

Mécanisme de décision et contexte local

L'offre de formation professionnelle initiale

par André Larceneux*

L'ouverture de sections relève d'un mécanisme décisionnel complexe, mettant en jeu de nombreux acteurs. La possibilité de compromis, et donc l'efficacité du système, reposait sur le partage d'une conception civique du système éducatif. La montée de préoccupations socioéconomiques d'insertion pourrait remettre en cause cette conception et ainsi fragiliser la cohérence du processus décisionnel.

Le mécanisme de décision qui a permis l'ouverture, le maintien ou la fermeture de sections d'enseignement professionnel initial sous statut scolaire, c'est-à-dire dispensé dans les établissements de l'Education nationale, reste peu analysé. Or, il a incontestablement fonctionné avec efficacité depuis la création des baccalauréats professionnels : plus de cinquante mille diplômes sont décernés désormais chaque année. Ces créations se sont accompagnées d'une rénovation complète de la filière professionnelle, avec une place nouvelle donnée au BEP et surtout le développement de l'alternance. Toutefois, la question de l'adaptation de ces formations aux besoins de l'économie, en particulier à un niveau local, reste posée. On peut se demander, notamment, comment le contexte économique local pèse, ou a pu peser sur le processus d'adaptation des formations.

Si le système éducatif reste marqué par un mode de fonctionnement hiérarchique et centralisé, il a fortement accentué, en particulier par ces établissements professionnels, ses relations avec les milieux économiques : le développement des pédagogies liées à l'alternance et la généralisation des séquences en

entreprise y sont pour beaucoup. Les acteurs du monde économique ont, pour leur part, également développé des relations plus fortement ancrées dans le territoire, comme peut le montrer la constitution de systèmes économiques locaux, les liens accrus avec les organismes de recherche ou de service et l'intensification des relations de sous-traitance.

Plusieurs analyses tendent à montrer une adéquation forte des formations dispensées par rapport à l'environnement économique des établissements scolaires, adéquation d'autant plus forte que l'on se place dans la longue période : le système éducatif est nettement marqué par les spécialisations économiques locales (Caro et Hillau, 1997). Mais qu'en est-il pour les créations les plus récentes ? Et, surtout, on peut se demander par quels mécanismes décisionnels cette adéquation est réalisée. La question est d'autant plus importante que le système éducatif – c'est souvent la critique qui lui est faite – marqué par le poids de relations internes, peut paraître peu ouvert sur l'extérieur. Mais, il ne s'agit pas d'un système centralisé classique, comparable au reste de l'administration française. Il a une profonde originalité. Ainsi, quel que soit le rôle joué par les recteurs, qui est souvent important, l'ouverture de formation ne peut se ramener à un processus hiérarchique classique. On observe, en revanche, une procédure collective qui résulte d'une interaction complexe entre différents acteurs.

* André Larceneux est maître de conférences en sciences économiques et directeur de l'Institut de recherche et d'analyse des dynamiques économiques et spatiales, centre associé du Céreq en Franche-Comté. Il travaille sur les stratégies spatiales des acteurs et la qualification du territoire.

Ceux-ci occupent des positions spécifiques dans la division fonctionnelle du système éducatif : d'une part, dans les rectorats, délégué académique à l'Enseignement technique (DAET), chef du Service académique d'information et d'orientation (CSAIO), chef des Services statistiques ou de scolarité, délégué académique à la Formation continue (DAFCO), secrétaires généraux et conseillers du recteur ; ensuite dans les différents corps d'inspection, générale ou académique ; enfin, dans les établissements eux-mêmes, proviseurs, chefs de travaux et professeurs, membres des conseils d'administration. En raison de sa complexité et de son caractère collectif, le processus décisionnel conserve une certaine opacité, non seulement pour des observateurs extérieurs mais aussi pour ses propres acteurs. L'ambition de ce texte est d'apporter quelques éléments de clarification.

L'ouverture et la fermeture de sections répondent selon toute vraisemblance à des procédures différentes. En particulier, les acteurs concernés ne sont pas tous les mêmes. La fermeture de formations dans

un établissement met souvent en jeu des forces qui s'y opposent, en particulier du côté des syndicats enseignants, des représentants des parents d'élèves ou des collectivités locales, forces qui ne jouent pas un rôle symétrique dans la construction des demandes et projets d'ouvertures. C'est principalement le cas des ouvertures qui fera l'objet d'investigation dans la mesure où celles-ci ont plus fortement caractérisé la période récente.

Si l'offre de formation résulte essentiellement de mécanismes de coordination internes à l'Education nationale, que l'on s'attache à analyser ici, il ne faudrait pas ignorer les influences qui peuvent venir de l'extérieur : conseils régionaux, élus locaux, milieux économiques. Ces influences sont nombreuses. Mais ces interventions, lorsqu'elles existent, relèvent d'une autre logique (voir l'article d'A. Richard page 71).

On étudiera dans un premier temps quelles conditions doivent être réalisées pour assurer la coordination des différents acteurs qui participent au processus

Les acteurs du processus décisionnel dans l'Education nationale

Bien qu'il y ait une imbrication des rôles des différents acteurs, on peut distinguer les interventions selon les niveaux géographiques :

Au niveau national

- le ministre fixe les grandes orientations de la politique éducative ;
- l'inspection générale ;
- les Commissions professionnelles consultatives définissent la liste des diplômes nationaux (CPC) ;

Au niveau académique

- le recteur fixe les orientations spécifiques de l'académie. Il se fait seconder, le plus souvent, par une commission ou un groupe de travail pouvant comprendre les responsables des directions fonctionnelles :
 - le délégué académique à l'Enseignement technique (DAET) ;
 - le chef du Service d'information et d'orientation (CSAIO) ;
 - le chef du service statistique ;
 - le délégué académique à la Formation continue (DAFCO) ;
 - des chargés de mission.

Par ailleurs, les corps d'inspection assurent les relations entre le recteur et le DAET d'une part, et les établissements d'autre part. Il s'agit en particulier des IPR (inspecteurs pédagogiques régionaux) et des IEN (inspecteurs de l'Education nationale). Ils traitent des questions pédagogiques et de ressources, au-delà de l'inspection des enseignants.

Au niveau départemental

- l'inspecteur d'académie ;
- des inspecteurs de l'Education nationale de l'information et l'orientation dont les fonctions concernent plus précisément la gestion des flux d'élèves, leur affectation et leur mobilité.

Au niveau local

- le chef d'établissement ;
- les chefs de travaux et les professeurs ;
- le conseil d'administration de l'établissement.

On peut ajouter un niveau complémentaire constitué des bassins de formation dont les modes d'organisation et la reconnaissance sont différents d'une académie à l'autre. Ces bassins, s'ils ne représentent pas un échelon administratif supplémentaire, constituent potentiellement un niveau de négociation entre les établissements.

décisionnel. Ensuite, on s'attachera à décrire les différentes phases formelles et informelles de ce processus, ainsi que leurs articulations et leur intégration dans un mécanisme de négociation.

LES CONDITIONS DE LA COORDINATION DE L'ACTION

Le processus décisionnel est complexe en ce qu'il doit intégrer des logiques d'acteurs différents, porteurs d'informations spécifiques dans le cadre de la division fonctionnelle du travail au sein des rectorats : informations démographiques, vœux des parents, insertion professionnelle, structures pédagogiques, moyens...

La coordination d'acteurs aussi divers, tant par leur niveau hiérarchique que par leur position dans la division fonctionnelle ou par leur localisation géographique, ne peut être réussie que grâce à un mécanisme de réduction de l'incertitude informationnelle : celui-ci doit permettre une certaine unification préalable des comportements. C'est souvent le rôle que l'on reconnaît aux cultures d'entreprise. L'adoption de comportements communs, fondés sur une même vision du monde et des mécanismes de pensée voisins sinon homogènes, est la condition d'une simplification et d'une permanence de la coordination des acteurs. Cette vision du monde est le résultat d'une histoire longue du groupe formé par ces acteurs (une entreprise, une institution...), au cours de laquelle se constitue progressivement ce contexte culturel. Cette histoire peut s'accompagner d'actes fondateurs et de processus d'innovation ou de changement.

LA VISION DU MONDE ET LE PRINCIPE DE COHÉRENCE

Les jeux et interactions possibles des différents acteurs conduisent nécessairement, ne serait-ce qu'en fonction du calendrier des rentrées, à des décisions acceptées, sinon consensuelles : l'ouverture, le maintien ou la fermeture de sections. Cette coordination résulte profondément d'une nécessité et d'une volonté de coopérer, de rechercher un accord.

Cette coopération est liée à une vision commune du monde, une connaissance mutuelle qui unit les différents acteurs, sur leurs objectifs, sur leur rôle et surtout sur un projet éducatif. Les référents qu'ils partagent sont très intégrés à leur logique d'action. Cela n'empêche pas qu'ils puissent être évoqués de manière critique ou doivent faire l'objet de justifications. Cette culture fonde à priori les conditions d'un accord entre les acteurs, en particulier parce qu'elle implique

une légitimité de leurs demandes et de leurs actions.

On peut, pour notre propos, expliciter cette vision commune de la manière suivante :

L'objectif fondamental du système éducatif

« La vision commune »

L'objectif fondamental du système éducatif est l'élévation du niveau de formation des élèves. Interprétée en termes de poursuite de scolarité, cette élévation est associée à une démocratisation du système éducatif et à une reconnaissance du droit des jeunes à la formation qui nécessite une réponse en termes d'offre de formation. La hausse des niveaux a donc une justification civique : à ce titre, elle apparaît comme une des obligations du service public de l'Éducation nationale. Elle fait partie de ses missions fondamentales.

Le cadre et la logique assignés au système éducatif marquent autant la formation professionnelle initiale sous statut scolaire que l'enseignement général ou technologique. Cet objectif peut être traduit naturellement en termes d'ouverture de formations, d'adaptation ou de modernisation et fait l'objet d'un consensus qui déborde largement le cadre de l'Éducation nationale. Il définit la légitimité de demande d'ouvertures. Il est donc à la base d'un accord entre les acteurs, délimite le champ de la négociation et fonde les règles du jeu.

Ainsi défini et accepté comme droit à la poursuite d'études, cet objectif implique une conséquence forte : il s'exprime techniquement en termes de flux d'élèves et s'analyse à partir des ressources démographiques. Ainsi, la perspective affichée de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat synthétise de manière parfaite l'accord de tous les acteurs du processus de décision. À partir de là peuvent être déclinés, de manière planifiée, des objectifs de flux d'élèves à tous les niveaux de formation. Ces calculs peuvent être effectués sur des bases territoriales déterminées. En ce sens, on peut affirmer que le processus de gestion de l'offre de formation

professionnelle initiale inclut d'emblée la dimension locale, en particulier par l'intermédiaire des flux démographiques. Ceux-ci ont des dimensions quantitatives évidentes, mais aussi des dimensions qualitatives traduisant les caractéristiques sociales et professionnelles de chaque bassin de formation.

LES AUTRES PRINCIPES D'ACTION ET LEUR INSUFFISANCE

D'autres conceptions pourraient être mobilisées pour assurer la coordination des actions. Mais, comme on le verra, elles ne peuvent prétendre s'imposer sans ambiguïté pour unifier l'ensemble des comportements conduisant à l'adaptation de l'offre de formation. On retiendra ici trois des principaux référents qui pourraient intervenir dans le processus décisionnel : l'insertion professionnelle des élèves, les vœux des parents ou des enfants et les moyens en personnels et en matériels. Ils ne sont pas éliminés du processus, mais sont intégrés de manière complémentaire au principe de hausse des niveaux de formation. Ce ne sont donc pas des objectifs prioritaires à atteindre ou des préalables obligés, mais ces référents ont plutôt un statut de contrainte relative. A la différence du principe de hausse du niveau de formation des élèves, ces trois référents ne peuvent constituer les fondements de la culture de l'Education nationale.

Toutefois, chacun de ces référents est porté, à l'intérieur de l'Education nationale, par des personnes, représentant des fonctions particulières, et qui ont un intérêt propre à voir reconnue l'importance de ces critères. Leur personnalité propre jouera beaucoup en ce sens.

L'insertion professionnelle des élèves

L'insertion professionnelle des élèves occupe, dans les représentations des membres du système éducatif une position ambiguë : nul ne peut s'en désintéresser, ni ne s'en désintéresse, mais elle n'est pas dans l'ensemble un objectif majeur du système éducatif. C'est plutôt une contrainte qui peut apparaître importante dans une situation donnée. La limitation de la référence systématique à ce critère se justifie à partir de considérations multiples :

– l'insuffisance des sources statistiques précises sur l'insertion au niveau local, et, en revanche, l'utilisation de sources plus globales favorables à la formation et à l'efficacité des diplômes. Ainsi en est-il de la liaison observée entre le niveau du diplôme et le taux de chômage ;

– l'objectivité des critères pédagogiques et l'impartialité des diplômes, opposées à des pratiques d'embauche qui peuvent paraître marquées, de la part des secteurs professionnels, par des logiques différentes : poids des réseaux familiaux, discriminations sociales ou sexuelles, critères et pratiques pseudoscientifiques de recrutement...

– l'absence générale d'informations fiables venant des entreprises, en particulier en termes quantitatifs. De même, la confusion croissante entre stages, formations en entreprise et gestion de l'emploi précaire complique l'appréciation des critères d'insertion.

Toutes ces réserves induisent que l'Education nationale ne peut se considérer comme comptable de l'ensemble des difficultés d'insertion. Toutefois, ces remarques n'interdisent nullement que des considérations générales soient prises en compte et intégrées dans les schémas de flux ; par exemple, l'équilibre entre les filières industrielles et tertiaires tient compte des difficultés respectives d'insertion. Par ailleurs, des opportunités locales ou sectorielles sont bien évidemment retenues lorsqu'elles sont validées. D'une manière générale, la correspondance globale entre la structure des emplois locaux et celle de l'offre de formation professionnelle peut être considérée comme un indicateur de l'importance, pour le système éducatif, du rapport à l'emploi.

Les vœux des parents

La question des vœux des parents ou des élèves présente des aspects similaires, quoique moins marqués. L'expression de ces vœux est importante car elle conditionne le passage des flux démographiques théoriques aux flux réels. Les services d'orientation et les inspections académiques s'en préoccupent. Mais, ces vœux sont aussi perçus comme une contrainte qu'il peut être nécessaire de lever. Dans l'ensemble, ils manifestent une certaine inertie, traduisant des limites à la mobilité : on choisit plutôt l'établissement que la filière. Mais ils peuvent être aussi volatiles et changeants, marqués par des phénomènes de mode ou traduire des jugements sociaux : ainsi, les vœux des parents sur l'orientation des filles induisent souvent une aggravation de la division sexuelle du travail. Les établissements, le rectorat peuvent ne pas s'en accommoder. Une des missions de l'école est aussi d'informer les parents et de modifier les comportements. Le développement souhaité des filières industrielles au détriment des filières tertiaires traduit une volonté d'infléchir des orientations qui peuvent être choisies par les familles. L'Education nationale n'est sûrement pas convaincue de devoir s'adapter

exclusivement et totalement aux vœux des parents ou des élèves, ou de suivre tous les mouvements de l'opinion.

Les moyens

Les enseignants expriment très souvent la nécessité d'augmenter les moyens, tant en personnels qu'en matériels. Ce principe est largement partagé : mais, en fait, on observe qu'il fait fort peu l'objet d'un critère immédiat et surtout unique d'action. L'ouverture d'une section ou d'une formation prime largement, et peut être effectuée sans moyens supplémentaires, tout au moins dans un premier temps. C'est plutôt l'ouverture qui déclenche la quête des moyens, qui peuvent procéder de sources multiples : Etat, conseils régionaux, formation continue ou mobilisation de ressources internes. La possibilité de diversifier les sources de financement peut être considérée comme une des forces stratégiques d'un chef d'établissement.

La référence à ce critère financier apparaît largement intégrée à une perspective dynamique : les moyens suivront à terme, ils seront commandés par les flux réels d'élèves et seront assurés par les mécanismes de péréquation tant nationaux qu'académiques. Cela peut aussi déclencher des démarches revendicatives.

Le rôle des moyens peut être apprécié d'une autre manière : leur insuffisance, en référence à des critères pédagogiques ou quelquefois de sécurité, devraient parfois entraîner des fermetures qui ne se font pas en raison de la vision commune énoncée précédemment. En revanche, le maintien de formation peut parfois s'expliquer par la présence d'un corps enseignant en reconversion difficile.

Ainsi, les trois critères que l'on a retenus, l'insertion professionnelle, les vœux des parents ou les moyens ne prennent véritablement leur sens que par rapport à une logique globale des flux qui constitue donc le fondement de la stratégie de l'offre, gouvernant le mécanisme de prise de décision de l'Education nationale. Celui-ci se présente donc sous une forme séquentielle où la première étape apparaît bien liée à la contrainte démographique.

LA LOGIQUE DES FLUX ET SA BASE TERRITORIALE

La logique de flux d'élèves, planificatrice et quantifiée, se double d'une problématique d'organisation territoriale fondée sur la construction de districts ou de bassins de formation (pour partie encore en projet ou en recomposition). Cette organisation traduit une volonté manifeste de contrôler, sinon d'annuler,

la concurrence entre les établissements. D'un point de vue technique, il s'agit d'opérer, par la spécialisation, des différenciations maximales entre les zones territoriales, ce que l'on appelle constituer des pôles de compétence. La concurrence qui pourrait s'établir entre les établissements est perçue en termes d'irrationalité de la gestion des flux d'élèves. Elle est l'occasion de conflits inopportuns entre les chefs d'établissement et entraîne le risque d'accentuation des différenciations sociales et des ségrégations territoriales.

Tout conduit donc à encadrer la concurrence entre les établissements et à trouver des formes d'accords territoriaux. La spécialisation territoriale, associée à la gestion des flux, permet d'atteindre cet objectif. La construction de filières et la délimitation de pôles de compétence rendent possible une différenciation du territoire en fonction du niveau de formation : présentes de manière large au niveau V, les formations sont plus spécialisées au niveau IV et encore plus au niveau III. La spécialisation des zones est donc le produit de cette logique. Certes, le contrôle de la concurrence entre des lycées à l'intérieur d'un même bassin de formation est plus délicat, surtout si les dimensions démographiques justifient la présence de plusieurs établissements ou de plusieurs filières.

La construction de ces filières, territorialement spécialisées, permet de limiter la mobilité des élèves (qui représente pour ces derniers un coût à supporter et, pour l'Education nationale, des coûts d'organisation en transport, accueil, pension) et d'obtenir des flux théoriques suffisants pour les niveaux les plus élevés des formations. On sait que la mobilité est faible au niveau V, ce qui exige une palette assez large de formations de proximité sur un même territoire, à l'inverse du niveau III où la spécialisation sera plus grande.

L'objectif civique s'interprète territorialement plus en terme de niveau de formation qu'en terme de contenu : par exemple, il s'agit de proposer à des élèves d'un bassin de formation au moins une formation de niveau III. Ceci est le corollaire de la spécialisation des établissements en termes de filières.

UNE VISION DU MONDE CONFORTÉE PAR L'OPINION ET À L'EFFICACITÉ MANIFESTE

L'objectif de hausse des niveaux de formation est perçu positivement par l'opinion publique. Les parents d'élèves ont sans doute compris, au-delà du raisonnable, les liens entre niveaux de formation et chômage. Les entreprises ont fait savoir qu'elles

avaient désormais besoin de personnels qualifiés. Les pouvoirs publics nationaux et locaux ont affiché l'importance qu'ils attribuaient à la formation. Le consensus a parfaitement fonctionné, surtout lorsqu'il a porté sur des considérations générales. Il a légitimé la vision du monde du système éducatif et sa logique civique et sociale.

Cet unanimisme sociétal est sans doute à l'origine de l'efficacité de la transformation de la formation professionnelle depuis dix ans. Comme le rappelle M. Campinos-Dubernet (1995), de 1986 à 1993, 35 spécialités de baccalauréats professionnels ont été créées. Certaines sont déjà renouvelées. Les bacheliers professionnels dépassent désormais les 50 000.

Si le système éducatif a répondu avec autant de force, sur une période aussi brève, à des sollicitations extérieures ou centralisées, c'est précisément parce que cela était en phase avec ses critères d'action et sa vision du monde. Ouvrir des sections de bacs professionnels a constitué un objectif sur lequel toutes les forces de l'Education nationale ont pu se coordonner, pour lequel il y a eu une totale volonté de coopération. C'était aussi une justification du système et de ses membres, une affiche à l'égard de l'opinion publique. Cette volonté de coopérer, sans laquelle il ne peut y avoir d'accord, s'exprime naturellement dès lors qu'il y a projet de hausse des niveaux de formation et d'ouverture de sections.

LES LIMITES DE LA VISION DU MONDE : HIÉRARCHISATION ET DIFFÉRENCIATION DES FILIÈRES DE FORMATION

Mais, la légitimité de l'offre de formation reste abstraite si elle se fonde philosophiquement sur des notions d'égalité ou d'équité (valeurs civiques). Or, elle est compatible avec l'existence de disparités :

- entre les filières et notamment avec une opposition traditionnelle entre les filières générales, technologiques et professionnelles parfaitement ressenties par les acteurs, enseignants et élèves ;
- entre les établissements, en fonction de la nature des bassins de formation, des activités économiques ou des populations résidentes. Ceci induit des formes de différenciation verticale des établissements, manifestant la qualité ou la réputation du produit offert, qui déterminent leur capacité d'attraction.

Cette hiérarchie implicite des différentes filières est à relier, sans doute, pour partie, au projet pédagogique

qui valorise les savoirs abstraits et les enseignements généraux, et justifie des orientations fondées sur les capacités cognitives des élèves. Elle entraîne un cloisonnement entre les filières et une mobilité limitée des élèves de l'une à l'autre. Même dans le domaine de la formation professionnelle, les métiers préparés et les conditions d'insertion donnent une image plus ou moins positive des formations, image qui sera intégrée dans les stratégies des familles et des élèves. Certaines filières sont très demandées, pour d'autres l'affectation est plus subie que recherchée.

L'opposition entre la notion d'égalité et la hiérarchie des formations a plusieurs conséquences et permet des interprétations de la vision du monde. La légitimité des lycées professionnels à obtenir des BTS n'est pas reconnue de manière générale, surtout s'ils sont situés à proximité des lycées technologiques. Cela pose le problème de la poursuite d'études pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel, conçu normalement comme diplôme terminal.

Ensuite, dans une période pourtant marquée par l'augmentation massive des taux de scolarité, les lycées professionnels ont juste réussi à maintenir leurs effectifs par l'allongement des formations, sans accroître véritablement leur recrutement. Les mécanismes de réputation jouent encore pleinement entre enseignement général et technologique, d'une part, et enseignement professionnel, d'autre part. Mais, ils jouent aussi à l'intérieur des lycées professionnels entre les différentes filières.

Le fait qu'il existe aux frontières des lycées professionnels, en amont et en aval, des marges de variation de la vision commune montre sa force et son étendue. En se référant à un même principe abstrait, l'égalité des jeunes devant la formation, cette vision possède, par sa capacité d'être interprétée, une certaine plasticité et une grande mobilité dans la construction d'un accord entre les acteurs. En permettant une adhésion générale à un projet collectif, elle suscite une implication importante de leur part, et une conjugaison de leurs forces, sous-tendues par la légitimité de l'action dans le service public.

Il ne faudrait, toutefois, assimiler cette conception partagée à un unanimisme absolu. Bien au contraire, elle relève d'une genèse dynamique qui s'inscrit dans l'histoire du système éducatif et dans ses relations au système républicain. Si elle fait l'objet d'une large adhésion, les acteurs du système peuvent en donner des définitions présentant des variations notables, traduisant une diversité d'opinions qui est finalement celle qu'ils portent sur la société elle-même. La force

de cette vision du monde tient, au-delà de son contenu idéologique, aussi au fait qu'elle permet la coopération, et qu'elle se construit dans les réussites communes mais aussi dans les échecs.

LE MÉCANISME DÉCISIONNEL

Les mouvements démographiques, générateurs des flux d'élèves, constituent le point de départ du mécanisme décisionnel. D'une part, il convient d'affecter précisément les flux entre les établissements d'un même bassin de formation. D'autre part, il s'agit de déterminer les filières de formation concernées.

Le mécanisme s'appuie à la fois sur l'existence d'une structure hiérarchique et administrative complexe et sur l'élaboration de projets d'établissement. C'est la rencontre et la tension entre ces deux mouvements qui constituent l'essence même du processus de prise de décision. Il repose donc sur des initiatives prises par les différentes personnes concernées et sur des procédures d'accords négociés.

LE MÉCANISME D'INCITATION ET LA MOBILISATION DES ACTEURS

La reconnaissance par l'opinion publique du rôle de la formation est en soi un puissant mécanisme d'incitation, tant individuel que collectif. Mais des incitations plus personnelles doivent aussi exister. La nécessité d'une démarche collective de l'ensemble des acteurs limite fortement, sans l'exclure, la possibilité de comportements opportunistes ; mais, en rendant plus opaque l'effet de chaque action individuelle, elle peut, à l'inverse, entraîner un risque de démotivation des acteurs.

Il serait utile de mieux comprendre comment l'action des différents acteurs du processus décisionnel participe à la construction de leur carrière, et en particulier, apprécier le rôle du système de notation. D'une certaine manière, la participation de ces personnes à des réseaux extérieurs à l'Education nationale peut contribuer à leur réputation ou à leur influence, de même que l'appartenance à des organisations professionnelles catégorielles. Ces facteurs peuvent expliquer la place que ces personnalités occupent dans les réseaux internes du système éducatif.

Le mécanisme d'incitation repose aussi sur l'exercice de pouvoirs et de responsabilités. Le projet d'établissement peut en être la concrétisation, résultat de l'action du chef d'établissement. Tout tend à montrer que celui-ci s'implique fortement dans ce projet et dispose d'une large autorité sur son conseil. Les ouvertures

de formations, les innovations pédagogiques, la formation continue, la construction d'un réseau de relations apparaissent comme des valorisations fortes de son action. Elles peuvent s'accompagner d'une capacité à mobiliser des moyens financiers ou relationnels spécifiques hors de l'Education nationale, notamment avec les milieux professionnels ou avec la formation continue. Une ouverture obtenue a aussi un contenu symbolique, sanctionnant l'influence que peut avoir le proviseur sur la structure académique et validant son image de gestionnaire ou de manager.

Pour les autres membres de la structure académique participant au processus de décision, le mécanisme d'incitation se présente dans les mêmes termes : la notation, la réputation, la conscience professionnelle, l'identification entre l'intérêt personnel et celui de l'institution sont autant de facteurs qui peuvent s'ajouter au sentiment lié à la position hiérarchique, obtenue par des concours complétant ceux de la fonction enseignante.

La division fonctionnelle du travail qui marque l'action des différents inspecteurs nécessite aussi des formes de coopération pour que soit pris en compte l'ensemble des dimensions nécessaires. Toutefois, l'absence de relations hiérarchiques (à l'exception de celles que peut imposer le recteur) explique que des arrangements locaux traduisent l'influence de fortes personnalités ou l'histoire propre de l'académie. Ainsi, le rôle et l'influence de l'inspection académique, ou ceux du SAIO peuvent différer fortement d'une académie à l'autre.

Des divergences, voire des conflits plus ou moins exprimés, peuvent donc exister entre les différentes catégories d'acteurs du processus de décision interne à l'Education nationale. Toutefois, le sentiment d'appartenir à une même collectivité est extrêmement important. Il est renforcé par la pratique de gestion du personnel. Si le niveau régional et académique est fondamental, il ne borne pas l'horizon professionnel des acteurs. Au contraire, la participation à des commissions formelles ou *ad hoc* est la règle, et les relations avec le niveau national souvent intenses : conseillers techniques, participations aux Commissions professionnelles consultatives (CPC), organisation de l'Inspection générale sont autant de possibilités d'activités d'intérêt national, au cours desquelles se forme, se renforce ou se diffuse la vision partagée du monde. La participation à des procédures collectives de gestion, de promotion et d'affectation du personnel ajoute à cette cohésion d'ensemble.

L'ouverture d'une formation est réussite commune, résultat positif de la coopération entre acteurs ; conforme à la vision du monde, elle n'appelle pas de justification hiérarchique de la décision prise. A l'inverse, le rejet d'un projet ou d'une demande est perçu souvent par les chefs d'établissement comme une résistance bureaucratique à leurs initiatives légitimes. La fermeture n'est pas une opération symétrique de l'ouverture. Elle doit souvent être accompagnée d'une modification de formation ou d'une compensation. Fondamentalement en opposition à la vision du monde, elle suscite, même lorsqu'il y a adaptation ou reconversion, plus fortement des réactions du corps enseignant, des syndicats, des parents d'élèves ou des élus locaux. Elle ne mobilise pas les mêmes acteurs.

LES CARACTÉRISTIQUES DU MÉCANISME

Il s'appuie avant tout sur deux processus, l'un formel, l'autre plus informel.

Un processus formel à caractère centralisé tant au niveau national qu'au niveau académique

Il est constitué de plusieurs éléments :

– un ensemble de référentiels de formations, élaborés par les CPC, évoluant dans le temps et s'imposant aux établissements. Ceux-ci disposent néanmoins d'une possibilité tacite d'adaptation locale par les contenus ou les matériels ;

– un calendrier strict (ou plusieurs calendriers articulés) indiquant de manière impérative des dates auxquelles des actions doivent être décidées, en fonction des rentrées. Ce calendrier constitue un encadrement administratif normal et fixe des échéances pour lesquelles un accord doit être trouvé. Ainsi en est-il, par exemple, de la date de réunion du CAEN. L'horizon de la négociation est, de ce fait, nécessairement fini, à chaque période d'un jeu répété ;

– un cadrage statistique des flux : il résulte des travaux des services statistiques des rectorats. Ces services manifestent leur importance dans l'ensemble du processus et affirment leur position centrale. Ce cadrage incorpore deux composantes. D'une part, des projections démographiques, sous des hypothèses de taux de poursuite de scolarité. A ce niveau, elles s'appuient sur les orientations et directives nationales, et sur les projections de la DEP. D'autre part, des variantes régionales, élaborées et validées collectivement par différentes instances du rectorat et de

l'académie (recteur, chef du service statistique, DAET, IA, CSAIO), indiquent, par exemple, le poids dans la région de la formation professionnelle initiale par rapport à la référence nationale, et les évolutions et le maintien ou non de la spécificité régionale. Ces variantes incorporent aussi des choix de politiques éducatives, qui peuvent être largement influencées par la personnalité du recteur : elles peuvent ainsi traduire des choix entre filières technologiques et professionnelles, entre secteurs industriels et tertiaires, etc. Ce cadrage statistique peut donner lieu à un document diffusé à l'ensemble des IPR, IEN et chefs d'établissement, pour fixer avec précision le cadre de la négociation. Mais, cela relève du choix propre du recteur ou de l'existence de travaux effectués par les services du rectorat pour les schémas prévisionnels des formations. La forme prise par ces documents de cadrage est assez différente d'une académie à l'autre.

Ainsi, ces projections permettent de définir les potentialités d'ouvertures et de fermetures et de préciser les moyens dont disposera le recteur. Elles sont élaborées au niveau académique et intègrent, si elles existent, les conclusions des discussions avec le conseil régional ou les stratégies définies dans le schéma prévisionnel des formations.

Un processus informel, qui est sous-tendu par les projets présentés par les chefs d'établissement

Le processus formel précédent fournit un cadre général, dont il faut déterminer le contenu, c'est-à-dire les ouvertures réelles. Fondamentalement, ce processus informel est celui de constitution de projets acceptables par l'institution. Les règles qui définissent un projet comme acceptable sont non formalisées a priori, mais sont construites progressivement par un mécanisme d'apprentissage collectif. On remarque en effet une absence d'instrumentation systématique et, à l'inverse, l'influence possible de personnalités dont la réputation ou la position dans les réseaux sont importantes. Ces règles tacites peuvent résulter d'un accord global sur la constitution des pôles d'excellence, par exemple à partir de considérations « allant de soi » comme la spécialisation économique du bassin de formation. Mais, on peut observer aussi des fonctionnements plus hiérarchiques, dans le cas de certains regroupements de formation où une vision globale s'impose. Dans un grand nombre de cas, la situation est plus conflictuelle, car il s'agit de délimiter le champ d'attractivité relatif d'un établissement.

On ne peut éluder le cas où ce processus décisionnel relève d'une logique hiérarchique forte, du choix du recteur ou d'une équipe restreinte, comme cela a été le cas souvent pour les premières générations de baccalauréats professionnels. Mais, il ne faut pas en exagérer l'importance.

Il convient donc de déterminer comment s'élabore le projet d'ouverture d'une section. Plusieurs éléments peuvent entrer en jeu :

- le contexte économique de la zone (ou peut-être plutôt l'image que les acteurs en ont) joue un rôle décisif à cet égard. Toutefois, si l'opinion des chefs d'établissement, des chefs de travaux ou des inspecteurs de spécialité apparaît décisive, il ne semble pas exister généralement de dispositifs d'analyses systématiques du contexte économique ou de l'insertion dans le bassin de formation considéré. En revanche, on constate plutôt la formation d'une base de connaissances par accumulation progressive de données au sein de collectifs locaux de réflexion, à la suite de publications éparses d'articles de presse, d'études diverses dont celles de l'INSEE ou des collectivités territoriales, de rencontres dans des comités locaux, de travaux liés aux schémas prévisionnels des formations et à la mobilisation de données internes à l'Education nationale. Il s'agit ici de la constitution de diagnostics par apprentissage collectif, où les rencontres et les relations entre différents acteurs sont déterminantes, mais généralement peu structurées. Ces connaissances sont difficilement formalisables et transférables, même au sein de l'institution, autrement que par la confiance ou la réputation dont jouissent certaines personnes. L'institution possède ainsi des « actifs spécifiques », connaissances qu'elle pourra éventuellement opposer à d'autres acteurs (ministères, conseils régionaux, syndicats...). Cela pose bien évidemment le problème de la capitalisation interne de cette information, d'autant que l'Education nationale se caractérise par une forte mobilité de ses cadres ;

- les flux démographiques fixent les droits des établissements, et le processus peut s'engager. Il doit nécessairement être collectif, ce qui signifie que les partenaires doivent être animés par une volonté de trouver une solution de coopération. Cette dernière est le résultat d'attitudes spécifiques des acteurs qui les poussent non à mettre en avant ce qui leur paraît nécessairement le mieux approprié, mais surtout ce qui est susceptible d'être le mieux admis par l'ensemble de l'institution. Les théoriciens des jeux appellent cette solution un point focal. Pour trouver une

solution coopérative, la connaissance que chaque acteur peut avoir des comportements passés des autres, leur histoire commune, certaines habitudes de travail, le rôle de personnalités d'influence facilitent la coordination, et, en reproduisant des mécanismes décisionnels ayant abouti, fixent des modes de traitements préférentiels des choix. En d'autres termes, chaque acteur doit anticiper ce qui peut être accepté par les autres. Se déterminent ainsi des routines organisationnelles, qui sont spécifiques à chaque académie, résultant de processus de coopération effectués dans des contextes différenciés.

C'est dans ce cadre que le contexte économique local peut intervenir sur le processus décisionnel : dans la mesure où la spécialisation économique d'une zone est évidente, le choix de la formation, d'une certaine manière, s'impose de lui-même. Le point focal, susceptible de coordonner les actions, est fourni par cet environnement économique. Il n'est pas nécessaire de chercher une pression forte, clairement exprimée, venant des milieux économiques, sans bien évidemment en exclure la possibilité. L'ensemble du système éducatif est lui-même assez motivé par l'adaptation de ses formations, l'ouverture de section, la hausse des niveaux pour être à l'origine et à l'initiative de cette dynamique. Il y a traduction dans le processus décisionnel interne des informations issues de l'extérieur et qui viennent par une multiplicité de canaux : formation continue, relations personnelles, FCIL, jurys d'examen... De cette manière, naturellement en quelque sorte, se constitue une adéquation entre le contexte économique local et l'appareil de formation ;

- la question devient plus délicate lorsque l'on se place aux frontières des possibilités d'ouverture. La plupart des chefs d'établissement ont la volonté de développer les formations : une fois obtenue l'ouverture de celles pour lesquelles cela allait de soi (par exemple en raison du flux d'élèves), les stratégies doivent devenir plus explicites et construites pour entraîner l'accord de l'ensemble de la structure décisionnelle. Ces stratégies doivent tenir compte de la construction de monopoles locaux et des limites à la concurrence entre les établissements. Il faut ainsi développer des « portefeuilles » autour d'une spécialité centrale, par contiguïté, en développant des variétés de formations, impliquant une forte différenciation horizontale des établissements mais en respectant leur nécessaire cohérence interne. Pour cela, il est possible que la formation continue ou des formations complémentaires donnent une plus grande autonomie à l'établissement.

LA TYPOLOGIE DES PROCESSUS DÉCISIONNELS

L'analyse monographique des établissements peut laisser penser qu'ils constituent autant de cas particuliers dans le processus décisionnel. Il est possible toutefois de proposer quelques pistes pour dépasser cette impression qu'il n'existe que des situations particulières.

Le type de données mobilisables au sein du processus décisionnel pour rendre acceptable un projet dépend du contexte imposé par la dynamique des flux démographiques. Plusieurs cas peuvent se présenter selon :

- l'évolution démographique du bassin, les flux et les profils des élèves attendus ;
- la composition socioprofessionnelle de la population ;
- l'organisation du bassin et sa taille : le nombre de lycées professionnels, la concurrence qui se crée entre eux. Il faut notamment retenir les effets de seuils, permettant ou non le maintien de sections ou d'établissements.

L'organisation des milieux économiques est aussi un facteur qu'il convient d'intégrer et, en particulier, leur capacité à envoyer des signaux clairs et durables au système éducatif.

On peut proposer de distinguer trois situations à partir d'une caractérisation démographique simple.

L'évolution démographique est favorable

La croissance des effectifs dans le bassin de formation et la poursuite de la scolarité appellent des créations de formations et des ouvertures de sections. On connaît déjà l'existant, par exemple un niveau V diversifié, et on doit ouvrir des baccalauréats professionnels. Dans ce contexte, une plus grande spécialisation de l'établissement apparaîtra, mais bien évidemment en continuité avec les formations de niveau V. On construit une filière. La spécialisation de l'établissement sera, par nécessité, en relation avec celle de la zone d'emploi, lorsqu'elle existe.

Plusieurs explications à cette adéquation peuvent être avancées. Une première, mettant en avant des arguments de logique cognitive, s'appuie sur la connaissance qu'ont les acteurs des éléments du processus décisionnel et du contexte local. Ainsi, « *on ne met pas n'importe quoi n'importe où* », même si, comme on l'a dit, il n'existe pas d'instrumentation systématique de ces adéquations. Un autre axe d'explication peut

être trouvé dans une approche plus économique. La proximité entre formation et milieu économique peut traduire un objectif de minimisation des coûts de transactions avec les partenaires et de coûts de coordination au sein de l'établissement. En effet, celui-ci doit faire face à des relations multiples avec son environnement : connaissance de l'évolution des métiers, mise en place de mentions complémentaires, constitution de jurys d'examen, organisation des stages d'élèves. On conçoit aisément que les opportunités locales et les proximités territoriales favorisent la gestion optimale des obligations éducatives, et minimisent à la fois les coûts financiers (déplacements pour les stages, par exemple) et les coûts d'organisation.

Cette évolution est défavorable

Si le diagnostic est, au contraire, défavorable, il pourrait conduire à la fermeture de formations, sinon de l'établissement lui-même. Des regroupements territoriaux de formations sont proposés qui renforcent la politique des pôles de compétences. En revanche, si la taille critique de l'établissement risque d'être atteinte par une fermeture, des arguments d'aménagement du territoire seront généralement mis en avant par l'ensemble des acteurs (un discours souvent en prise avec celui du conseil régional) pour assurer le maintien de l'activité, le coût social et politique de la fermeture étant trop élevé. La mobilisation de l'ensemble des partenaires permet une spécialisation sur des formations peu répandues (par exemple, les métiers d'art) qui élargissent la base territoriale de recrutement des élèves, celle des milieux professionnels concernés, la constitution d'une équipe pédagogique réduite mais motivée et un intérêt accru des collectivités territoriales.

Le diagnostic est plus indécis

Intermédiaire entre les deux précédentes, cette dernière situation n'engage pas un accord « évident » a priori pour une ouverture de section, mais au contraire, elle impose que cet accord soit construit collectivement, dans une opération d'apprentissage et de négociation. La motivation collective est moins spontanée ou n'existe pas : un ou plusieurs acteurs, avec le chef d'établissement, doivent porter le projet et obtenir des soutiens. Il n'existe pas de procédures préétablies que devraient suivre les projets ni de règles formelles strictes à respecter. C'est plutôt la construction de justifications *ad hoc*, mais qui doivent être acceptées par tous les partenaires. Il y a convergence d'un faisceau d'éléments favorables, accumulés progressivement au cours de va-et-vient au sein du processus décisionnel, dans lesquels le dossier

s'enrichit et se conforme à des mécanismes informels de validation. Les critères sont changeants et susceptibles d'appréciations différenciées.

C'est dans ce cas que le contexte et l'initiative locale doivent être les plus mobilisés. Le dossier est souvent « monté » d'abord par le chef d'établissement, en relation avec un inspecteur de spécialité, et les milieux économiques locaux dont le degré d'implication peut être validé par des engagements en formation continue ou par l'action de groupes de pression. Les possibilités d'insertion ou la dynamique du marché du travail améliorent l'image du projet, comme les appuis donnés par le conseil régional ou d'autres collectivités territoriales. Les moyens disponibles ou mobilisables jouent aussi un rôle important.

Toutes ces étapes relèvent de mécanismes de négociation qui contribuent à enrichir un dossier en fonction des résistances qu'il a pu rencontrer, mais qui n'introduisent pas directement des éléments de comparabilité, et donc de choix entre projets alternatifs.

Ainsi, le mûrissement progressif d'un dossier appelle plus des mécanismes d'ajustement adaptés au projet lui-même que la construction d'une instrumentation rigoureuse ou d'une méthodologie transférable et généralisable. Le contexte relationnel reste dominant par rapport à une analyse plus abstraite ou formelle d'évaluation. Cette logique procédurale est très nettement marquée par une dynamique évolutionniste, où les routines qui apparaissent nécessitent des éléments de confiance, des accords tacites, des relations d'influence. Les ouvertures réellement obtenues dans ces procédures collectives renforcent l'image d'efficacité du système aux yeux des acteurs et leur adhésion au processus d'apprentissage collectif. Seuls « ceux qui ne veulent pas apprendre » (l'expression est d'un interlocuteur) n'obtiennent pas les résultats souhaités. Des projets peuvent ne jamais aboutir ainsi. La coopération n'interdit pas la persistance des conflits ou leur résolution par une transformation notable du projet initial. L'intervention du recteur peut alors être décisive.

Les niveaux de décision de l'offre locale de formation

Une combinaison complexe

Le processus décisionnel apparaît extrêmement complexe car il se situe à plusieurs niveaux, nécessaires les uns aux autres et emboîtés :

- une vision du monde commune qui permet un cadrage d'ensemble et pose le principe d'un corps homogène voué à coopérer à partir d'objectifs généraux. Cette vision fonde la logique des flux qui est fondamentale ;
- une organisation non concurrentielle des établissements, qui se traduit dans la notion de bassin de formation ;
- une coopération en action recherchant des solutions, des points focaux ; elle se traduit concrètement dans les projets, entraîne l'adhésion des acteurs et circonscrit les conflits ;
- des mécanismes d'apprentissages collectifs qui permettent de sélectionner à la fois des informations et des procédures décisionnelles.

L'efficacité et la flexibilité de ce processus complexe ont été obtenues par une très forte motivation de

l'ensemble des membres de l'Education nationale. Ceci a permis de répondre à une demande quantitative importante, liée à l'augmentation sensible des taux de scolarité dans une logique pédagogique précise.

Il est possible que, la période de forte croissance des ouvertures se terminant, une logique plus qualitative soit à mettre en œuvre, et qu'elle soit de nature à modifier sensiblement le processus décisionnel dans plusieurs directions :

- le développement de choix plus explicites entre projets et donc la nécessité de construire des critères plus objectifs pour leur validation et leur comparaison ;
- l'affirmation des critères d'insertion pour la construction de l'offre de formation. La montée des préoccupations sur l'emploi, les difficultés nouvelles des jeunes très formés traduisent la perte d'efficacité de la formation devant le risque du chômage. Des enjeux importants apparaissent avec la construction des dispositifs d'observation de l'insertion ;
- l'accroissement de la concurrence entre les différentes voies de formation, initiale et continue d'une part, et alternance sous statut scolaire, apprentissage ou différents dispositifs (contrats de qualification...) d'autre part.

Le rôle des inspecteurs de spécialité (IPR ou IEN) ou du DAET est important dans l'ensemble du dispositif. Chaque cas apparaît bien évidemment comme particulier, mais il met en action des réseaux qui pourront éventuellement se reformer, le cas échéant, pour une autre opération. Cette stabilisation relative des réseaux de partenaires donne une image contrastée des mécanismes décisionnels : il apparaît une véritable combinatoire entre acteurs, des arrangements, spécifiques à chaque région et évoluant dans le temps en fonction de la mobilité des personnes et de leur changement d'affectation.

* *
*

La construction de l'offre de formation initiale relève donc d'un jeu complexe où se combinent des décisions à caractère centralisé et des initiatives ou des projets portés par des établissements. Le poids relatif de ces deux ordres d'action peut être ramené à des critères de flux, qui semblent constituer le sous-bassement fondamental de tout le processus. Mais, les conditions d'élaboration des différents projets des établissements laissent apparaître des caractéristiques particulières du mécanisme de prise de décision :

- il y a absence de règles clairement énoncées permettant une comparabilité des projets et donc des choix alternatifs ;
- chaque projet a sa procédure de validation propre et met en avant les arguments qui l'avantagent ;
- chaque projet a sa temporalité propre, qui doit entrer en phase avec le calendrier formel.

Le plus souvent, l'origine des projets doit être attribuée à des membres de l'Education nationale, au premier rang desquels les chefs d'établissements, animés par une volonté de construire des formations, dans la perspective de la hausse des niveaux. C'est ce dynamisme interne qui est à la base du processus, plus qu'une pression forte de l'environnement économique. L'existence de relations fortes avec cet environnement provient généralement de l'initiative de l'Education nationale, même si, dans

des cas particuliers, peuvent se manifester des demandes explicites et ponctuelles des milieux économiques.

Il ressort ainsi de cette analyse plusieurs considérations.

La loi Quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle de décembre 1993 a donné, dans son Titre III, des compétences nouvelles aux conseils régionaux, en particulier sur la formation professionnelle des jeunes. Les conseils régionaux ont désormais une compétence en matière de planification et de cohérence des différentes voies de formation. Ces nouvelles compétences des conseils régionaux, désormais acteurs pivots, doivent remettre en cause une certaine autonomie de la formation initiale sous statut scolaire et faire peser plus directement sur elle de nouvelles formes de concurrence. Parmi les référents avancés le plus souvent pour justifier ce nouveau cadre institutionnel, se trouvent l'amélioration des relations avec les milieux professionnels et une efficacité plus grande de l'adéquation au contexte économique local ou régional, mesurée par l'insertion professionnelle des jeunes. Si ces référents étaient déjà présents dans le mécanisme décisionnel, leur rôle, on l'a vu, restait circonscrit par la vision du monde, l'ensemble des valeurs fondamentales partagées par les membres du système éducatif.

L'accent plus important mis désormais sur les référents d'insertion, d'une part, et les différentes évolutions institutionnelles, d'autre part, devraient modifier sensiblement le processus décisionnel et accroîtront vraisemblablement le poids des différents partenaires de l'Education nationale. On peut s'interroger sur l'adéquation entre la vision du monde qui a animé son action et ce nouveau contexte. Il n'est pas évident que l'unité fondamentale entre tous les acteurs de l'Education nationale, leur vision du monde, n'en soit pas profondément bouleversée, et que la cohérence d'ensemble, qui a permis de répondre avec efficacité à la demande sociale, puisse être maintenue. Les exigences de la loi Quinquennale constituent ainsi un réel défi à l'Education nationale, au regard même des procédures de construction de l'offre de formation professionnelle initiale.

André Larceneux
IRADES

Bibliographie

Agulhon C. (1994), *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Les éditions de l'atelier, 240 p.

Bel M. (Ed) (1996), *Construction et régulation de l'offre locale de formation*, Céreq, Documents, n° 117, série synthèse, décembre.

Caro P. et Hillau B. (1997), « La logique dominante des publics scolaires, offre de formation et environnement local », *Formation Emploi*, n° 59, juillet-septembre.

Coriat B. et Weinstein O. (1995), *Les nouvelles théories de l'entreprise*, Coll. « Références », Le Livre de Poche.

Campinos-Dubernet M. (1995), « Baccalauréat professionnel : une innovation ? », *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars, p. 3-29.

Derouet J.-L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, Coll. « Leçon des choses », 296 p.

Grefte X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes*, Anthropos, 240 p.

Larceneux A. et Kabantchenko E. (dir) (1995), *La stratégie des acteurs locaux dans l'offre de formation*, Céreq, Documents, n° 111, série synthèse.

Lazaric N. et Monnier J.-M. (1995), *Coordination économique et apprentissage des firmes*, Economica.

Lechaux P. (1995), « Alternance et jeu d'acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 49, janvier-mars, p. 47-68.

March J.-G. (1991), *Décisions et Organisations*, Les Editions d'Organisation.

Richard A. (1997), « Diversité des enjeux et des pratiques. Les rapports entre académie et région », *Formation Emploi* n° 59, juillet-septembre.

Schelling T.-C. (1986), *Stratégie du conflit*, PUF, Paris.

18 - 30 ans : les aventures de la mobilité

Ce dossier nous invite à élargir la tranche de 18-25 ans, habituellement isolée par les sociologues. Il attire l'attention sur l'étalement et surtout sur la déconnexion des seuils de participation à la vie sociale : l'entrée dans la vie de couple, dans la vie du travail...

Depuis leur sortie de la formation jusqu'à leur installation, leurs chemins, débrouilles ou projets, trouvent moins aisément des repères. Entre émancipation et reproduction, héritage et invention, ils vivent des itinéraires multiples.

Représentent-ils un groupe culturel et social homogène ? Comment sont-ils confrontés à leurs aînés ? Quel statut leur reconnaît-on ?

Accès à l'autonomie culturelle et préparation à la vie sociale et professionnelle, fragilités - risques de nomadisme et d'exclusion - mais aussi découvertes : les 18-30 ans occupent une place à eux dans notre société.

L'étalement de la jeunesse

Olivier Galland

L'accès des 18-30 ans au marché du travail

Chantal Nicole-Drancourt

L'entrée dans la vie de couple

Pierre Martinot-Lagarde

Parcours de jeunes d'origine étrangère

Patrick Simon

Les ratés de la transmission

Luc Pareydt

Y-a-t-il une « culture jeunes » ?

Patrick Mignon

Etudiants engagés en 1997

Table ronde

L'instrumentation de la jeunesse

Alain Vulbeau

Les jeunes et la religion

Yves Lambert

Entrée en politique,

par Jamila Douis-Weydert

Entré en politique,

par François Moulias

En vente dans les grandes librairies

Le n° (128 pages) : 65 F

Etranger : 70 F

Pour recevoir ce numéro, envoyez vos coordonnées et votre règlement à PROJET :
14, rue d'Assas - 75006 PARIS - Tél. : 01 44 39 48 48 - Minitel 36 15 SJ* PROJET