines entreprises. (directeur technique).

Cette entreprise de mécanique de précision classe les apprentis de Bac pro, productique en P2, dans le respect de la convention collective de la métallurgie appliquée localement .

Aussi, le déclassement fréquemment évoqué dans les analyses statistiques à propos des jeunes débutants sans qu'ai été d'ailleurs toujours vérifiée la correspondance en terme d'emploi ou de métier du diplôme et de l'activité occupée, est-il beaucoup moins choquant qu'il n'y parat, lorsque l'on examine la situation objective de l'entreprise et le risque qu'elle encoure en assumant ce coût.

Ceci étant, il y a actuellement bien des abus dans un marché du travail dont la situation n'est pas favorable aux salariés. On ne peut cependant sous-estimer les effets de formes de régulation en partie déconnectées des relations emploi/formation effectives. Ce sont les jeunes qui font les frais de cette situation dans laquelle les repères existants n'en sont pas réellement et l'acquisition de la première expérience devient dans le contexte actuel un vrai barrage qu'il s'agit de franchir avec succès avant de pouvoir prétendre à la reconnaissance de son employabilité.

CONCLUSION

Les standards actuellement en vigueur dans l'institution scolaire pour les formations professionnelles et techniques industrielles sont caractérisés par une réduction du poids des savoirs techniques et une distance accrue à la pratique professionnelle. L'acquisition des savoirs d'expérience tend à être de plus en plus reportée sur l'entreprise.

Cette définition correspond aux attentes des activités artificielles du type électricité-électronique, mais elle se révèle inadaptée aux activités de transformation de la matière du type mécanique, plasturgie et chimie. Les premières suscitent en effet des démarches à caractère déductif en conformité avec les options actuellement retenues dans la formation scolaire qui privilégie les savoirs généraux et scientifiques qui, formalisés et standardisés, sont plus aisément transmissibles. A l'inverse, les démarches inductives et les savoirs professionnels moins formalisés, plus tacites, dont l'apprentissage s'effectue davantage sur le modèle de l'imitation, font l'objet d'un désengagement progressif de l'école. Parmi ces activités, seules les grandes entreprises au mode d'organisation industrielle peuvent s'accommoder aisément de ces nouveaux standards introduits à l'occasion des réformes des années quatre-vingt.

La situation actuelle se caractérise par :

- l'incomplétude des diplômes en matière de savoirs d'expérience ;
- la nécessité pour l'entreprise de s'organiser afin d'assurer leur acquisition aux jeunes débutants.

On pourrait en déduire que l'on assiste en cela à un nouveau mode de répartition des rôles école/entreprise, justifié par les contraintes actuelles de massification engendrées par l'évolution de la politique scolaire ainsi que par la difficulté que rencontre nécessairement l'école à répondre à des attentes hétérogènes.

D'ailleurs, cette évolution pourrait fort bien ne pas être problématique si le développement d'une telle option ne s'engageait au moment où les entreprises sont insérées dans des systèmes de contraintes (juste à temps, compression des temps et des coûts, développement de la réactivité, etc.) qui les conduisent souvent à se désengager de la professionnalisation des jeunes (cf. la fermeture dans les années quatre-vingt des dernières écoles d'entreprise, Renault, Citroën, par exemple).

Par ailleurs, l'option retenue par l'école, sans doute la plus pertinente du point de vue de la production de la transmission des savoirs de manière, pourrait-on dire, industrielle soulève d'autres difficultés liées aux configurations institutionnelles du marché du travail en France et plus spécifiquement pour les petites et moyennes entreprises qui représentent l'essentiel des opportunités d'insertion des sortants de l'appareil scolaire.

En effet, l'enquête conduite dans le cadre de cette recherche met en évidence le caractère transférable des compétences construites lors de la nécessaire professionnalisation réalisée après le recrutement de jeunes débutants. Or si l'on tient aux accords collectifs de reconnaissance des diplômes en terme de classification, le coût de l'investissement complémentaire que représente cette professionnalisation doit être largement assumé par l'employeur. Ceci suppose en toute logique qu'il ne puisse courir de risque quant au retour attendu sur cet investissement. Cette hypothèse - dans le cas où la professionnalisation en entreprise dépasse la période d'essai prévue conventionnellement - ne se révèle congruente que dans le cas de grandes entreprises, voire de grandes PME (200 et +) qui occupent une position de type marché interne . Elle se révèle à l'inverse fort problématique pour la plupart des PME.

Face à cette situation qui se produit au moment où on assiste à une dégradation du marché du travail et à

une détérioration du rapport de force salariés/employeurs, se développent des ajustements sauvages largement pénalisants pour les jeunes :

- Une sélection prolongée à travers des formes précaires d'emploi (Intérim/CDD) qui permet aux employeurs de ne pas supporter le coût de la professionnalisation des jeunes et de s'assurer qu'ils ont effectivement acquis les savoirs d'expérience indispensables.
- Un non respect généralisé des accords conventionnels, compte tenu de l'abondance de l'offre et justifié par le décalage important constaté par rapport aux attentes des employeurs via leurs conventions de productivité .
- Une difficulté accrue de la première insertion d'autant plus marquée que le jeune ne dispose pas des ressources sociales facilitatrices en terme de réseau.

L'écart entre les standards d'Etat et les petites et moyennes entreprises paraît plus accentué que jamais dans le domaine de la formation initiale.

BIBLIOGRAPHIE

- ▶ **Affichard J.** (1983), Nomenclature de formation et pratiques de classement , Formation-Emploi, n° 4.
- ▶ **Affichard J.** (1987), Constance et variations de l'entrée des jeunes dans la vie active , Formation-Emploi, n° 18.
- ▶ **Akerlof G.** (1970), The market for "Lemons" : qualitative uncertainty and market mechanism , *Quarterly Journal of Economics*.
- ▶ **Argyris, Schön**, (1978), *Organizationnal learning : a theory of action perspective* , Reading, Mars, Addison Wesly.
- ▶ **Becker G.**, (1962), Investment in Human capital : a theoretical analysis , *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5 part 2, pp 9-49.
- ▶ **Becker G.**, (1964), *Human capital* , Columbia University Press.
- ▶ **Beduwe C., Espinasse J.M.**, (1995), France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés , *Sociologie du Travail* n°4, pp 527-556.
- ▶ **Beduwe C., Espinasse J.M.**, (1996), Concurrence entre générations et accès à l'emploi des jeunes , *Formation-Emploi* n° 55, La Documentation Française.
- ▶ **Beret P., Daune-Richard A.M., Dupray A., Verdier E.**, (1997), *Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand ; distinction entre valeur productive et valeur de signalement* , Rapport au Commissariat au Plan. LEST, Septembre.
- ▶ **Bessy C., Eymard-Duvernay F.**, 1997, *Les intermédiaires du marché du travail* , (sous la direction de), PUF.
- ▶ **Boccaro F.**, (1997), *Mythes et réalité sur l'emploi et la croissance des PME : le rôle des groupes (1984-1992)* , Document de Travail, INSEE.
- ▶ **Briand J.P., Chapoulie J.M.** (1993), "L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble", *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars.
- ▶ **Brucy G.** (1993), *"Histoire des diplômes de l'enseignement technique (1880-1965)"*, thèse pour le doctorat d'histoire, Université Paris-I.
- ▶ **Campinos-Dubernet M.** (1995), *"Baccalauréat professionnel : une innovation ?"*, *Formation Emploi*, n°49, janvier-mars, La Documentation Française.
- ▶ **Campinos-Dubernet M.**, (1991), *Diversité des compétences ouvrières et standardisation de la formation professionnelle* , Bref n° 71, CERÉQ, Paris.
- ▶ **Charrue-Duboc F.**, (1995), (sous la direction de), *Des savoirs en action* , L'Harmattan.
- ▶ **Dupray A.**, (1996), La mobilité professionnelle de 1967 à 1989 : le clivage entre grandes entreprises et PME s'accentue , article soumis à *Economie et Statistique*.
- ▶ **Establet R.**, (1987), *L'école est-elle rentable ?* , PUF.
- ▶ **Eymard-Duvernay F.**, (1987), Introduction : les entreprises et leurs modèles in *Entreprises et produits* , Cahier du Centre d'Etudes de l'Emploi, n°30, Paris, PUF.

- ▶ **Eymard-Duvernay F.**, (1989), Convention de qualité et formes de coordination , *Revue Economique* n°
- ▶ **Forgeot G., Gautié J.**, (1997), Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement , *Economie et Statistique* n° 304-305, pp53-73.
- ▶ **Fourcade B.**, (1998), *Les CPC et les régions dans la construction des formations et des diplômes* , LIHRE CPC document MEN, juin.
- ▶ **Galtier B.**, (1995), *Les horizons temporels des politiques de main-d'oeuvre des entreprises* , Thèse de Sciences Economiques, Université Paris I.
- ▶ **Gorgeu A., Mathieu R.**, (1995), *Recrutement et production au plus juste : les nouvelles usines d'équipement automobile en France* , DARES, CEE, nouvelle série n°7.
- ▶ **Gorgeu A., Mathieu R., Pialoux M.**, (1996), *Sous-traitance industrielle et dualisme du marché du travail : une étude de cas* , Rapport intermédiaire pour le Commissariat Général du Plan.
- ▶ **Jobert A., Tallard M.**, (1996), Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives , *Formation Emploi*, La Documentation Française, n° 52.
- ▶ **Kirsch E.**, 1998, *Les nouveaux territoires de l'enseignement technique* , Bref, CERÉQ n°145.
- ▶ **Lechaux P.** (1995), "Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel", *Formation-Emploi*, n°49, janvier-mars, La Documentation française.
- ▶ **Lochet J.F., Podevin G., Saunier J.M.**, (1995), *Produire des compétences pour gérer les recrutements* , Bref, n° 111, CERÉQ.
- ▶ **Maillard F.**, 1994, *Mécanique : quels diplômes pour l'avenir du niveau V* , CPC documents n°9.
- ▶ **Malglaive G.**, (1990), *Enseigner à des adultes* , PUF.
- ▶ **Mangolte P.**, (1997), La dynamique des connaissances tacites et articulées : une approche socio-cognitive , *Economie Appliquée* Tome L, n° 2 p105-134.
- ▶ **Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J.**, (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale* , PUF.
- ▶ **Maurin E.**, (1995), Les petites unités et la dynamique des emplois , colloque L'emploi et les relations sociales dans les PME , 11 Octobre 1994, Collection Cahier *Travail et Emploi*, ministère du Travail et des Affaires Sociales, La Documentation Française.
- ▶ **Merchiers J.**, 1990, *L'automatisation ; des connaissances plus abstraites ?* in *Formation-Emploi*, n°32, Documentation Française.
- ▶ **Merle V.**, (1995), Le recrutement et l'insertion dans les PME , in L'emploi et les relations sociales dans les PME , 11 Octobre 1994, *cahier du Travail et de l'Emploi*, ministère du Travail et des Affaires Sociales, La Documentation Française.
- ▶ **Möbus M., Grando J.M.**, (1988), RFA Le monopole du système dual , *Formation Emploi* n° 22, Avril-Juin.
- ▶ **Möbus M., Verdier E.**, (1997), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France : conceptions et jeux d'acteurs* , L'Harmattan.
- ▶ **Pelpel P., Troger V.** (1993), "Histoire de l'enseignement technique", Hachette Education.
- ▶ **Saglio J.**, (1995), *S'intéresser aux PME : quelques enjeux* , introduction au colloque L'emploi et les relations sociales dans les PME , 11 octobre 1994, collection Cahier *Travail et Emploi*, ministère du Travail et des Affaires Sociales, La Documentation Française.
- ▶ **Salais R.**, (1989), L'analyse économique des conventions de travail , *Revue Economique*, Mars.
- ▶ **Salais R., Storper M.**, (1993), *Les mondes de production : enquête sur l'identité économique de la France* , Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- ▶ **Saunier J.M.**, (1995), *La mise en forme des qualités au moment de l'embauche* , in Le Recrutement, G. Podevin, Edition CERÉQ, Collection Documents n° 108.
- ▶ **Solaux G.** (1996), "Les lycées professionnels", Hachette.
- ▶ **Solaux G.**, (1995), Le Baccalauréat Professionnel et son curriculum , *Formation-Emploi* n° 49.
- ▶ **Sollogoub M. Ulrich V.**, (1997), *L'entrée dans la vie active : le rôle de l'apprentissage* in L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques d'emploi , Degenne A., Grelet Y., Lochet J.F., Mansuy M., Werquin P., Editions CERÉQ, Collection Document n° 128.

- ◆ **Spence M.**, (1973), *Job market signalling* , Quarterly Journal of Economic, Août, pp 355-374.
- ◆ **Spence M.**, (1981), *Signalling, screening and information* , pp 319-357 in Rosen S. (dir.), 1981, *Studies in labor market* , The University of Chicago Press.
- ◆ **Tanguy L.**, (1983), Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers , *Revue de Sociologie du Travail* n°3.
- ◆ **Tanguy L.**, (1991), *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens* , PUF, Collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- ◆ **Tanguy L.** (1992), "Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France ?", La Documentation française.
- ◆ **Trouvé Ph.**, (1993), *Relations Formation-Emploi dans les PME-PMI et fonctionnement local des marchés du travail* , Communication à la journée du Réseau des Centres Associés au CERÉQ, *Le local et la relation formation emploi* , Strasbourg, 23 octobre.
- ◆ **Trouvé P.L.**, (1995), Trajectoires et filières professionnelles dans les PME et les grandes entreprises : examen de quelques travaux récents in *L'emploi et les relations sociales dans les PME* , *Cahier Travail et Emploi*, ministère du Travail et des Affaires Sociales, La Documentation Française.
- ◆ **Verdier**, (1996), L'insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel ? , *Travail et Emploi* n° 69, pp 37-54.
- ◆ **Veneau P., Mouy Ph.**, 1995, *Des objectifs à la réalité : les baccalauréats professionnels industriels* , in *Formation-Emploi* n°49, Documentation Française.
- ◆ **Veneau P et alii**, 1993 *Les formes d'usage de trois baccalauréats professionnels industriels*, CERÉQ, Collection des Etudes.