

LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES OUVRIERS ET L'ÉVOLUTION DU TRAVAIL INDUSTRIEL

par Philippe Mouy

Pour répondre à l'évolution du travail qu'entraînent les mutations de l'appareil de production, le système scolaire met en place de nouvelles filières de formation professionnelle des ouvriers ou modifie les anciennes. Selon quelle logique, avec quelles finalités et quels résultats ? Pour le savoir, il est nécessaire d'analyser dans une perspective historique comment se sont constituées et comment coexistent les trois filières de formation des ouvriers : l'apprentissage, le CAP scolaire et le BEP.

Les certificats d'aptitude professionnelle (CAP) et les brevets d'études professionnelles (BEP) de sections industrielles sont reconnus, en France, comme constituant la formation de base des ouvriers qualifiés. Depuis longtemps, leurs titulaires semblent bénéficier d'une situation relativement privilégiée sur le marché du travail : en général, ils parviennent à se faire embaucher dans leur spécialité de formation et les fluctuations de la conjoncture économique les atteignent moins directement que les autres travailleurs.

Or, aujourd'hui, la situation de l'enseignement professionnel apparaît contradictoire. D'un côté, c'est le gonflement des flux : depuis une vingtaine d'années, ce type de formation a le plus profité de la prolongation de la scolarité (phénomène maintenant plus accentué pour les BEP que pour les CAP), au détriment des sorties de jeunes sans formation professionnelle. De l'autre côté, une certaine désillusion se fait jour : l'avantage relatif des élèves du technique court semble se réduire ; les conditions d'insertion professionnelle deviennent plus difficiles. L'adéquation des connaissances acquises par les jeunes travailleurs au procès de travail fait davantage problème.

Ces contradictions sont-elles des « effets pervers » à la fois « normaux » et fréquents, inhérents à tout système de formation, ou bien sont-elles les symptômes d'une transformation plus profonde des « besoins » de l'appareil productif (du fait, à la fois, du développement technologique, des transformations de l'organisation du travail et des conflits d'intérêts entre classes sociales) ?

De fait, « l'enseignement technique court public français apparaît en crise. Écartelé entre les exigences de spécialisation et de polyvalence, polarisé par le modèle dominant de

l'enseignement général » [1], il manifeste des difficultés à définir les conditions scolaires de la production d'une force de travail ouvrière. Indépendamment de la situation économique actuelle, qui voit notamment s'élever la masse des chômeurs parmi les jeunes ouvriers, les certitudes placées dans la solidité des filières de l'enseignement technique court commencent à s'ébranler. Plus généralement, on assiste à un éclatement de la réflexion sur l'ensemble de la formation professionnelle : l'importance accrue prise par la formation post-scolaire (formation professionnelle continue, mesures en faveur de l'emploi des jeunes, stages de reconversion, etc.) remet en question le statut de la formation initiale. Par ailleurs, les bases de référence pour l'évaluation prévisionnelle des « besoins » en formation professionnelle sont critiquées : le constat de leur fragilité a conduit les experts, depuis le VII^e Plan français, à passer « d'une approche normative (planification de l'éducation en fonction des « besoins » de l'économie) à une optique résolument tendancielle (prolongation des tendances passées et analyse de leur compatibilité) » [2]. Enfin, le consensus sur la définition de nombreuses qualifications professionnelles s'effrite. Dès lors, émergent à nouveau des questions essentielles concernant les fondements d'une formation professionnelle scolaire et ses finalités : quelles formations ? Comment ? Pour quoi faire ? Pour y répondre, il est nécessaire de ne pas se limiter au diagnostic de la situation actuelle et de prendre une perspective historique : selon quelles modalités et en référence à quels systèmes de travail s'est constitué un ensemble d'institutions éducatives, qui conduit au même niveau V de formation, mais

Les numéros entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'article.

qui, en fait, juxtapose des activités aux finalités différentes et laisse apparaître une grande hétérogénéité dans la conception, l'inculcation et l'utilisation de la formation ?

Cet article tente d'expliquer cette hétérogénéité du système actuel de formation professionnelle des ouvriers, en liant l'essor successif des trois filières majeures (l'apprentissage, le CAP par la voie scolaire et le BEP) aux mutations du contenu de la qualification ouvrière (1).

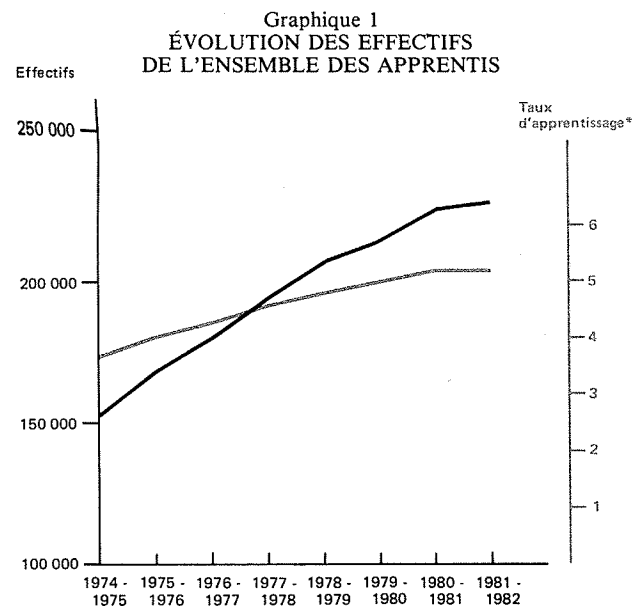
LA FILIÈRE DE L'APPRENTISSAGE OU LA LOGIQUE DE PERFECTIONNEMENT ARTISANAL

Un processus individuel de travail complexe

Le régime actuel de l'apprentissage résulte d'une longue évolution. Pendant longtemps ce fut l'unique mécanisme d'acquisition de compétences professionnelles nécessaires à la pratique d'un métier ouvrier. Il renvoie, tant du point de vue historique que du point de vue organisationnel, à un procès de travail spécifique. Sommairement, on peut estimer qu'il s'inscrit dans le système de travail dit « *homme-produit* » [3], où l'ouvrier intervient directement sur la matière ouvrée et dans la réalisation du produit à l'aide d'outils simples généralement manuels. De ce point de vue, il implique le développement de forces de travail aux fonctions complexes : « *les diverses opérations que le producteur d'une marchandise exécute tour à tour et qui se confondent dans l'ensemble de son travail exigent, pour ainsi dire, qu'il ait plus d'une corde à son arc. Dans l'une, il doit déployer plus d'habileté, dans l'autre plus de force, dans une troisième plus d'attention, etc.* » [4]. Un tel procès de travail suppose des connaissances diverses des techniques de transformation. Se rapportant à un processus individuel de travail complexe, d'autant plus complexe que les outils et les équipements sont simples et la division du travail peu développée, ces connaissances requièrent plusieurs années d'apprentissage tant pratique que théorique. On s'explique pourquoi a pu se répandre l'idée du professionnel libre et responsable, en possession d'un « métier complet » et comment on a pu parler d'ouvriers de métier. Pour de nombreux travailleurs, ces connaissances et ces compétences furent un moyen d'échapper à la sphère de l'entreprise capitaliste.

On sait comment, pour de nombreuses activités industrielles, le procès de travail a perdu ce caractère artisanal, en devenant une production manufacturière, où l'activité est décomposée en tâches parcellaires. « *L'apprentissage se meurt dès le début du XX^e siècle (...) tué pour l'essentiel par le machinisme* » [5]. En 1847, la France compte déjà

six millions d'ouvriers dont près de la moitié sont employés dans des entreprises de plus de dix salariés. Cependant, le sort de l'apprentissage n'est pas seulement lié à la révolution industrielle, mais également à l'implantation du capitalisme. La lente dégradation de l'apprentissage s'explique par le fait que les « manufacturiers » du XIX^e siècle ont davantage besoin de forces physiques que de compétences et refusent du même coup de former des ouvriers qualifiés (cette dernière nécessité étant résolue provisoirement par de fortes ponctions dans l'artisanat et devant être assurée de plus en plus par l'école). Il faut attendre 1893 pour voir les pouvoirs publics s'intéresser à l'apprentissage (2).



Source : Enquête du SEIS auprès des CFA (ministère de l'Éducation nationale).

(*) Taux d'apprentissage : nombre d'apprentis rapporté à l'ensemble de la population âgée de 15 à 19 ans.

Certes, aujourd'hui, des employeurs restent demandeurs d'une main-d'œuvre qualifiée formée par l'apprentissage, comme en témoigne l'évolution récente des effectifs de

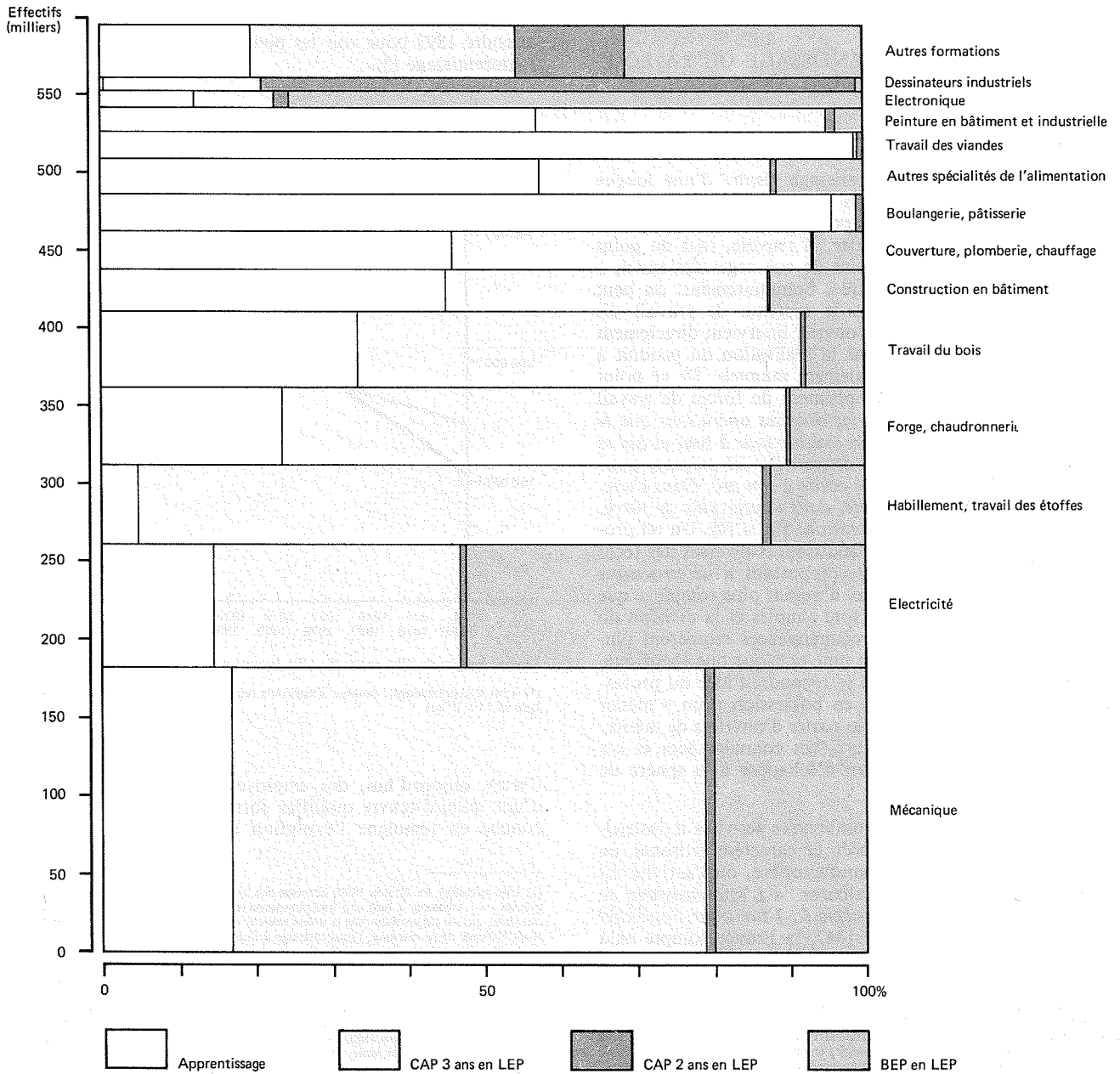
(2) Une circulaire du 20 juin 1893, adressée aux préfets par le ministre du Commerce, précise : « *L'industrie a subi une transformation profonde : tout est sacrifié au but à atteindre, qui est de produire vite et à bon marché et, par suite de la division du travail et de l'emploi de la machine, l'apprentissage à l'atelier n'existe plus guère aujourd'hui qu'à l'état d'exception. Jamais, cependant, en raison des changements fréquents qui doivent être apportés dans l'outillage, n'a été plus clairement démontrée la nécessité de posséder des ouvriers ayant des connaissances théoriques suffisantes et rompus à la pratique de l'atelier. Il y a un intérêt qu'on ne peut méconnaître à combler la lacune qui, par la force des choses, existe dans notre organisation commerciale et industrielle, et il est devenu indispensable de mettre à la disposition de nos commerçants des auxiliaires bien préparés et de fournir à nos industriels des ouvriers d'élite : c'est à l'école pratique qu'il appartient de remplir cette tâche* » (citée par A. Patris [6], « *L'apprentissage, une forme d'éducation ?* » p. 16).

(1) Les limites de l'article ne permettent pas de justifier l'emploi de tous les concepts utilisés ni de tous les arguments invoqués. On trouvera des développements plus importants dans une thèse de 3^e cycle à partir de laquelle l'auteur a rédigé cet article : Philippe Mouy « *Formation et insertion professionnelle : le cas des jeunes ouvriers qualifiés* », IREP-Développement, Université des Sciences sociales de Grenoble, mars 1982, 550 p.

l'ensemble des apprentis (Graphique 1). Mais une telle orientation n'implique plus de la part du travailleur la même connaissance des techniques de transformation qu'autrefois : l'aptitude exigée est davantage liée à l'acqui-

sition du « tour de main » capable de respecter la cadence imposée par la production. Par ailleurs, cette demande ne concerne plus qu'un petit nombre d'activités professionnelles : en 1981-1982, sur l'ensemble des 367 métiers en prin-

Graphique 2
 RÉPARTITION DES JEUNES SELON LES FILIÈRES PAR GROUPE DE SPÉCIALITÉS SECONDAIRES
 (FRANCE - Année scolaire 1981-1982 - hommes + femmes)



cipe concernés, quarante métiers seulement recrutent plus de 90 % des entrées en apprentissage (Tableau 1).

Ces dernières années, la progression des effectifs est particulièrement nette pour les métiers de moindre technicité : on observe une concentration croissante des apprentis dans les métiers liés aux activités du bâtiment et de l'alimentation, au détriment de ceux rattachés à la mécanique et à l'électricité. Enfin, il s'agit d'un phénomène fortement cantonné dans les entreprises de très petite taille. « *Le seul avenir encore possible de l'apprentissage résiderait dans cette spécialisation, c'est-à-dire comme mode d'accès (formation et insertion sur le marché du travail) à quelques métiers particuliers, pour la plupart encore dominés par une structure artisanale* » [5]. Ainsi l'apprentissage

tendrait-il à devenir un « système de formation » complémentaire plutôt que concurrent à l'enseignement technique en milieu scolaire (Graphique 2).

Le maintien et l'aménagement récent du système d'apprentissage en France pose donc deux questions :

— du point de vue des jeunes travailleurs, l'apprentissage n'est-il qu'une solution aux problèmes d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle, ou bien présente-t-il un attrait comme forme particulière d'éducation ?

— du point de vue des employeurs, l'apprentissage est-il soutenu parce qu'il fournit une main-d'œuvre docile et disciplinée, ou bien répond-il à des besoins professionnels spécifiques ?

Tableau 1
PRINCIPAUX MÉTIERS OUVRIERS
OUVERTS AUX CONTRATS D'APPRENTISSAGE

Les métiers ouvriers qui font l'objet de contrats d'apprentissage sont très typés et peu nombreux. Saisis à partir des spécialités de formation en 1978-79, ils se répartissent ainsi :

93 % DES HOMMES (146 982) SONT INSCRITS DANS UNE SPÉCIALITÉ INDUSTRIELLE, DONT :

— 33,8 % préparent un métier du bâtiment (groupes 05, 06 et 07 de formation et spécialités 1111 et 2307) :

- menuisiers du bâtiment (9639),
- électriciens d'installation (8209),
- peintres en bâtiment (6809),
- maçons (6291),
- monteurs en installations sanitaires (6045),
- monteurs en installations thermiques (2546),
- ébénistes (2404).

— 29,7 % préparent un métier de l'alimentation (groupes 17, 18 et 19 de formation) :

- pâtisseries (10 353),
- cuisiniers (10 144),
- bouchers (8 799),
- boulangers (8 344),
- charcutiers (5 913).

— 28,8 % préparent un métier de la mécanique ou de la construction métallique (groupes 09 et 10 de formation) :

- mécaniciens réparateurs en automobiles (23 197),
- tôliers réparateurs en carrosserie automobile (5 917),
- métalliers (3 050),
- mécaniciens en machines agricoles (1 953),
- mécaniciens en cycles et motocycles (1 908),
- mécaniciens d'entretien (1 369),
- mécaniciens ajusteurs (1 187).

8 % DES FEMMES (3 796) SONT INSCRITES DANS UNE SPÉCIALITÉ INDUSTRIELLE, essentiellement dans les groupes 20 et 21 de formation : industrie textile, habillement et travail des étoffes (61,3 % de l'ensemble des préparations du secteur secondaire).

L'apprentissage : un système de formation dépassé ?

L'apprentissage, tel qu'il est défini par la loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle, consiste en une formation en alternance, dont les dispositions sont clairement précisées dans l'article 1^{er} de cette loi et figurent dans le Code du Travail : « *L'apprentissage est une forme d'éducation. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs, ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par un des diplômes de l'enseignement technologique. Cette formation, qui fait l'objet d'un contrat, est assurée pour partie dans une entreprise, pour partie dans un centre de formation d'apprentis (CFA)* ».

Pour apprécier le régime de l'apprentissage, tel qu'il est défini par cette loi, il est nécessaire de se rappeler la conception générale de tout apprentissage entendue comme « *l'acquisition, la transmission et le perfectionnement d'un savoir (connaissance), d'un savoir-faire (technique), d'un savoir être (comportement) et d'une culture* » [6]. Dans quelle institution éducative ne rêve-t-on pas actuellement de pouvoir mettre en œuvre une telle conception ? En France, si le recours à la démarche de l'apprentissage a tendu à se restreindre pour se cantonner dans la préparation en entreprise à la vie professionnelle, sans doute est-ce dû aux déviations dont celui-ci ne cesse d'être l'objet (3) ?

Pourtant, le regain d'intérêt enregistré actuellement pour ce type de formation en alternance ne serait-il pas lié, pour une part, à la redécouverte de ses « vertus » pédagogiques ? Pour emporter l'adhésion, il suffit de rappeler la place accordée à l'alternance pédagogique autant dans le

(3) Depuis des années, l'apprentissage fait l'objet des plus expresses réserves, voire d'une contestation radicale. Ces critiques émanent de tous les horizons professionnels, syndicaux et politiques, mais, bien sûr, elles ne recouvrent pas les mêmes sujets : tantôt elles concernent l'origine des apprentis (les exclus de l'école), tantôt leurs conditions de formation et de travail déplorables, tantôt l'absence de débouchés adéquats, etc. On pourra consulter sur ce sujet : A. Patris [6], « L'apprentissage : une forme d'éducation ? » spécialement pp. 226-284, op. cit.

rapport de B. Schwartz [7] que dans le dispositif actuel concernant l'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Loin d'être dépassée, la logique de l'apprentissage retrouve donc une importance stratégique. Mais elle ne saurait servir seulement de stimulant au renouveau de l'enseignement scolaire ; sa prise en compte implique aussi une révision des conditions actuelles de l'apprentissage qui sont loin d'être satisfaisantes.

De l'échec scolaire à l'apprentissage : qui devient apprenti ?

L'étude de l'origine sociale et scolaire des apprentis souligne le caractère de relégation de cette filière. Les classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) fournissent une grande partie des effectifs (38,7 % en 1981-82). Mais, près de 38 % des apprentis proviennent de l'enseignement général (classes de 5^e, 4^e et 3^e) et 16,3 % sont originaires des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) ou des sections de l'enseignement technique court à plein temps. Or, ces deux derniers flux ont très sensiblement crû depuis 1973.

Du point de vue social, il s'agit avant tout de jeunes issus du milieu populaire. Ainsi, en 1973-74, une enquête du ministère de l'Éducation nationale évalue à près de la moitié (47,7 %) les apprentis originaires du milieu ouvrier ; viennent ensuite les enfants d'agriculteurs (11,6 % des apprentis), puis les enfants d'artisans et de petits commerçants (10,6 % des apprentis). Ces trois catégories sur-représentées parmi les apprentis (par rapport à la proportion qu'elles représentent dans l'ensemble de la population scolarisable : respectivement 40,7 %, 9,5 % et 8,3 % au recensement de 1975) traduisent bien la spécificité sociale de l'apprentissage.

Autrement dit, un certain nombre de jeunes sortant de classes qui ne les préparent pas directement à l'apprentissage s'engagent dans cette filière. Mais, s'ils « choisissent » cette voie, en fait, n'y sont-ils pas contraints ? Ayant le plus souvent atteint 16 ans, ils sont parvenus au terme d'une scolarité obligatoire, marqués par des échecs scolaires et par des retards parfois importants, sans diplôme ni formation professionnelle complète. L'orientation vers l'apprentissage tendrait donc à s'inscrire dans un réseau de sélection par l'échec ou dans une perspective de « dernière chance » davantage que dans une dynamique de choix réellement ouverts. On est donc loin de la logique de perfectionnement artisanal qui fonde, en principe, cette filière.

Moins d'un apprenti sur trois obtient son CAP

Depuis la loi de 1971, l'apprentissage est considéré comme temps de travail et le contrat d'apprentissage est régi par les lois, règlements et conventions collectives applicables aux relations professionnelles entre employeurs et salariés de la branche ou de l'entreprise. Mais c'est d'abord la formation, et non le travail, qui fait l'objet du contrat : contrat de travail, le contrat d'apprentissage est en même temps une convention de formation professionnelle conclue avec un centre de formation d'apprentis (CFA).

La répartition des apprentis entre les 500 CFA actuels est très inégale et se double d'une forte disparité quant aux recettes perçues par les organismes gestionnaires au titre de la taxe d'apprentissage (Tableau 2) : les organismes privés (associations professionnelles) rassemblent à la fois les plus forts effectifs d'apprentis et les recettes de niveau le plus élevé. Hormis de rares exceptions, l'apprentissage dure deux ans. Il comporte des horaires d'études variables selon

Tableau 2
ORGANISMES GESTIONNAIRES DES CENTRES DE FORMATION D'APPRENTIS

Organismes	Répartition des apprentis en 1981/1982	Répartition des recettes perçues au titre de la taxe d'apprentissage (1974)	
		%	Ressources disponibles par apprenti
Organismes privés (associations professionnelles patronales ou paritaires de diverses branches d'activité : bâtiment, automobile, boulangerie, boucherie, pharmacie, coiffure, etc.)	40 %	58,9 %	1 053,85 F
Chambres des métiers	36,7 %	} 25,4 %	284,80 F
Chambres de commerce et d'industrie	7,1 %		
Établissements d'enseignement public (LEP, collèges)	9,0 %	2,9 %	37,52 F
Municipalités	6,1 %	12,4 %	336,26 F
Divers (convention au niveau national)	1,1 %	0,4 %	
Ensemble	100	100	

Sources : SIGES, ministère de l'Éducation nationale et A. Patris [6] « L'apprentissage : une forme d'éducation ? » op. cit. p. 164.

les métiers préparés, mais non négligeables (en moyenne, environ 400 heures par an d'enseignement général, technique et pratique en CFA). Habituellement, il conduit à un CAP et, plus rarement maintenant, à un examen de fin d'apprentissage artisanal (EFAA). Mais l'obtention d'un diplôme est loin d'être systématique (Tableau 3). Un peu plus de 20 % des apprentis ne se présentent à aucun examen, ayant rompu leur contrat avant son expiration normale ou refusant de se présenter. Parmi ceux qui se présentent à un examen, le taux moyen de réussite est très faible. Au total moins d'un apprenti sur trois obtient un CAP à l'issue de son contrat. Entrevu comme une filière de « rattrapage », le système d'apprentissage présente donc une efficacité relative n'ouvrant des conditions d'accès à un emploi qualifié qu'à une minorité.

Tableau 3
RÉSULTATS AUX EXAMENS EN FIN D'APPRENTISSAGE
EN 1978

	CAP ou EFAA	dont CAP seul
Ensemble des apprentis présentés	79 622	53 199
Ensemble des apprentis reçus	39 729	25 315
Proportion de reçus	49,9 %	47,6 %

Source : SIGES, ministère de l'Éducation nationale.

De la logique d'intégration professionnelle à la logique d'intégration sociale

L'apprenti est un jeune travailleur en formation. Dans ce couple formation-emploi, c'est la logique professionnelle qui apparaît première et essentielle : déjà inséré dans l'organisation du travail, l'apprenti se prépare à exercer un métier dont les applications professionnelles sont relativement claires, particulièrement lorsqu'il s'agit du système de travail artisanal. Cette logique subsiste encore aujourd'hui, là où l'activité professionnelle se déploie sur la base du métier. Et, en principe, seul le maintien de ces métiers spécifiques à la petite entreprise artisanale devrait justifier la survivance de l'apprentissage. De ce point de vue, toutes les réformes entreprises depuis 1945 sont très explicites. La différenciation de deux voies de formation professionnelle des ouvriers est institutionnellement reconnue : tandis que la filière scolaire (CET-LEP) se voit chargée de préparer la masse des ouvriers qualifiés de la grande industrie, l'apprentissage est maintenu et même encouragé pour répondre à la demande des petites industries.

Apparemment, la solution paraît satisfaisante mais la logique d'intégration professionnelle n'explique pas tout. L'apprentissage fonctionne également comme filière d'intégration sociale. Autrement dit, bien que chargé explicitement de répondre à la demande des entreprises artisanales, selon une logique d'intégration professionnelle (adaptation

d'une formation existante), l'apprentissage fonctionne aussi implicitement sur la base d'une logique d'intégration sociale (maintien et adaptation d'une filière de formation en vue d'une fonction dépassant la sphère de production). Il assurerait dans ce cadre un triple rôle : vis-à-vis du système éducatif, il atténuerait la violence d'un rejet précoce de l'école ; pour l'employeur, il fournirait une main-d'œuvre bon marché rompue à la discipline de l'usine ; enfin, pour le jeune apprenti, il se présenterait comme une solution aux problèmes d'insertion, permettant de repousser sinon d'éliminer la menace du chômage.

Une solution aux problèmes d'insertion ?

Dans quelle mesure la garantie d'insertion réputée accompagner l'apprentissage peut-elle encore exercer une attraction sur les élèves en difficulté ? L'enquête de l'Observatoire national des entrées dans la vie active effectuée par le CEREQ en mars 1979 auprès d'anciens apprentis fournit des éléments de réponse à cette question des débouchés [8]. Des résultats de l'enquête, on peut souligner les deux indications suivantes : d'une part, neuf mois après la fin de leur contrat d'apprentissage, 40 % des garçons et 29 % des filles sont toujours dans l'entreprise où s'est déroulée leur formation ; d'autre part, parmi ceux qui ont dû quitter leur maître d'apprentissage, 50 % occupent un emploi dans une autre entreprise. Mais, en mars 1979, 21 % des anciens apprentis étaient au chômage, alors qu'à la même date on recensait 28 % de chômeurs parmi les anciens élèves de l'enseignement technique court. Les apprentis semblent donc être dans une situation face à l'emploi relativement favorable, d'autant plus qu'ils sont assez fréquemment embauchés dans les toutes petites entreprises plus créatrices d'emplois en période de crise.

Une sortie précoce de l'école suivie d'un apprentissage n'apparaît donc pas d'emblée négative. Après leur stage, les apprentis peuvent tirer parti de leur spécificité et se présenter, au moins dans un premier temps, sur un marché du travail particulier, sans entrer directement en concurrence avec les autres candidats à l'emploi. Mais ne s'agit-il pas d'un avantage éphémère ? L'absence, chez beaucoup d'apprentis, d'une formation professionnelle sanctionnée par un diplôme laisse supposer une forte vulnérabilité ultérieure sur le marché du travail.

En fait, le régime actuel de l'apprentissage recouvre des réalités bien différentes qui s'entremêlent au point de pervertir sa logique initiale de perfectionnement artisanal :

— il indique l'intérêt pédagogique de l'alternance entre formation et travail, mais les défaillances relevées au niveau de l'enseignement montrent que la formation n'est pas partout l'objectif premier ;

— enfin, par son recrutement privilégié auprès des élèves en difficulté scolaire issus des catégories sociales défavorisées, il révèle l'incapacité du système d'enseignement d'assurer une formation commune pour tous les jeunes jusqu'à la fin du premier cycle.

L'ensemble de ces caractéristiques soulignent non pas tant l'inadaptation de l'apprentissage, que les déviations de son organisation actuelle.

LE CAP PAR LA VOIE SCOLAIRE OU LA LOGIQUE DE SPÉCIALISATION

Avec l'extension du machinisme au début du XX^e siècle, les entreprises cherchent à rationaliser et à standardiser la production industrielle. A ce stade de l'évolution technologique et de l'organisation du travail, les activités professionnelles tendent à se diversifier et à se définir en fonction de la spécialisation des équipements. Ainsi, progressivement, s'impose un nouveau système de travail dit « *homme-machine* », où l'ouvrier utilise un type de machines ou d'appareils adaptés à une opération technique donnée ou phase de fabrication.

Une telle standardisation de la production mécanisée, qui s'appuie sur des technologies universelles (c'est-à-dire applicables dans n'importe quelle unité de production), implique une nouvelle logique du savoir et du savoir-faire (la connaissance des représentations et des langages technologiques) et suscite la mise en place d'une autre structure de formation professionnelle (la préparation d'une masse de jeunes par voie scolaire extérieure à l'appareil de production). Précisons ces nouvelles bases de référence de la qualification ouvrière.

La qualification ouvrière dans la production mécanisée : un autre système de référence

Désormais, les éléments qualifiants de la situation de travail se définissent avant tout par rapport aux choix techniques. De ce point de vue, le parc de machines est l'unité de référence, car la compétence requise est directement liée à la maîtrise et à la mise en œuvre d'un équipement spécifique : savoir apprécier le travail de l'outil et commander la machine. « *Dans ce contexte, les qualifications s'énoncent en terme de spécialisation par technologies (...), l'acquisition des spécialités correspondantes donnant une qualification réputée universelle en faisant abstraction des organisations d'entreprise. Ainsi les spécialités épousent-elles les définitions d'emplois, ce qui a permis pendant longtemps de considérer l'emploi comme un indicateur des qualifications absorbées par le marché du travail* » [9].

Les équipements ou machines sont conçus comme relativement autonomes les uns par rapport aux autres. Ce qui les relie, c'est éventuellement la « chaîne » de fabrication, qui contribue à imposer à l'ouvrier une cadence qu'il devra respecter. Dans la majorité des cas, il s'agit d'équipements non ou partiellement automatiques, à commande manuelle. Enfin, du point de vue des phases de travail, on observe une dissociation entre la préparation, la fabrication et le contrôle. C'est l'apparition de l'ouvrier qualifié mobile et le début du déclin de « l'ouvrier d'élite », dont les compétences techniques, inséparables de l'habileté et de

l'expérience professionnelles, s'élevaient avec l'âge et lui permettaient de s'adapter à des matériaux ou à un équipement susceptibles de variations.

Pour cela, se met en place une formation spécialisée, théorique et opératoire, systématique, directement adaptée et transférable à l'activité professionnelle. Issus des cours professionnels (organisés par la loi Astier de 1919), les collèges d'enseignement technique (les CET, institués en 1949 et appelés lycées d'enseignement professionnel (LEP) depuis 1975) constituant l'institution scolaire centrale de cette seconde problématique de la formation professionnelle. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, ils forment la grande masse des ouvriers qualifiés en les préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP). « *Parce que leur finalité est de rendre les jeunes aptes à exercer des métiers correspondant à des activités professionnelles étroitement définies, les CAP se sont multipliés jusqu'à atteindre 800 spécialités correspondant à autant de métiers différents, tandis que, pour certains, la nécessité d'une adaptation du contenu des programmes aux particularités de l'activité économique locale justifiait la mise en place d'examens départementaux ou régionaux* » [10].

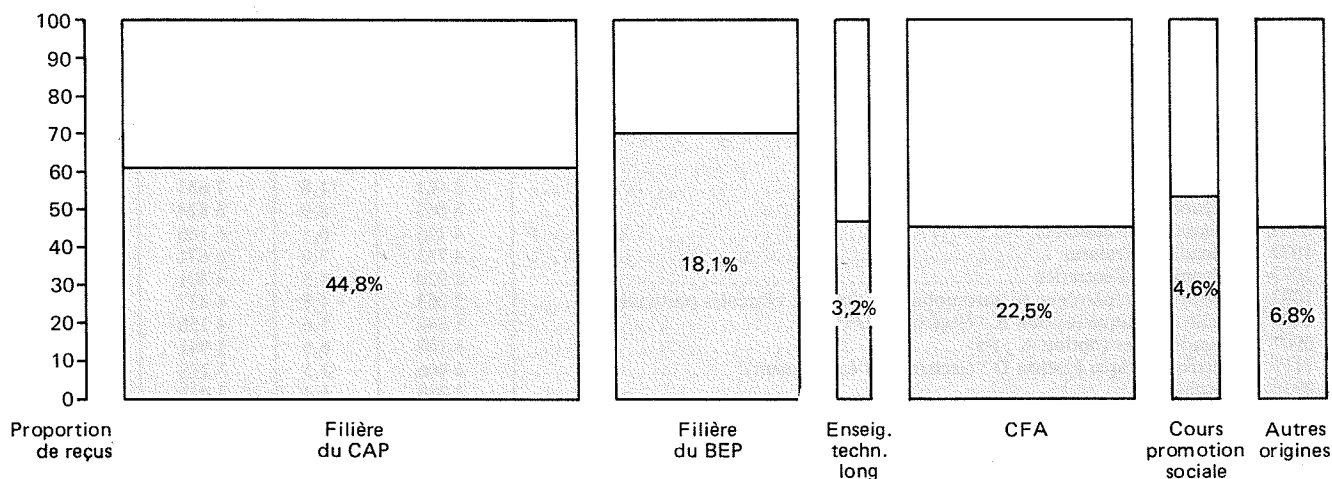
Cette tendance à la multiplicité des spécialités de CAP est maintenant enrayée. Cependant, la présence, en France, d'un nombre important de PMI de technologie traditionnelle et la « rénovation » de l'apprentissage contribuent au maintien de nombreux CAP correspondant à ce système de travail. Actuellement, on recense encore au total 453 spécialités de CAP (nationaux ou départementaux, options et mentions complémentaires comprises), dont 369 pour le seul secteur secondaire (301 CAP nationaux et 68 CAP départementaux ou formations équivalentes).

La consultation des arrêtés du ministère de l'Éducation nationale fournit des indications sur la date et le nombre des créations, suppressions ou transformations des CAP nationaux. Parmi les spécialités secondaires, onze CAP ont été créés et sont encore régis par des arrêtés des années 1940 ; un bon nombre d'autres CAP (119) sont inscrits et encore définis dans leurs grandes lignes par des arrêtés des années 1950 ; le reste des CAP (171) se répartit à part sensiblement égale entre les années 1960 et les années 1970. Une petite moitié des CAP actuels s'inscrit donc encore dans le contexte industriel antérieur à 1960 : ils concernent essentiellement le travail des métaux, du bois, des cuirs et peaux, la photographie et le papier-carton.

Or, malgré cette stabilité, le CAP demeure l'objet d'un enjeu qui déborde les compétences techniques qu'il sanctionne et dont témoigne la grande dispersion de ses voies d'accès (graphique 3) (4). En effet, consigné dans la plupart des conventions collectives, il agit sur le marché du travail comme un instrument de reconnaissance de la qualification ouvrière et de ce fait il est très recherché. Ainsi apparaît le caractère stratégique de ce diplôme.

(4) Cette course au CAP souligne en même temps la structure très sélective de l'organisation de sa préparation.

Graphique 3
ORIGINE DES CANDIDATS AUX CAP DE SPÉCIALITÉ INDUSTRIELLE
(session 1981 - France métropolitaine - Hommes + Femmes)



N.B. Répartition des reçus selon l'origine des candidats. Les surfaces des colonnes correspondent aux effectifs présentés.
Source : SIGES, ministère de l'Éducation nationale.

Une forte concentration dans quelques professions : forge, chaudronnerie, mécanique, électricité, travail du bois et habillement.

Apparemment et dans les intentions des formateurs, il y aurait continuité avec la problématique précédente de l'apprentissage, puisque, selon les termes mêmes du ministère de l'Éducation nationale, le CAP est « *la sanction d'un apprentissage méthodique et complet d'un métier de base* ». L'objectif spécifique à la filière scolaire du CAP consisterait seulement à ajuster les spécialités de formation aux nouvelles spécialisations professionnelles, afin de développer les compétences requises par chaque poste de travail. Ainsi, fondée sur l'hypothèse d'une continuité entre le processus de formation et le processus de travail sur machines de type universel, la conception de la préparation au CAP est-elle maintenant centrée sur l'acquisition de connaissances générales et spécifiques correspondant à un objet technique ou à une technologie particulière. En fait, la prise en charge intégrale du processus de formation professionnelle par le système scolaire (dans les CET-LEP) traduit une stratégie de rupture avec la logique précédente : cette spécialisation de la formation professionnelle est le début de la « *professionalisation* » massive de l'enseignement scolaire avec, pour corollaire, l'introduction de procédures d'orientation et de sélection dans ce processus.

L'organisation actuelle de l'enseignement appelle plusieurs observations. On constate tout d'abord une spécialisation selon le statut des établissements scolaires. Les établisse-

ments publics recrutent surtout des élèves inscrits dans des spécialités secondaires de formation (71,1 % en 1981-82), tandis que les établissements privés rassemblent majoritairement des élèves engagés dans des spécialités tertiaires (60,8 %). Par ailleurs, on peut noter que les CAP de formation secondaire concernent avant tout des garçons (83 % en 1981-82). Enfin, on observe une forte concentration des élèves dans certains groupes de formation : en 1981-82, sur les vingt-cinq groupes de formation secondaire, cinq groupes seulement (forge-chaudronnerie, mécanique, électricité, travail du bois et habillement) rassemblent 80 % des effectifs inscrits (plus de la moitié des effectifs sont recensés dans l'un des deux groupes : mécanique ou habillement). A un niveau plus fin, on notera (Tableau 4) que parmi les 218 spécialités secondaires effectivement préparées par les garçons en 1981-82, treize seulement rassemblent plus de 70 % des effectifs totaux (dont sept spécialités liées au travail des métaux). Loin de s'estomper dans le temps, cette polarisation se maintient sur le même petit nombre de formations depuis bien des années. Pour les filles inscrites dans des formations secondaires, la concentration est encore plus forte, puisqu'une seule spécialité (« *habillement fabrication industrielle* ») regroupe près de 72 % d'entre elles en 1981-82 (5).

(5) Bien qu'apparaisse une forte cohérence entre la mise en place des différents CAP et la structure des postes de travail ouvrier, on notera que la fréquence des spécialités indique d'abord les possibilités de formation du système éducatif et non directement les possibilités de débouchés, car l'orientation des élèves vers ces spécialités n'est pas indépendante des capacités d'accueil.

Tableau 4
ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE DERNIÈRE ANNÉE DE CAP DANS LES SPÉCIALITÉS SECONDAIRES DOMINANTES
(France métropolitaine - Public + Privé)

Code	Intitulé des formations	1974-1975		1981-1982	
		Effectifs	%	Effectifs	%
HOMMES					
1011	Mécanicien ajusteur	8 021	11,8	7 681	9,7
1076	Mécanicien tourneur	6 063	8,9	6 824	8,6
2324	Menuisier du bâtiment	4 135	6,1	6 166	7,8
1077	Mécanicien fraiseur	4 733	7,0	5 671	7,1
1073	Mécanicien d'entretien	2 920	4,3	4 501	5,7
1082	Mécanicien réparateur en automobile (option A : véhicules particuliers)	3 263	4,8	4 437	5,6
1108	Électrotechnique (option A : électromécanicien)	3 846	5,6	4 150	5,2
0907	Chaudronnier (option A : fer)	4 180	6,6	3 941	5,0
1111	Électrotechnique (option D : électricien d'équipement)	2 406	3,5	3 275	4,1
0936	Métallier	2 286	3,4	3 075	3,9
2701	Dessinateur en construction mécanique	3 015	4,4	3 025	3,8
0520	Constructeur en maçonnerie et béton	1 865	2,7	2 165	2,7
0612	Monteur en équipement technique du bâtiment (option A : installations sanitaires)	1 824	2,7	1 946	2,4
TOTAL PARTIEL		48 557	71,3	56 857	71,5
ENSEMBLE DES FORMATIONS SECONDAIRES		68 123	100	79 542	100
FEMMES					
2149	Habillement fabrication industrielle	7 204	60,2	10 682	71,9
ENSEMBLE DES FORMATIONS SECONDAIRES		11 976	100	14 852	100

Source : ministère de l'Éducation nationale.

N.B. - Effectifs d'inscrits en dernière année de CAP en trois ans et de CAP en deux ans.

La prise en compte de ce processus de polarisation des élèves de CAP sur quelques professions atténue l'image habituelle d'une filière de formation très ouverte et diversifiée. Ce processus met en évidence les besoins du système de travail auquel il est lié :

— la technologie caractéristique de ce système de travail exige avant tout un grand nombre de mécaniciens spécialisés. Les professions plus « brillantes » et plus « valorisantes » (comme celle d'électromécanicien, par exemple), en déclin dans la filière CAP, sont davantage proposées aux jeunes de la filière BEP et s'inscrivent dans un autre système de travail ;

— la mécanisation et la standardisation du travail limitent la diversité des compétences requises. Elles caractérisent un certain type de division technique du travail, qui repose notamment sur des machines-outils de conception universelle (en mécanique) ou sur des équipements techniques aux contours sectoriels bien circonscrits (en forge-chaudronnerie ou dans le bâtiment, par exemple) ;

— enfin, l'inégal développement industriel des régions lié, le plus souvent, à des spécialisations sectorielles anciennes, rend compte de la disparité de la carte scolaire des LEP. Outre les académies de Versailles et de Créteil, d'autres académies comme celles de Lille, Amiens, Nancy-Metz, Nantes et Bordeaux se présentent comme de véritables pôles de formation de CAP secondaires (spécialement en mécanique).

Dans ces conditions, le système de formation n'est pas tenu d'explicitier avec une grande rigueur les objectifs professionnels à assurer, car le processus d'apprentissage des jeunes s'inscrit directement dans une ligne continue avec le processus de travail. Le contenu de la formation est envisagé selon la logique de transmission des savoirs, le programme est organisé autour d'un corps de connaissances considéré comme un acquis définitif. Cependant, même si elle reste dominante, cette formation par accumulation de connaissances montre ses limites.

Une certaine cohérence entre la formation et l'emploi

La mise en place et l'adaptation de la filière du CAP apparaissent d'autant plus facilitées que les compétences requises auprès des ouvriers sont avant tout spécifiques à chaque type d'équipement. Elles s'inscrivent dans un système économique où l'entreprise est identifiée par la nature stable et homogène de ses produits ; ses moyens de production ont un caractère relativement universel, exigeant des emplois dont le contenu demande la mise en œuvre de compétences techniques clairement répertoriées ; enfin, la diffusion de la science et des techniques est suffisamment lente pour assurer et maintenir une homogénéité des structures d'entreprise par secteur d'activité.

Ces caractéristiques de l'industrie suscitent et consolident un certain type de fonctionnement du système de formation, qu'illustre l'organisation de la filière scolaire du CAP. Bien que celle-ci se différencie explicitement du système de l'apprentissage par son autonomie vis-à-vis de l'entreprise, elle reste néanmoins fortement liée à la vie de l'entreprise. De nombreux indices en témoignent : le choix des spécialités enseignées en fonction du contexte local, le recrutement des chefs d'atelier de CET-LEP parmi d'anciens professionnels, etc. Dès lors, « *les interactions entre systèmes consistent en une adaptation empirique des formations aux besoins particuliers de l'appareil de production dans une logique de reproduction de spécialités. Aussi toute technologie apparaissant sur le marché du travail est susceptible, à plus ou moins longue échéance, d'entraîner la création de spécialités correspondantes dans l'univers de la formation* » [9]. De ce point de vue, la scolarisation de la préparation au CAP ne traduit pas de changement notable dans l'interaction des systèmes par rapport à la problématique précédente de l'apprentissage, sinon qu'elle permet la systématisation d'une formation adaptée aux besoins de l'industrie, modulable selon le développement des régions et les transformations du procès de travail, et une mise au travail immédiate des jeunes formés (leur apprentissage en entreprise devant se limiter à une « montée en cadence »).

Ainsi tend à s'établir une certaine cohérence entre formation, qualification et emploi. Au fur et à mesure que l'enseignement technique se développe, le CAP devient le certificat de garantie de l'ouvrier professionnel : il est le garant tout à la fois du salaire, de la classification catégorielle et de la qualification de l'emploi offert. Comme le souligne P. Naville dans les années 1950, « *il n'est pas inutile de remarquer que le nombre de CAP officiellement établis, le nombre de métiers différents enseignés dans les établissements d'enseignement technique et le nombre de métiers caractéristiques de la nomenclature est à peu près le même : 600* ». Mais une telle cohérence ne résiste pas dans un univers économique en mutation rapide.

Des points de rupture soulignent les limites de la spécialisation

Différentes inflexions apparues dans les années 1960 constituent autant de points de rupture dans les relations entre formation, qualification et emploi. Il ne peut être question ici d'analyser en détail les processus selon lesquels se produisent ces inflexions. Il nous suffira de mentionner les principaux champs de transformation et de nous attacher à la signification de ces ruptures.

Un premier champ de transformation concerne la sphère productive. Avec la multiplication des produits et le développement de nouvelles techniques et de nouvelles formes d'organisation du travail, s'accroissent les possibilités de combiner différemment les facteurs de production. Cette plus grande « souplesse » du système productif entraîne tout d'abord un clivage entre les professions « nobles » de la mécanique, de l'électricité et du dessin et les professions moins brillantes comme la forge ou la chaudronnerie. Non pas que ces métiers soient moins intéressants ni moins bien rétribués que les autres, mais ils apparaissent comme des spécialisations totales et définitives, alors que les autres semblent ouvrir plus de portes et sauvegarder de nombreuses orientations futures. Plus généralement, ces transformations de l'appareil productif conduisent à la disparition progressive du « métier » qui, caractérisé par des compétences et un savoir-faire, constituait le facteur déterminant de la qualification.

Le deuxième champ de transformation concerne le système éducatif. Au cours des années 1960, au moment de la refonte de l'enseignement technique, une volonté de supprimer certaines spécialités de CAP se fait jour. En effet, la diversification croissante des spécialités tend à produire une certaine « balkanisation » des formations et des rigidités sur le marché de l'emploi. Il s'agit surtout de mettre fin à une création trop anarchique de CAP qui, répondant à des demandes ponctuelles, ouvrent moins à une formation complète qu'à l'apprentissage de fragments de métiers. Mais l'absence d'une politique déterminée à ce sujet conduit de nombreux jeunes à entrer dans le « cercle vicieux régressif » [1] de l'orientation professionnelle : dévalorisation sociale d'un métier — orientation autoritaire et aptitudes réduites des élèves — motivation et niveau de formation faibles — « fuite » hors de la spécialité et déqualification de et dans l'emploi. Par ailleurs, la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans et la demande sociale d'éducation contraignent les responsables du système de formation à reconsidérer les réseaux d'orientation scolaire et le mode de fonctionnement de l'enseignement technique court.

Le troisième champ de transformation concerne les relations professionnelles : reconnu dans les conventions collectives, le CAP devient peu à peu un moyen efficace de pression de la classe ouvrière dans les négociations salariales. Nous verrons comment il a été tenté d'en contourner les effets.

Ces trois points de rupture soulignent les limites dans lesquelles s'inscrit la logique de spécialisation propre à la filière du CAP. Pour faire face, dans un environnement en mutation, aussi bien aux besoins nouveaux de l'appareil de production qu'aux risques de déqualification des emplois tenus par les titulaires de CAP, le système éducatif est conduit à s'ouvrir à une nouvelle problématique de la formation professionnelle.

LE BEP OU LA LOGIQUE DE POLYVALENCE

Dès 1930, mais surtout après 1950, de nouvelles techniques de production, issues des sciences chimiques et électriques, viennent épauler le machinisme. L'ensemble des transformations que connaissent les procès de travail est maintenant bien connu [11]. En présentant quelques caractéristiques principales de l'application de procédés automatisés, on s'attachera surtout à leur signification quant aux nouvelles compétences requises.

De nouvelles techniques de production impliquant plus de polyvalence

Les processus d'automatisation connaissent actuellement un nouvel essor avec leur extension au-delà des seules industries de process (c'est-à-dire des industries où la matière circule de façon continue au long des opérations de transformation : chimie, pétrochimie, production d'électricité, élaboration de l'acier, de la fonte, de la pâte à papier, du verre, etc.) aux industries dites « séquentielles » (c'est-à-dire aux industries où le produit subit un ensemble de transformations successives de type physico-chimique spécifiques : tel est le cas notamment des centres d'usinage qui se substituent à plusieurs machines-outils) (6). En outre, cette extension gagne les petites et moyennes industries.

A cet égard, l'exemple de l'introduction des « robots industriels » est révélateur. Le champ d'application de ce type de machines automatiques ne cesse de s'élargir : il concerne les travaux non seulement de manipulation à distance en milieux hostiles (forge, industrie nucléaire, etc.), mais aussi d'assemblage (travaux de soudure), de peinture industrielle et de manutention. Il tend à supprimer bon nombre d'emplois pénibles et répétitifs et à créer des emplois nouveaux, qui correspondent surtout à des postes de professionnels de la maintenance-surveillance, pour les-

(6) « Cette extension est perceptible dans de nombreux domaines de la production : non seulement elle touche de nombreux secteurs jusque là en retrait (automobile, textile...), mais plus fondamentalement la production automatique qui, dans ses débuts, complétait la production à la chaîne, tend désormais de plus en plus à s'y substituer (...). Les caractéristiques de l'automatisme en sont en même temps changées : on passe d'une phase de substitution d'organes électroniques à des organes mécaniques sur certaines machines, où seules quelques grandes organisations étaient concernées, à une phase d'intégration des machines automatiques dans des systèmes automatisés, qui s'accompagne d'une multiplication des applications et des utilisateurs » (Rapport du groupe de travail « Emploi-Formation » de la « Commission de l'emploi et des relations du travail » pour la préparation du VIII^e Plan. CGP, La Documentation Française, Paris, 1980, p. 81) [12].

quels sont requises à la fois des compétences techniques multiples (d'hydraulicien, d'électromécanicien et d'informaticien) et des exigences particulières (attention soutenue, nouvelle responsabilité vis-à-vis de la production, de sa régularité, de sa qualité, etc.).

Au-delà de cet exemple des robots industriels, qui représentent déjà une technologie évoluée, il faudrait évoquer toutes les autres formes d'automatismes utilisés dans l'industrie : les manipulateurs programmables (dont les machines à commande numérique représentent l'application la plus courante), les automates programmables (qui permettent d'automatiser un processus de production en continu ou en série), les micro-processeurs (qui, introduits notamment dans les instruments de mesure, apportent une plus grande fiabilité au fonctionnement d'ensemble des équipements), la conception assistée par ordinateur ou CAO (aide à la conception et au dessin), etc. Il suffit d'avoir souligné l'importance du phénomène, pour être en mesure maintenant d'apprécier les conséquences sur le contenu de l'activité professionnelle.

La nouveauté la plus souvent évoquée réside dans l'émergence de la fonction de contrôle-surveillance. Avec l'introduction de machines automatiques, non seulement l'ouvrier participe à la réalisation de plusieurs opérations jusque-là séparées, mais, perdant tout contact direct avec le produit de son travail, il doit se mouvoir dans un univers de signes [13]. Ainsi, l'automatisation entraîne-t-elle une rupture essentielle dans le rapport du travailleur à son poste de travail et dans les compétences requises : ce nouveau système de travail du type « machine-produit » implique donc une déspecialisation ou polyvalence. Une telle transformation dans le contenu du travail ouvrier impose nécessairement une révision de la conception de la formation professionnelle : il ne s'agit plus de préparer à un métier spécifique et universel, mais à un ensemble de tâches, elles-mêmes très variables selon l'organisation du travail [14].

Une organisation du travail favorisant la mobilité

Cette généralisation et cette intégration des machines automatiques renforcent à la fois la nécessité du travail en équipe (c'est-à-dire l'articulation dans le collectif de travailleurs des trois équipes nécessaires à tout système de machines automatiques : contrôle-surveillance-guidage, entretien, manutention) [15] et le recours à la mobilité en tous sens de l'ouvrier (c'est-à-dire à l'adaptabilité aux mutations de la structure productive) [16]. La présentation de deux types de bouleversements intervenus dans l'organisation du travail permettra de saisir quelle nouvelle logique professionnelle implique ce système de travail « machine-produit » [17].

Tout d'abord, on ne peut comprendre la recomposition actuelle des postes d'atelier sans prendre en compte les caractéristiques des nouvelles classes d'âge appelées à y travailler. En effet, celles-ci possèdent des aptitudes parti-

culières acquises au cours d'une scolarisation prolongée (maîtrise plus grande des technologies de base intégrant les applications de l'automatisation, adaptation, mobilité, etc.), qui correspondent précisément aux besoins des secteurs « rationalisés » de la grande industrie. Ainsi, la procédure d'« enrichissement des tâches » constitue-t-elle un des éléments du dispositif pour utiliser productivement ces aptitudes (7). Une application de cette procédure apparaît dans « la recomposition de la ligne de montage » qui, comme le souligne B. Coriat, est en fait, au-delà d'une simple réorganisation de l'atelier, une forme de gestion de la main-d'œuvre ouvrière juvénile : cette nouvelle organisation « rend possible une bien meilleure adéquation à la composition actuelle des forces de travail (...). La chaîne en tâches élargies peut mettre à profit les aptitudes « professionnelles » que la massification de la scolarisation de l'après guerre a contribué à répandre. Dans certains cas, c'est un véritable travail « complexe » qui peut être proposé dans le cadre d'espaces de travail particuliers. On en attend d'y pouvoir incorporer et stabiliser des couches « jeunes » des classes ouvrières occidentales — ce que la ligne de montage classique rendait hautement improbable. Surtout, et le point est remarquable, cette réutilisation productive des caractéristiques des nouvelles forces de travail peut se faire sur la base d'un travail, certes « recomposé », mais qui ne correspond en rien à un métier. C'est d'un ensemble recomposé de gestes d'abord éclatés qu'il s'agit, mais l'ouvrier qui est assigné à ces postes nouveaux ne peut se prévaloir d'une « qualification » socialement reconnue. La « recomposition » effectuée des tâches se garde bien de reconstituer les métiers socialement reconnus et validés par et dans les grilles de classification » [18].

Une autre transformation, qui affecte l'organisation du travail, concerne la gestion de la force de travail selon le système des classifications professionnelles. Dans le système Parodi, seules la formation « sur le tas » et l'expérience permettent de distinguer les ouvriers qualifiés des ouvriers spécialisés. Or, « ces deux seuls critères ne suffisent plus à discriminer des postes, où l'automatisation, la rationalisation plus poussée de l'organisation du travail, la responsabilité entraînée par le coût des appareils et les pertes de produit en cas de pannes différencient sensiblement les postes les uns des autres et doivent être rémunérées en tant que telles. D'ailleurs, la formation elle-même s'est transformée : dans les processus automatisés, le savoir se rapporte davantage aux appareils et au moyen de les maintenir en état de fonctionnement, plus qu'aux caractéristiques du produit, et le temps de formation a été raccourci d'une manière appréciable grâce à l'élévation du niveau culturel de la population et à une meilleure organisation de la formation. Les entreprises ont besoin de nouveaux critères d'évaluation de la qualification, pour rémunérer les postes nouveaux, marqués par l'évolution technologique »

(7) Bien sûr, d'autres facteurs rendent compte de l'utilisation de cette main-d'œuvre dans les nouveaux modes d'organisation du travail : les limites rencontrées par l'OST du point de vue de la valorisation du capital, l'importance du chômage des jeunes invitant à opérer une « substitution » de main-d'œuvre et à agir sur l'immigration, etc.

[19]. Brisant les bases traditionnelles de la qualification ouvrière (comme la reconnaissance qu'apporte, par exemple, le CAP), l'instauration d'un nouveau système d'évaluation vise à rendre l'organisation du travail plus « souple », c'est-à-dire à permettre une flexibilité et une adaptation dans l'emploi plus grande de cette force de travail.

La « grille UIMM (*) », négociée dans la métallurgie en 1975, fournit un exemple de ces nouvelles modalités de gestion de la force de travail. Ce système entérine la fin de la professionnalité et de la légitimation qu'apportait le « métier ». C'est une véritable recomposition de la hiérarchie ouvrière, qui intègre toutes les modifications intervenues dans la répartition des tâches et fonctions productives depuis 1946. Mais l'établissement d'une telle grille unique de classification n'est devenue possible que parce qu'elle s'appuie essentiellement sur les nouvelles technologies. En effet, celles-ci, en homogénéisant davantage les postes de travail, accroissent la mobilité potentielle, facilitent donc les transferts d'emplois au sein de l'entreprise et, du même coup, permettent une rationalisation de la gestion du personnel. Ainsi s'explique qu'on enregistre, au sein d'un même secteur d'activité, une grande diversité de structuration du travail d'une entreprise à l'autre, ce qui conduit à parler d'« internalisation des qualifications ». Ce phénomène rend plus délicat à la fois la conception des formations nécessaires et l'accès aux emplois concernés. Car, ici, la relation de l'homme au travail ne se résume plus dans un rapport *homme-machine*, mais appelle une double définition : par rapport à la technique et à l'organisation. C'est la remise en cause de la spécificité et de l'universalité du poste de travail prévalant dans le modèle précédent.

Certes, cette remise en cause n'a pas lieu dans toutes les entreprises ni dans tous les secteurs industriels. Elle est d'abord engagée dans les grands groupes industriels (de la mécanique, de l'automobile, de l'électricité, etc.), spécialement lors des mouvements de restructuration des années 1960 et 1970. Aussi n'est-il pas étonnant de ne voir émerger que partiellement et progressivement un nouveau type de formation professionnelle. De ce point de vue, les modalités de création de la filière du BEP en 1966-1967 sont assez significatives : la formation est conçue « dans une logique de polyvalence pour favoriser la mobilité professionnelle et faire face aux changements ponctuels affectant le système de production (...). On espère ainsi favoriser la maîtrise d'un plus grand nombre de tâches dans un grand nombre d'organisations et encourager la mobilité intra et inter-entreprise des travailleurs, laquelle est freinée dans la période antérieure d'organisation par la spécificité croissante des formations » [9]. En fait, nous le verrons, il s'agit encore d'une étape intermédiaire dans le processus de rénovation éducative, qui conduira à envisager l'enseignement technique en milieu scolaire de plus en plus comme le simple pôle initial d'une formation professionnelle continue.

(*) UIMM : Union des industries métallurgiques et minières.

Une conception renouvelée de la formation professionnelle : préparer à l'adaptation

C'est dans ce contexte de modernisation et de rationalisation de l'appareil productif, qui affecte aussi bien le contenu et le volume de l'emploi industriel que l'organisation du travail, qu'apparaît une nouvelle problématique de la formation professionnelle. Celle-ci résulte de la prise en compte par le ministère de l'Éducation nationale d'objectifs nouveaux assignés à l'institution scolaire : chargée de préparer plus longtemps une grande masse de jeunes (du fait de la prolongation de la scolarité obligatoire et, plus généralement, d'une demande accrue d'éducation), l'école doit dispenser une formation professionnelle assise sur une base plus générale, afin de faciliter l'adaptation des jeunes à une configuration des emplois plus mobile. En fixant l'émergence de cette nouvelle problématique au milieu des années 1960, nous nous référons notamment à la date de création de la filière du BEP en 1966-1967. En effet, bien que située, dans la nomenclature des formations, au même niveau que le CAP, cette filière présente des caractéristiques propres (origine scolaire des élèves, conception de l'enseignement, définition et contenu des spécialités professionnelles préparées, etc.) qui autorisent un tel diagnostic. Précisons ses principales composantes.

La conception d'une formation professionnelle initiale approfondie et complète apparaît caduque. Préparer à l'adaptation devient une préoccupation centrale : plus que jamais, l'école doit apprendre à apprendre. C'est le début d'un long débat sur la nécessité de moderniser les contenus de formation. Si l'accord est acquis au niveau du principe, son application est loin d'entraîner l'adhésion de toutes les parties intéressées, car la notion d'adaptation est pleine d'ambiguïté : à quelles normes se réfère-t-elle ? Pour quelle finalité est-elle envisagée ? Quelles sont les conditions pédagogiques de sa mise en œuvre ? Le débat autour de ces questions sera d'autant plus nourri que le rythme des actions entreprises par le ministère de l'Éducation nationale va s'accélérer.

La notion d'adaptation sous-entend l'ouverture non seulement à une diversité de tâches mais aussi à des modalités variées d'organisation du travail. Traduite en objectifs scolaires, elle implique donc le développement d'un savoir-être autant que d'un savoir-faire, tous deux acquis au cours d'un enseignement moins spécialisé (c'est-à-dire défini non plus par les exigences d'un métier donné, mais dans le cadre d'une « famille professionnelle ») et assis sur une formation générale plus importante. Cette orientation, qui dépasse le seul cadre national, fait l'objet, en France, de nombreuses réflexions.

Au sein du système éducatif, on perçoit la nécessité d'enseigner aux jeunes davantage la technique de l'apprentissage que l'apprentissage d'une technique. De son côté, le CNPF souligne, lors de son assemblée générale du 18 janvier 1966, que « toute solution du problème de la formation de la main-d'œuvre qualifiée doit répondre au double souci de diversifier les niveaux effectifs de formation et de

baser la spécialisation nécessaire à l'emploi immédiat sur le développement préalable des aptitudes d'adaptation des jeunes à l'acquisition des techniques relatives à un groupe de métiers voisins ». Quant aux organisations syndicales (notamment la FEN et la CGT), elles placent au premier plan de leurs propositions non pas la polyvalence mais une formation plus « polytechnique » ; car il ne s'agit pas d'abord de préparer les jeunes à la mobilité, mais de leur permettre d'exercer une pluralité de tâches dans le cadre d'une profession.

De son côté, la « Commission Éducation », lors de la préparation du VI^e Plan français, appuie ces propositions, en tentant de préciser les nouvelles fonctions scolaires. A propos de la formation professionnelle, elle écrit notamment : « *Les incertitudes technologiques inciteront à éviter des spécialisations abusives condamnées à une seule fonction : l'avenir paraîtra mieux ménagé par des formations moins étroitement spécialisées qui permettent un rattrapage en cas d'erreur de prévision, grâce à une base acquise plus générale. Mais ceci implique de renforcer simultanément et considérablement le potentiel des formations continues qui assureraient précisément les spécialisations fines, quitte à les considérer délibérément comme provisoires. Dans le même sens va l'idée très récente selon laquelle une certaine polyvalence des activités redeviendrait possible et souhaitable sur les plans techniques et psychologiques, une fois passée la première phase d'un machinisme où l'homme tient encore trop souvent le rôle d'un simple automate ».*

Ainsi, une nouvelle conception de la formation professionnelle est-elle désirée de tous côtés. En définissant les objectifs de la nouvelle filière du BEP en 1966, le ministère de l'Éducation nationale semble répondre directement à l'ensemble de ces vœux. Une « note d'orientation » précise clairement les finalités poursuivies à travers cette filière. Outre que celle-ci doit garantir « *l'acquisition d'une formation professionnelle complète, permettant un accès direct à l'emploi, au même titre et dans les mêmes conditions que le CAP* », son champ d'application est caractérisé par deux orientations :

— « *Il conviendra de rechercher la préparation à des métiers dont les caractéristiques professionnelles exigent un groupe de connaissances et d'aptitudes dont l'acquisition procure une capacité technique plus large que le métier lui-même. Ces métiers peuvent donner lieu à un type d'apprentissage cohérent, dans lequel la succession des opérations pratiques enseignées, grâce à un approfondissement et à un élargissement des connaissances techniques, est de nature à conduire à une plus grande maîtrise des instruments et matériaux et à développer de ce fait une capacité d'adaptation à des activités connexes ».*

— « *Il devra être organisé des formations correspondant à l'apparition d'activités nouvelles, dues à l'évolution des techniques et de l'organisation du travail. Dans celles-ci, l'aptitude à comprendre et à maîtriser le fonctionnement d'ensembles importants ou complexes résulte principalement de l'acquisition d'un groupe de connaissances. La*

complémentarité de ces dernières peut définir un type de formation caractérisé ».

Les premières sections de BEP sont mises en place dès 1967. Dans quelle mesure remplissent-elles maintenant ces objectifs initiaux ?

Une filière aux effectifs croissants

D'un point de vue formel, le fonctionnement général de la filière du BEP s'inscrit en conformité avec les intentions initiales. Le recrutement des élèves s'effectue de façon stable essentiellement auprès des jeunes issus des classes de troisième (pour plus de 80 %) et enregistre une évolution croissante particulièrement rapide (indice 201 en 1981-1982 sur une base 100 en 1971-1972) au détriment de la filière du CAP (indice 103 en 1981-1982 pour la même base). En fait, ce processus de substitution d'une filière par une autre, programmé lors de la création du BEP, est beaucoup plus atténué que ce qui était attendu : un trop grand nombre d'élèves encore n'échappe pas à la sélection faite à la fin de la classe de cinquième et ne peut se diriger, au mieux, que vers la filière du CAP.

L'orientation vers les spécialités industrielles, légèrement croissante depuis 1974, ne concerne qu'un peu plus du tiers (34,6 % en 1981-1982) des candidats au BEP, dont plus de 90 % sont des garçons. A la différence de la filière du CAP, la filière du BEP est donc nettement moins orientée vers la préparation à des emplois de l'industrie et plus féminine.

Au sein des formations industrielles, la concentration des effectifs sur un petit nombre d'entre elles (8) indique que la substitution des BEP aux CAP ne s'effectue pas uniformément pour toutes les préparations : les effectifs de BEP sont particulièrement faibles dans les formations liées au bâtiment (mis à part le dessin) et dans celles associées à la production de certains biens intermédiaires (métaux, verre, papier-carton, chimie, textile, etc.).

Pour prendre une mesure encore plus exacte de la spécificité du BEP, il convient d'examiner en détail les spécialités enseignées, puisque c'est essentiellement à propos de leur définition que s'est imposée la nécessité de créer cette filière. De ce point de vue, on notera tout d'abord, le nombre plus limité des spécialités offertes : on dénombre seulement 73 spécialités industrielles (parmi les 93 spécialités enseignées en 1981-1982). Par ailleurs, l'analyse de leur identification et de leur contenu indique clairement la prise en compte des deux grandes orientations adoptées à leur égard : d'une part, éviter les inconvénients à la fois de spécialisations trop étroites et d'associations trop larges de métiers (ce qui explique le nombre encore relativement élevé des formations industrielles) ; d'autre part, intégrer les nouvelles orientations technologiques de l'industrie (cf. notamment les formations en électrotechnique et en élec-

tronique). Enfin, la répartition des élèves selon les différentes spécialités enseignées confirme l'importance de ces transformations pédagogiques (Tableau 5) : les plus gros effectifs préparent des professions appelées, semble-t-il, à se développer, particulièrement dans l'industrie des biens d'équipement.

Par contre, l'origine quasi-exclusive des candidats aux examens du BEP (plus de 96 % proviennent des LEP) traduit une situation « stratégique » de ce diplôme bien différente de celle du CAP : rarement reconnu de façon spécifique dans les conventions collectives, le BEP est moins convoité en dehors de la structure scolaire. Néanmoins (ou, de ce fait), le taux de réussite à l'examen est, en général, nettement supérieur à celui enregistré à propos des CAP : atteignant en moyenne 65 % à la session de 1981, il varie selon l'origine des candidats et selon la spécialité présentée.

Bien que conduisant au même niveau V de formation que la filière du CAP, la filière du BEP relève donc d'une conception de l'enseignement professionnel et d'un cursus assez différents, même si, sur certains points, son mode de fonctionnement reste semblable : une formation scolaire préalable prolongée permet de proposer aux élèves de BEP une préparation professionnelle en deux ans, en principe plus adaptée aux postes de travail qu'ils devront occuper. Pourtant, sa mise en œuvre soulève un certain nombre de difficultés, tandis que les critiques se multiplient au point que pour certains il conviendrait de réviser à nouveau la problématique sous-jacente. Les arguments avancés concernent autant le « flou » des objectifs initiaux (par exemple, la notion de polyvalence et celle de mobilité qui lui est liée) que l'évolution du contexte pédagogique (cf. notamment l'incidence du développement récent de la formation professionnelle continue). Finalement, c'est tout le problème de l'adéquation entre le contenu de la formation au BEP et l'utilisation des capacités acquises qui est posé. L'approfondissement des composantes de ce problème va permettre de préciser le cadre dans lequel tend à s'inscrire maintenant tout le système de l'enseignement technique court.

Les difficultés d'adaptation du système éducatif

La réflexion sur la mise en œuvre de la filière du BEP souligne finalement les difficultés inhérentes à toute innovation dans l'enseignement professionnel. En effet, en fonction de quels critères peuvent être définis de nouvelles qualifications, dans la mesure où la qualification reconnue sur le marché du travail demeure un enjeu social ? Sur quelle base traduire ces qualifications en savoir-faire préparés dans un cursus scolaire alors que, pour les postes actuellement tenus par des professionnels, il est difficile de déceler ce qui ressort de la formation, de l'expérience et/ou de la personnalité du travailleur ? Par ailleurs, comment préciser le sens et le rythme des évolutions professionnelles en pondérant les exigences immédiates et les tendances lourdes ? Enfin, la définition, dans des programmes d'enseignement, de contenus susceptibles de développer les capacités d'adaptation des individus fait également problème.

(8) 77,6 % des élèves en 1974-1975 et 72,3 % en 1981-1982 se regroupent autour de trois types de formation : mécanique, électricité et électronique.

Tableau 5
ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DE DERNIÈRE ANNÉE DE BEP DANS LES SPÉCIALITÉS SECONDAIRES DOMINANTES
(France métropolitaine - Public + Privé)

Code	Intitulé des formations	1974-1975		1981-1982	
		Effectifs	%	Effectifs	%
HOMMES					
1117	Électrotechnique (option B : électromécanicien)	8 512	28,2	14 295	28,0
1046	Mécanicien monteur	8 043	26,7	11 452	22,4
1116	Électrotechnique (option A : électricien d'équipement)	2 157	7,1	4 060	8,0
1203	Électronique	2 116	7,0	3 034	5,9
1066	Automobile (techniques et services)	919	3,0	2 668	5,2
1904	Hôtellerie-collectivités (option A : cuisine)	1 078	3,6	2 365	4,6
2602	Dessinateur en génie civil (BTP)	1 298	4,3	1 562	3,1
2323	Bois (construction, agencement, mobilier)	335	1,1	1 521	3,0
0929	Constructeur d'ensembles chaudronnés industriels	455	1,5	1 203	2,4
1118	Électrotechnique (option C : monteur télécom.)	420	1,4	898	1,8
0512	Constructeur de bâtiment	622	2,1	885	1,7
0610	Installations sanitaires et thermiques	215	0,7	717	1,4
0906	Ouvrages métalliques	351	1,2	693	1,4
1055	Micromécanique (option : applications mécaniques et outillage)	344	1,1	666	1,3
1070	Mécanicien réparateur de matériels (option A : tracteurs et machines agricoles)	468	1,5	662	1,3
TOTAL PARTIEL		27 333	90,5	46 681	91,5
ENSEMBLE DES FORMATIONS SECONDAIRES		30 213	100	51 043	100
FEMMES					
2139	Industries de l'habillement (option A : techniques de montage)	360	25,2	1 165	22,7
2141	Industries de l'habillement (option C : techniques d'essayage et retouche) ...	165	11,5	869	16,9
2602	Dessinateur en génie civil (BTP)	222	15,5	475	9,3
2140	Industries de l'habillement (option B : techniques de coupe)	177	12,4	471	9,2
1904	Hôtellerie-collectivités (option A : cuisine)	47	3,3	323	6,3
TOTAL PARTIEL		971	67,9	3 303	64,4
ENSEMBLE DES FORMATIONS SECONDAIRES		1 430	100	5 129	100

Source : ministère de l'Éducation nationale.

Ainsi s'explique le fait que la plupart des BEP institués à la fin des années 1960 aient été calqués finalement sur les CAP existants : le BEP « mécanicien-monteur », par exemple, est défini par rapport au CAP de « mécanique générale », dont on soulignait déjà toute l'ambiguïté ; de même, le BEP « conducteur d'appareils » recoupe, pour l'essentiel, le CAP « conducteur d'appareils de l'industrie chimique ». Bien des BEP correspondent avant tout à « une conception de la polyvalence par accumulation de connaissances (« un BEP = quatre CAP ») » [20], sans pour autant que les sections correspondantes de CAP aient été supprimées.

Ces incertitudes ont ouvert la voie à de nombreux travaux de recherche en vue d'une meilleure connaissance des compétences professionnelles requises, de leur répartition et de leur utilisation sociales : l'objectif est de renvoyer au

système éducatif, d'une part, des référentiels de savoir-faire à intégrer dans les enseignements et, d'autre part, des informations relatives aux filières d'emplois afin d'éclairer l'orientation professionnelle (9). Si, dans un premier temps, certains de ces travaux ont par trop privilégié l'aspect quantitatif, en reposant sur des projections séparées des ressources et des besoins en main-d'œuvre, qui conduisent à une conception formelle de l'adéquation de la formation à l'emploi, par la suite, on s'est attaché à mieux cerner la notion de qualification, perçue « comme un processus dynamique qui prend ses racines à la fois dans la scolarisation et dans l'exécution des tâches organisées de manière plus ou moins qualifiante » [12].

(9) C'est dans le contexte de ces préoccupations qu'est créé, en mars 1970, le CEREQ, pour apporter une meilleure connaissance (quantitative et qualitative) des qualifications attendues des personnes formées par le système éducatif (cf. notamment l'élaboration du « Répertoire Français des emplois »).

Le passage de la notion de polyvalence à la notion de transférabilité

Les notions de polyvalence, d'adaptabilité et de déspecialisation, fréquemment utilisées à propos des BEP comme pour toute formation professionnelle, font l'objet d'appréciations diamétralement opposées : tantôt considérées comme des critères positifs, ces notions sont adoptées pour désigner un enseignement susceptible de préparer des jeunes travailleurs pour qu'ils ne soient pas frappés d'obsolescence dès leur entrée sur le marché du travail, mais, au contraire, qu'ils soient aptes à suivre l'évolution des techniques ; tantôt considérées comme des critères négatifs, ces notions sont rejetées, accusées de masquer un processus de « déqualification ». De fait, l'intégration de ces notions comme nouvel objectif de la formation professionnelle n'a de sens que fondée à la fois sur une analyse prévisionnelle des techniques industrielles, sur une évolution des contenus enseignés, sur un renouvellement des attributions des enseignants et sur une reconnaissance par l'industrie du diplôme délivré. Sans ces préalables, le risque est grand d'accroître la situation de dépendance des jeunes formés vis-à-vis de la division du travail.

Or, de ce point de vue, la filière du BEP ne crée pas une situation homogène et satisfaisante. Des indices qui montrent l'ambiguïté de son orientation ont déjà été évoqués : la difficulté à faire reconnaître ce diplôme dans les conventions collectives, la conception de la polyvalence par accumulation de connaissances, etc. Autant de handicaps que de nombreux élèves de BEP compensent par l'acquisition du CAP correspondant.

Dans un contexte de croissance économique basée sur des technologies relativement stables, une telle orientation ne pose pas de problèmes majeurs ; mais dans un contexte de crise économique et de mutations multiples aux effets encore inconnus, les désajustements paraissent au grand jour. En effet, dans un tel contexte, pour garantir l'adaptabilité ou la mobilité dans l'emploi, il s'agit moins de dispenser des savoir-faire communs à différentes situations de travail, que de développer des capacités à maîtriser des situations nouvelles.

Ainsi la formation professionnelle est-elle appelée à dépasser la logique de polyvalence et à lui substituer une logique de transférabilité. Dans une telle logique, la formation ne s'attachera pas d'abord à l'acquisition de connaissances techniques considérées comme une fin en soi ; elle visera à développer des aptitudes au niveau des méthodes, des procédures et des stratégies d'intervention mises en œuvre dans les systèmes de travail ; enfin elle favorisera la capacité à mettre en œuvre des compétences professionnelles dans des situations collectives de travail devenues de plus en plus déterminantes de la qualification.

Une filière confrontée au développement de la formation continue

Enfin, même si l'on doit reconnaître l'intérêt d'organiser des BEP là où le caractère professionnel exige des connaissances et des aptitudes ouvrant plus largement qu'à un métier, il faut souligner le compromis adopté en 1966. A travers la filière du BEP, on vise toujours une formation complète et pour toute la vie, en se référant implicitement à la perspective d'un univers relativement stable. « *La spécialisation élargie a remplacé la formation par spécialisation étroite, mais l'une et l'autre sont supposées donner toutes les connaissances nécessaires à l'accomplissement professionnel : l'individu ainsi formé doit pouvoir s'adapter sans recyclage ultérieur* » [20].

De nombreuses critiques du BEP se fixent sur ce compromis : dans un univers industriel en mutation, quelles compétences professionnelles peut procurer une formation « polytechnique » en deux ans (puisqu'à l'origine aucun processus permanent de formation n'est prévu ni mis en œuvre pour les titulaires de BEP) ? Il faut attendre 1971, pour qu'une telle possibilité soit inscrite dans les textes législatifs. Cette introduction du droit à la formation professionnelle continue établit les bases pédagogiques nécessaires à la logique de transférabilité : au niveau scolaire, pourra être enseigné ce qui est permanent (transmission de méthodes et de stratégies : apprendre à acquérir), tandis que s'intégrera au cours de la vie professionnelle l'apprentissage des innovations techniques.

La loi de 1971 constitue une étape importante, dans la mesure où elle conduit à un véritable déplacement du centre de gravité de la structure éducative : avec la reconnaissance du processus de formation continue, le système scolaire tend à n'être plus conçu que comme pôle initial de toute formation professionnelle. Une telle rupture introduite dans la règle de l'unité de lieu et de temps, caractéristique de la formation technique traditionnelle, implique une réorganisation de l'enseignement : la formation initiale doit se situer par rapport à son complémentaire, la formation continue post-scolaire, et donc prévoir notamment un nouveau découpage des enseignements et des examens. Or de telles transformations sont encore peu engagées dans la filière du BEP (cf. les essais d'un système par « unités capitalisables » et contrôle continu), tandis que la formation continue organisée par les entreprises concerne avant tout le personnel déjà qualifié. Autrement dit, la formation acquise à l'école reste encore une des conditions pour accéder à un perfectionnement au cours de la vie professionnelle.

*
* *

Du point de vue de l'emploi, la reproduction du système économique nécessite l'adéquation de la structure des qualifications entre les individus et les postes de travail, c'est-à-dire entre les compétences acquises au cours de la formation et les capacités requises par les processus productifs. Ainsi naît la dynamique des interactions entre systèmes de formation et systèmes de travail, dans laquelle s'inscrit le processus de qualification : tandis que l'entreprise doit compter avec les caractéristiques de la force de travail disponible, elle ne cesse de bouleverser les techniques de production et l'organisation du travail, qui, à leur tour, déterminent les tâches professionnelles et la structure des emplois.

Tel est le cadre d'analyse, dans lequel nous avons vu s'inscrire tour à tour les trois grandes filières de formation professionnelle des ouvriers. Ces différentes filières, portées chacune par une problématique particulière, loin de s'exclure mutuellement, en fait, coexistent actuellement dans l'enseignement technique court. Cependant, l'apparition de chaque nouvelle filière transforme nécessairement les filières antérieures et se combine avec elles. Ainsi, l'objectif de polyvalence, introduit avec la création du BEP, rejaillit sur le CAP, accélérant son adaptation et réduisant ses effectifs, tandis que l'objectif de transférabilité des compétences professionnelles tend à imprégner à son tour l'ensemble des formations de l'enseignement technique court. L'édifice de formation professionnelle des ouvriers n'est donc pas le résultat d'une construction pierre par pierre, dont l'état actuel serait une combinaison harmonieuse des filières et des pédagogies apparues à des époques différentes. Il est marqué, au contraire, par une profonde hétérogénéité, même si tous les jeunes qui en sortent relèvent du même niveau V de formation.

Cette hétérogénéité s'expliquerait-elle seulement par la diversité des besoins à satisfaire ? A chaque type d'organisation du travail (taille des entreprises, division du travail, conditions de travail, etc.), ainsi qu'à chaque processus technique de production correspondrait-il un mode de formation et de recrutement professionnels spécifiques ? Questions essentielles du point de vue de l'adaptation du système de formation, auxquelles cet article s'efforce d'apporter des éléments de réponse : à chaque filière tendent à s'associer une logique de formation et un profil professionnel.

Mais une telle explication n'épuise pas la signification de cette hétérogénéité. L'analyse a mis en lumière également le champ de conflits dans lequel s'inscrit l'enseignement technique court et dont l'enjeu principal concerne la qualification ouvrière. Si cet enjeu déborde très largement le système éducatif, néanmoins c'est dans le cadre de l'institution scolaire qu'il se développe : celle-ci contribue à faire de l'enseignement technique court, non pas une orientation choisie pour elle-même, mais une instance de relégation, dont le recrutement s'effectue avant tout selon le critère de l'échec scolaire. Il s'agit donc d'un enseignement social global, qui participe à la stratification sociale.

Ainsi, l'enseignement technique court articule un faisceau de fonctions non maîtrisées, dont témoigne son éclatement actuel en une tripartition :

- la filière de l'apprentissage dominée par l'initiative privée,
- la filière du CAP orientée vers les « métiers » spécialisés,
- la filière du BEP réservée aux tâches professionnelles plus polyvalentes.

La question de son enjeu rejaillit avec la place grandissante prise maintenant par les formations post-initiales.

Philippe Mouy
chercheur à l'IREP - Développement de Grenoble

Bibliographie

- [1] B. Fourcade, Y. de Ricaud, « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », *Sociologie du travail*, n° 3, juillet-septembre 1979, pp. 225-249.
- [2] A. Goy, « Examen des facteurs d'évolution à long terme des qualifications », pp. 105-156, in : *La qualification du travail : de quoi parle-t-on ?*, La Documentation française (coll. : « Économie et planification »), Paris, 1978.
- [3] J.C. Foubert, *La qualification des emplois dans les industries chimiques*, Document du CEREQ, n° 16-8, octobre 1977.
J.C. Foubert, *Les emplois d'ouvriers qualifiés de fabrication dans la mécanique*, Document du CEREQ, n° 23-7, avril 1975.
- [4] K. Marx, *Le Capital*, Livre I, Chapitre XIV in *Œuvres*, Tome I, Gallimard, La Pléiade, Paris, 1965.
- [5] J.P. de Gaudemar, *La mobilisation générale*, Ed. du Champ Urbain, Paris, 1979.
- [6] A. Patris, *L'apprentissage, une forme d'éducation ?*, Berger-Levrault, Paris, 1977.
- [7] B. Schwartz, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris, 1981.
- [8] « L'apprentissage », *Bulletin d'information du CEREQ*, n° 67, 15 mars 1981.
- [9] F. Lantier (en collaboration avec D. Colardyn), *Définition et organisation des enseignements technologiques*, CEREQ, Paris, 1980, 2 fascicules.

[10] K. Pham Khac, G. Ruban, **Position des jeunes et accès à l'emploi après un certificat d'aptitude professionnelle**, Cahier n° 2 de l'Observatoire national des entrées dans la vie active, La Documentation française, Paris, 1978.

[11] A. d'Iribarne, « Technologie et systèmes de travail : l'évolution du travail face au développement des technologies », pp. 73-98, in : **L'évolution des systèmes de travail dans l'économie moderne — conséquences sur l'emploi et la formation**. Actes des Journées nationales d'études DGRST-CEREQ-CNRS, 1-2 et 3 décembre 1980, Ed. du CNRS, Paris, 1981.

[12] **Rapport du groupe de travail emploi-formation, préparation du VIII^e Plan 1981-1985**, La Documentation française, Paris, 1980.

[13] O. Pastré, J. Toledano, « Automatisation et emploi : l'hétérogénéité des conséquences sociales du progrès technique », pp. 161-195, in : **Emploi et système productif**, La Documentation française (coll. « Économie et planification »), Paris, 1979.

[14] R. Guillon, **Emplois de production et systèmes de travail**, Dossier du CEREQ n° 32, La Documentation française, Paris, 1982.

[15] B. Coriat, « Différenciation et segmentation de la force de travail dans les industries de process », pp. 111-124, in : **La division du travail**, Colloque de Dourdan, 9, 10, 11 mars 1977, éd. Galilée, Paris, 1978.

[16] J.P. de Gaudemar, **Mobilité du travail et accumulation du capital**, Maspero, Paris, 1976.

[17] R. Guillon, **Enseignement et organisation du travail du XIX^e siècle à nos jours**, Dossier du CEREQ, n° 21, La Documentation française, Paris, 1979.

[18] B. Coriat, **L'atelier et le chronomètre**, Christian Bourgois, Paris, 1979.

[19] M. Dadoy, « Système d'évaluation de la qualification du travail et politique du personnel : analyse d'une expérience », **Revue française des affaires sociales**, n° 1, janvier-mars 1975.

[20] N. Bousquet, C. Grandgérard, M. Pillon-Chopart, **Contribution du technique court à la mobilité géographique et professionnelle**, INRP, Paris, 1977.

