

Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III

par **Bénédicte Gendron***

La mise en place des FCIL a pour but de mieux adapter les formations aux attentes des entreprises. Prenant naissance dans des systèmes concrets donc variables de relations entre les acteurs, ces formations répondent à des logiques différenciées, complément de formation et / ou poursuite d'études.

D'année en année, les moyens d'action de lutte contre la montée continue du chômage en France se sont considérablement accrus, les modes d'intervention développés, diversifiés et affinés. Ceux-ci se sont globalement centrés autour de deux axes : d'une part, l'immersion dans un milieu de travail et, d'autre part, la formation et l'insertion professionnelle des jeunes. C'est dans cet esprit que sont nées les Formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) auxquelles nous nous intéresserons ici. L'hypothèse fondatrice de la mesure FCIL repose schématiquement sur le constat suivant : les difficultés d'insertion professionnelle proviennent du fait que les formations ne répondent pas ou insuffisamment aux attentes spécifiques des entreprises. Elles font suite aux changements technologiques et aux reconversions industrielles qui ont opéré de nouvelles répartitions spatiales plaçant les économies locales et les entreprises devant des problèmes d'emploi et de qualifications inadéquates ou insuffisantes auxquels elles n'avaient pas été jusqu'alors confrontées.

Sur le marché du travail, les employeurs ont à faire face à des candidats dont les caractéristiques peuvent être extrêmement variables : leur niveau de productivité, leur capacité à être formés, à s'intégrer dans l'entreprise, leur volonté de rester dans l'entreprise sont très différents... Autrement dit, toutes les caractéristiques que l'entreprise souhaiterait connaître au moment du recrutement ne sont pas identifiables gratuitement et immédiatement ou disponibles sur le marché.

Ainsi, l'entreprise va s'appuyer sur des indicateurs partiels, des repères tel que le diplôme. Celui-ci, particulièrement pour les jeunes sortants du système éducatif, joue certes un rôle prépondérant dans l'opération de qualification des individus du fait de sa visibilité et de sa forte standardisation. Il apparaît néanmoins de plus en plus insuffisant.

Ce constat apparaît d'autant plus fondé que les compétences qu'il s'agit d'acquérir et de mobiliser ne renvoient pas seulement et strictement à des connaissances techniques et professionnelles mais à un ensemble de qualités où se trouvent valorisés l'engagement personnel (autonomie, initiative, responsabilité...), les capacités relationnelles, les capacités à évoluer et à réagir aux imprévus...

* **Bénédicte Gendron**, attachée d'enseignement et de recherches à l'université de Paris I/Panthéon-Sorbonne, est doctorante au Laboratoire d'économie sociale (université de Paris I).

Réduire l'incertitude par rapport aux qualités des candidats au moment de l'embauche n'est pas seulement s'assurer des compétences techniques spécifiques mais tient aussi à la possibilité de contrôler la faculté d'intégration des candidats et leur capacité à épouser les projets d'entreprise. Pour partie, cet ensemble de connaissances ne peut être acquis que par l'expérience en situation réelle de travail et sera donc avant tout du domaine du local (du spécifique).

Pour cela, un ensemble de réponses ont été apportées allant de la mise en place à côté des diplômes délivrés par l'Education nationale de repères complémentaires ayant un caractère spécifique à l'entre-

prise, à une prise en charge complète de la formation des jeunes en passant par des périodes d'observation et de sélection ou bien encore par une implication partagée dans le processus de formation des jeunes en alternance.

Ainsi, les entreprises confrontées lors du recrutement à une information limitée par rapport aux qualités du candidat tentent d'intervenir dans la constitution des compétences pour les ajuster à leurs besoins. Elles investissent dans des opérations de médiation tel que le partenariat « école-entreprise » dans le cadre de FCIL dont nous tenterons d'appréhender la mise en place et le fonctionnement (partie II) ainsi que de les analyser à travers l'étude de différents

Méthodologie de l'enquête

Notre analyse porte sur les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) de niveau III faisant suite à un BTS. Nous intéressant aux mises en œuvre de formations nouvelles par les établissements de formation en relation directe avec l'environnement productif, nous avons privilégié une approche locale où nous avons pu observer la construction de ces pratiques, leur évolution dans le temps suite aux modifications tant internes à l'établissement que de l'environnement. Dans le cadre de notre enquête financée par la Direction des lycées et collèges, nous avons retenu l'académie de Paris comme zone géographique d'investigation et nous avons mené notre étude sur quatre établissements scolaires et sur une dizaine de formations de type FCIL appartenant à trois groupes de spécialités. Dans le cadre de cet article, nous présenterons les cas-types qui nous ont semblé les plus intéressants.

Des entretiens approfondis ont été menés auprès des enseignants responsables et chefs de travaux impliqués dans ce type de formation. De même, quelques partenaires du milieu pédagogique (un inspecteur inter-académique, un coordinateur de la Loi quinquennale) et professionnel (experts de certaines professions, responsables de services « formation »...) ont fait l'objet d'interrogations.

cas pratiques (partie III). Au préalable (partie I), nous définirons ce que sont ces formations et les acteurs qu'elles mobilisent.

DÉFINITION ET PRÉSENTATION DES ACTEURS

UNE FORMATION ALTERNÉE « D'ADAPTATION À L'EMPLOI LOCAL »

Les formations complémentaires visent l'insertion dans un créneau d'emploi local ou régional, par un complément de formation professionnelle. Comme toute formation, elles incluent l'apprentissage de la dimension sociale de la profession, c'est l'un des objectifs de la période de formation en entreprise. Elles se distinguent donc d'autres outils (contrat emploi-solidarité ou contrat de qualification...) pour lesquels l'insertion passe d'abord par l'exercice d'une activité professionnelle directe. Elles s'adres-

sent prioritairement à des jeunes titulaires d'un diplôme allant du niveau V au niveau III issus directement de la formation initiale. Elles proposent des périodes de formation plus ou moins longues au sein de l'entreprise.

Deux orientations sont prises par la formation ; soit elle vise à la spécialisation dans un domaine précis : tout en se basant sur les acquis d'un diplôme, le caractère spécialisé de la FCIL apporte aux étudiants ou aux élèves un moyen d'accéder à des emplois spécifiques, comme par exemple, la mise en place d'une spécialisation « cuisine végétarienne »¹ à la suite d'un CAP « cuisinier ». Soit elle doit permettre l'élargissement de la formation ou l'acquisition d'une pluri-compétence. Par exemple, suite à la demande d'un certain nombre d'entreprises de personnes compétentes en maintenance et installation de matériel d'arrosage et d'irrigation, une formation « hydraulique et électricité » a été dispensée à des titulaires d'un BEP « électrotechnique ».

UNE MISE EN PLACE EN CONCERTATION AVEC LES MILIEUX PROFESSIONNELS

L'initiative peut partir d'un proviseur ou d'un enseignant qui entretient des relations régulières avec des entreprises. Elle peut émaner d'entreprises à la recherche de qualifications qu'elles ne trouvent pas (ou plus) sur le marché du travail. Les FCIL donnent donc la possibilité à l'établissement de mettre en place une formation correspondant aux besoins des entreprises de leur environnement non couverts par le champ actuel des diplômes de l'Education nationale.

L'objectif et le contenu de la FCIL doivent être établis par l'établissement scolaire en liaison étroite avec les entreprises partenaires. Ce contenu peut être révisé en permanence et en particulier lors de la reconduction de la formation. En revanche, l'arrêté du 14 février 1985 précise que le temps de formation en alternance ne peut excéder les 2/3 de la durée totale de la formation.

Du fait de l'alternance, une convention doit être signée entre l'établissement et chaque entreprise partenaire.

¹ Guide des FCIL, Editions ADEP, 1991.

De l'esquisse des FCIL à leur naissance institutionnelle à travers les textes officiels

Dès la fin des années soixante-dix, à travers certains textes se dessinaient déjà l'embryon de ce que sont aujourd'hui les Formations complémentaires d'initiative locale.

1976, article 20 du décret du 28 décembre : « *Les lycées organisant à l'intention des jeunes non encore engagés dans une profession des actions d'adaptation professionnelles contractuelles ou non, soit au titre de complément de formation initiale, soit au titre d'action d'adaptation à l'emploi. Les modalités de leur organisation et leur sanction sont fixées par arrêté du ministre de l'Éducation.* »

Si une esquisse est dressée en 1976, ces actions sont encore peu répandues. Les changements technologiques et les reconversions industrielles vont placer les économies locales devant des problèmes d'emploi et de qualification inadaptés tels, que ces dernières, dans le cadre des lois de décentralisation, vont réfléchir sur des actions d'adaptation locale des formations.

Les formations « complémentaires » verront jour réellement en 1981 par une circulaire du 7 mai 1981 (n° 81-189). Celle-ci prévoit :

- « *l'adaptation régionale de certains contenus de formation d'un diplôme existant* » ;
- « *la création d'options nouvelles au sein de certaines formations existantes* » ;
- « *la création de formations complémentaires pouvant s'articuler sur des formations existantes* » ;
- « *la création, le cas échéant, de nouvelles spécialités à vocation régionale dans le cadre des diplômes de l'enseignement technologique* ».

Ce complément de formation a pour vocation « *soit d'élargir le champ (des) connaissances technologiques à un domaine complémentaire* » « *soit de les spécialiser* ». En fait, il s'agit de donner des compléments de formation à des titulaires d'un diplôme afin d'acquérir une qualification supplémentaire permettant une insertion plus aisée dans le marché du travail.

Cette volonté perdue et s'accroît avec la succession des personnalités à la tête du ministère de l'Éducation nationale (nous renvoyons pour cela aux notes suivantes dans le journal du Bulletin officiel : n° 82-101 du 3 mars 1982, n° 82-604 du 23 décembre 1982, n° 84-004 du 3 janvier 1984, n° 84-363 du 1^{er} octobre 1984 et n° 85-012 du 8 janvier 1985).

Sous leur nom actuel de « formation complémentaire d'initiative locale », c'est par l'Arrêté du 14 février 1985 que l'existence des FCIL sera officialisée. Cet arrêté définit les règles et procédures de mise en place de ces formations, ainsi que le public concerné :

« *La FCIL constitue une action d'adaptation à l'emploi ou un complément de formation initiale à finalité professionnelle* » ;

« *La FCIL est une formation alternée d'une durée minimale de trois mois, dispensée pour partie dans un établissement scolaire, pour partie dans une entreprise, un service ou une administration* » ;

« *Seuls les titulaires d'un diplôme de niveau V ou de niveau IV [...] peuvent suivre une formation complémentaire d'initiative locale* »...

D'autres arrêtés se succéderont pour élargir ces formations à un public de niveau supérieur à celui énoncé initialement. La volonté affichée dans ces derniers est de « *faciliter l'accès direct des jeunes à une vie professionnelle* ». D'ailleurs cette volonté se concrétise par l'intégration des FCIL comme mesure du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale mis en place en 1986 (circulaire n 86-182 du 30 mai 1986).

Les objectifs d'adaptation à l'emploi local de ces formations sont clairement affichés. La circulaire du 1^{er} juin 1992 (n° 92-171) étend les FCIL au niveau III de formation et confirme le rôle de ces formations comme « *un des moyens les plus efficaces permettant aux jeunes d'accéder à l'emploi visé par la qualification acquise grâce à la prise en compte des exigences de certains secteurs professionnels* ».

Comme la création de la formation complémentaire doit prendre appui sur les possibilités d'emploi au niveau local, sa reconduction en dépend de même

très largement. De par leur nature même, les FCIL sont contraintes de naître et disparaître selon les besoins exprimés par les organisations professionnelles.

Les Formations complémentaires d'initiatives locales de niveau III et celles liées au Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale

« Les FCIL ne font pas toutes parties du Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale. En effet, la circulaire n° 92 171 du 1^{er} juin 1992 (BO n° 24 du 11 juin 1992) étend désormais cette possibilité de complément de formation aux niveaux III de formation alors que les actions ouvertes au titre du DIJEN sont limitées aux seuls niveaux VI, V et IV. Au plan financier, les FCIL ouvertes au niveau III doivent être prises en charge par la Dotation horaire globale ; à ce jour, le Conseil régional d'Ile-de-France n'a jamais contribué au fonctionnement de ces formations. Pour l'académie de Paris, toutes les formations qui relevaient auparavant du DIJEN ont été intégrées au sein de l'article 54 de la loi quinquennale ; leur fonctionnement, leurs procédures d'ouverture et d'évaluation n'ont pas varié. Le service de la Délégation à la formation continue à instruire et à suivre les dossiers des FCIL financées sur les seuls crédits art. 54 dans l'esprit et le respect de l'arrêté du 14 février 1985 et notamment en ce qui concerne l'alternance et l'insertion directe dans l'emploi. »

(Informations recueillies auprès d'un coordinateur de la loi quinquennale)

« Les FCIL type quatrième allégée appartenant au DIJEN (sorte d'interface entre l'école et le monde professionnel dans le DIJEN) qu'on a introduit dans les

collèges [...] je ne considère pas vraiment ça comme une FCIL. C'est une structure d'appui scolaire et sociale plutôt qu'une réelle formation complémentaire d'initiatives locales, même si l'initiative en est locale finalement. Enfin ma définition de la FCIL, telle que je la perçois depuis que je m'en occupe, est plutôt celle d'une formation qui est à la demande de la profession.

Les FCIL (au sens où l'interviewé l'entend) reçoivent très peu de moyens financiers. Il y a peut-être une petite enveloppe au niveau de la région, mais il n'y a rien à voir avec des moyens de type DIJEN, où on met à disposition des gens, des profs, des enseignants ou des personnes d'encadrement, des locaux, des moyens... Alors que les FCIL que j'encadre, c'est vraiment quelque chose qui est une « initiative ». L'établissement négocie ici les moyens. Cela n'a rien à voir avec une vraie formation initiale. On n'a pas un professeur qui est nommé là-dessus. Donc l'établissement finalement prend ça un peu sur ses moyens propres, que ce soit financièrement ou en matière de personnels. Alors qu'une FCIL-DIJEN, il y a une vraie structure.

Le DIJEN est plus social qu'éducatif : les élèves de 4^e qui s'inscrivent en FCIL sont des élèves ayant de grandes difficultés, de gros problèmes d'attitude sociale. Ils ont plus besoin d'un père ou d'une mère que d'un professeur. »

(Entretien avec un inspecteur inter-académique participant à la mise en place de FCIL)

LES ACTEURS ET LEURS COMPÉTENCES RESPECTIVES

On dénombre, en synthétisant, **cinq catégories principales d'acteurs** :

- **les formés** : les FCIL liées au DIJEN et particulièrement celles de niveau IV ciblent un public en difficulté autant sur le plan professionnel, scolaire que social. En effet, il s'agit souvent d'élèves en situation d'échec scolaire et en rupture avec le milieu familial. Par cette voie, l'Education nationale tente de réconcilier le jeune avec le monde de l'école tout en lui proposant une ouverture sur le monde de l'entreprise.

En ce qui concerne le niveau III de formation (champs de notre étude), les formés diplômés d'une formation de niveau III (BTS ou DUT) peuvent avoir un rôle important dans l'impulsion de la création d'une FCIL ou encore dans l'élaboration des contenus de la spécialisation ou du complément de formation (nous développons ce point à la section 2) ;

- **les professeurs** : à des degrés divers d'implication, ils élaborent en liaison, avec les entreprises partenaires et l'équipe pédagogique de l'établissement d'accueil, le contenu de la formation. L'objectif de la formation et son contenu peuvent être définis au moyen de « référentiels d'activité » et de « référentiels de formation ». Chaque année, au moment de la reconduction de

– les inspecteurs de l'Enseignement technique sont chargés d'instruire les projets ; l'étude des dossiers est complétée par une visite à l'établissement ;

– le recteur « examine » l'opportunité de la formation avec le service public de l'emploi, les organisations professionnelles d'employeurs et les entreprises intéressées. Une réponse est adressée aux établissements au cours du mois de juin ainsi que la notification des moyens qui leur seront accordés à travers un volume d'heures d'enseignement forfaitaire par FCIL ;

• **les partenaires du milieu professionnel** : ils interviennent dans la définition des contenus de formation, dans l'apport de la taxe d'apprentissage, d'équipements et/ou de matériaux nécessaires aux FCIL. Ils peuvent mettre à disposition les moyens de formation dont ils disposent. Ils interviennent également comme entreprises d'accueil des professeurs et des stagiaires.

Tableau 1
**Effectifs en formations complémentaires
par niveau et type d'établissement**
(France métropolitaine)

	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994
Post CAP-BEP				
– Public	8 528	7 770	6 804	6 610
– Privé	1 741	1 533	1 657	1 340
Post BT-BAC				
– Public	1 808	1 430	1 737	1 914
– Privé	473	572	660	571
Post BTS				
– Public	960	2 696	1 479	1 366
– Privé	193		3 110	1 374
Total	13 911	12 890	15 447	12 675

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation, DEP.

la formation, les professeurs et les partenaires du milieu professionnel doivent revoir ensemble ce contour ;

• **le chef d'établissement** : une fois que les besoins ont été clairement exprimés par les entreprises, c'est le chef d'établissement qui a l'initiative de la démarche. Il doit présenter son projet au rectorat de l'académie en fin d'année ;

Par ailleurs, il est libre de la répartition entre les différentes formations de la dotation horaire globale accordée par le rectorat. Il est donc le seul maître de l'usage du crédit horaire et le choix de dégager des heures pour mettre en place une FCIL lui appartient.

• **le rectorat et ses services** :

– les services de l'inspection principale de l'Enseignement technique ou ceux de l'Information et de l'Orientation sont destinataires des demandes ;

NÉGOCIATION ET CONSTRUCTION : TROIS TYPES DE DÉMARCHES

S'agissant d'un dispositif national mais dont l'usage est laissé à l'initiative locale, on a pu observer de multiples formes d'appropriation de la mesure FCIL. Chaque type d'acteurs (entreprise, professeurs, organismes de formation...) a retraduit ou interprété les éléments pertinents du dispositif en fonction de ses propres objectifs. Dès lors, il est aisé de comprendre les fortes diversités

dans la mise en œuvre du même dispositif selon les espaces sociaux, économiques et locaux.

Nous avons pu apprécier la mise en œuvre concrète des FCIL, au travers les différentes étapes et procédures relatives au déroulement de la mesure.

Il s'avère que, même si notre objet n'était pas d'observer la distance entre le « dispositif légal » et le « dispositif réel », la forme des FCIL dépend fortement de cette latitude plus ou moins implicitement autorisée et prise dans la mise en application du texte. Les formes de mobilisation des différents acteurs au niveau local constituent l'enjeu des conditions de mise en œuvre et de succès de la formation.

Cette forme de mobilisation apparaît, de prime abord, dans l'initiative, et elle est en cela très importante (car structurante). L'initiative est dite locale non pas tant dans le sens où elle aurait pris naissance dans un espace clairement délimité d'un point de vue géographique mais plus comme espace d'observation d'actions ou de pratiques issues d'un « système concret d'actions » dans lequel se structurent des relations entre acteurs. La notion de « locale » réfère plus ici à un ensemble de maillages entre acteurs établi plus ou moins formellement avant ou à l'occasion de la mise en œuvre de la mesure.

Selon l'acteur à l'origine de l'initiative, le système de relations et de coordinations nouées entre les diffé-

rents intervenants sera différent. Cela apparaît clairement dans certaines formations. Il renvoie aux différentes « démarches » que nous distinguons ci-après.

A ces démarches correspondent des logiques d'actions que l'on pourrait résumer comme suit :

- la première logique : un (ou des) acteur (s) (en l'occurrence une entreprise ou un représentant d'une branche professionnelle ou d'un secteur d'activité...) a (ont) un besoin précis en matière de qualification, il l'exprime et il recherche une solution ;
- la seconde logique : un (ou des) acteur (s) (en l'occurrence des membres du corps enseignant) dispose (nt) de relations avec le monde professionnel qu'il exploitera (exploitation du réseau de proximité) ;
- la troisième logique : un (ou des) acteur (s) (en l'occurrence les enseignants) a à sa disposition des outils (l'outil FCIL) qu'il va utiliser.

Ces logiques vont induire des visages différents de partenariats et préfigurer un certain degré d'engagement plus ou moins fort.

Selon que l'initiative de la création de la formation émane d'une entreprise commanditaire ou d'un groupe d'enseignants, les rapports et les relations entre les différents acteurs impliqués seront différents : relations de dépendance de l'un des acteurs par rapport à un autre ou aux autres (dans le second exemple : relation de commanditaire à fournisseur), jeux d'alliance ou absence de relations étroites...

Nous avons, de manière schématique, distingué trois types de démarches² dans la mise en place de ces formations, révélateurs d'une certaine logique d'interprétation des FCIL (soit comme adaptation à l'emploi, soit comme poursuite d'études).

UNE INITIATIVE ISSUE DU MONDE PRODUCTIF³ ET UNE LOGIQUE DE COMPLÉMENT DE FORMATION

Mise en place et fonctionnement de ce type de FCIL

Dans ce cadre, la demande a émané d'une entreprise précise ou de plusieurs entreprises, d'une branche

sectorielle ou d'une profession. Les acteurs ont exprimé leur besoin auprès d'une instance administrative plus ou moins compétente pour répondre à leur besoin (préfecture, rectorat, ministère de l'Education nationale...). Dans chaque cas, un groupe de travail constitué d'un ou plusieurs représentants de l'Education nationale (inspecteurs pédagogiques), d'enseignants (représentant l'établissement susceptible d'accueillir la future formation) plus ou moins directement compétents dans les enseignements que la formation aura à développer et de représentants de l'entreprise ou des entreprises demandeuses ou de la profession... s'est mis en place pour définir les besoins ou doléances des différents acteurs et analyser la demande afin de tenter de résoudre le problème.

Plusieurs réunions de travail ont eu lieu, dans lesquelles ont été définis les objectifs, le contenu et l'organisation de la formation à mettre en place. Les contenus ont été élaborés à partir d'un référentiel d'une formation existante ou d'un référentiel d'activité. Les établissements de formation susceptibles d'accueillir la FCIL ont été sollicités soit dès le départ parce que des relations entre l'école et les acteurs demandeurs existaient antérieurement, soit furent recherchés en fonction de leurs compétences ou leur capacité à répondre aux besoins de celles-ci. Au terme de ces réunions, un dossier de montage par FCIL a été établi, proposé ensuite au recteur de l'académie ou au ministère de l'Education nationale avec l'aval préalable des inspecteurs pédagogiques ayant suivi les groupes de travail dans leur réflexion. Après l'accord, la formation a été mise en place.

Du fait qu'une convention a été signée avec l'accord du ministère de l'Education nationale ou du rectorat de l'académie, des crédits horaires supplémentaires ont été accordés à l'établissement afin de pouvoir mettre en place la formation tandis que des moyens financiers, matériels sont dégagés par les différents partenaires. Chaque année, les représentants d'établissements de formation et les acteurs demandeurs se réunissent à plusieurs reprises. Généralement, ils se réunissent en début d'année, pour sélectionner les candidats, en milieu d'année dans le cadre de l'accueil des stagiaires et en fin d'année à la remise des certifications. En revanche, le rythme et l'objet des réunions peuvent varier d'une formation à une autre. Comme il s'agit de formations mises en place avec des partenaires clairement identifiés issus du milieu professionnel, la décision de reconduction fait l'objet d'une réunion annuelle avec l'ensemble des acteurs à l'origine de la création où sont discutées la validité et les modalités de la reconduction (révision ou non des

² Nous illustrerons ces regroupements par les cas de FCIL qui nous semblent les plus intéressants.

³ Parmi les FCIL enquêtées, on répertorie trois formations dans cette classe.

contenus, de l'organisation...). Cette première démarche peut-être synthétisée par le schéma figurant à la page suivante.

conseils »⁵ exprimé par les Dirigeants commerciaux de France (DCF) et rapporté par M. A, vice-président de ce groupe et salarié de l'Entreprise U, auprès du ministère de l'Education nationale. L'idée était de mettre en place une formation pointue afin de « *vraiment spécialiser les gens sur des marchés porteurs, là où il y a un besoin de commerciaux* » c'est-à-dire apporter « *des approfondissements sectoriels* ». Cette idée était née du constat que « *les formations bac + 2 étaient intéressantes mais que si les étudiants pouvaient se spécialiser, cela serait encore mieux ; et on l'a fait* ». Au départ, le projet a été développé autour d'une formation universitaire pouvant faire suite à un DUT (un diplôme de technologies appliquées « banques-assurances ») mais celui-ci n'aboutira pas⁶. Alors l'idée est reprise et amendée pour la mettre en place dans le cadre d'une FCIL.

M. A, ayant des relations avec l'Ecole D (datant de la mise en place du BTS « Force de vente ») proposa de monter ce projet de FCIL mêlant ainsi la DCF, le service des ressources humaines de l'Entreprise U et l'école en question afin de répondre à cette attente. Un groupe de travail s'est donc constitué réunissant les personnes évoquées ci-dessus plus les directions de réseaux de l'Ile-de-France de l'entreprise U susceptibles d'être les utilisateurs finaux des individus formés.

Une analyse quantitative⁷ du besoin sur la région en référence aux capacités d'accueil des stagiaires a été effectuée dans les différentes directions du réseau. Ainsi, après expertise et acceptation du dossier par le ministère de l'Education nationale, une convention de partenariat a été signée entre l'Entreprise U et l'école D qui donnait naissance à cette FCIL.

- Un partenariat étroit entre l'école et l'entreprise

Le partenariat se concrétise déjà dans la définition des contenus (déterminés conjointement entre l'école D et l'entreprise U avec la participation d'un inspecteur général de l'Education nationale) et le partage de la charge d'enseignement : « *Il y a un double investissement, un investissement sur toutes les notions basiques*

Un exemple : la FCIL⁴ « Vente-Conseil en assurance »

- Une initiative des Dirigeants commerciaux de France

L'initiative de la formation partit d'un « *besoin d'individus bien préparés en matière de vente et de*

⁴ Informations recueillies auprès du proviseur-adjoint, de l'enseignant-chef des travaux de l'Ecole D, du vice-président de la profession, de l'ancien responsable de la formation de l'entreprise U présent à la création et de la coordinatrice actuelle de la formation de l'entreprise U.

⁵ Extraits de l'entretien mené auprès du vice-président de la profession (M.A.).

⁶ L'insuffisance de candidats intéressés par la formation a entraîné le retrait progressif des différents partenaires (des banques) et la non mise en place du DTA.

⁷ Cette analyse du besoin ne s'est pas limitée à une étude de court terme mais à l'anticipation des départs en retraite, évalués à 15-20 % de l'effectif de l'entreprise, des salariés nés dans les années d'après-guerre.

et sur les fondements de l'assurance et un investissement plus spécifique qui est dispensé au sein de l'entreprise U ». La formation a été définie en fonction des besoins des DCF : « Le but de la manœuvre, c'est qu'à la fin du post-BTS, l'étudiant devienne professionnel ». Elle n'est donc pas uniquement axée sur les produits de l'entreprise U mais également sur les clients et les marchés de service et d'épargne en général.

L'entreprise prend en charge, dans le cadre de son centre national de formation, plus d'un tiers de la formation. Elle organise une alternance « école-terrain » avec des stages rémunérés. En outre, les professeurs sont au préalable formés dans l'entreprise U, afin qu'il y ait « osmose avec le terrain et que l'équipe professorale soit crédible ».

Elle investit donc en temps humain de formation théorique et d'encadrement, prend en charge les frais de recrutement à l'entrée de la formation et verse une partie de sa taxe professionnelle à l'école D.

L'entreprise partenaire intervient fortement dans la sélection à l'entrée de la formation. Elle effectue, dans ses bureaux du service des ressources humaines, un tri (le second) correspondant à un quasi-entretien d'embauche : « Nous sommes dans une logique de recrutement ». Depuis cette année, une troisième sélection s'opère par entretien auprès de l'inspecteur général de l'entreprise qui les encadrera lors du stage de terrain compris dans la formation.

Par cette médiation « école-entreprise », l'entreprise U cherche à fidéliser ce personnel jeune. En effet, ce partenariat va jusqu'à l'engagement d'embauche pour les étudiants ayant réussi le cycle d'étude. L'entreprise s'engage à offrir au jeune un poste de commercial dans l'un de ses réseaux commerciaux. D'ailleurs, le lieu de stage correspond au site susceptible d'embauche et le tuteur du stagiaire au futur responsable hiérarchique. Le stage correspond donc à une réelle première approche du futur emploi et des fonctions à tenir. Ainsi, les étudiants sont appelés à l'issue de leur formation, à devenir immédiatement opérationnels dans des fonctions qu'ils auront complètement explorées et maîtrisées durant les périodes rémunérées d'insertion professionnelle. Le nombre de places offertes à l'entrée de la formation correspond effectivement à un besoin réel c'est-à-dire à autant de postes vacants à pourvoir.

Le partenariat est donc ici étroit. Il est né en quelque sorte d'une « commande » où le produit est une spécialisation directement utilisable par le commanditaire. S'il est souvent reproché aux formations en

alternance d'être trop spécifiques à une entreprise particulière et préjudiciable aux candidats, dans le cadre de cette formation, les règles sont clairement affichées à l'avance. Le formé sait dès le départ que cette formation ne mène pas à un diplôme mais à une certification et qu'elle débouchera sur une embauche s'il réussit les différentes épreuves. D'ailleurs, le non recrutement d'un candidat ayant réussi résulte généralement de sa propre volonté. En outre, du fait de la transversalité de la formation, le formé peut très aisément s'adresser à d'autres secteurs d'activité ou, en restant dans le secteur, à des agences concurrentes.

- La reconnaissance : « le professionnalisme avant tout »

Cette FCIL, filière professionnalisée placée sous l'égide de l'Education nationale et de l'entreprise U, est sanctionnée, après succès aux différentes épreuves, par un certificat de compétence délivré conjointement par l'école et l'entreprise et visé par l'académie de Paris. La reconnaissance au niveau de l'entreprise est informelle : « Elle n'est pas formalisée mais tacite ». Elle s'opère par le biais des commissions sur le chiffre d'affaires dégagé par leur opérationnalité immédiate dans leur fonction. Dans la mesure où une partie du salaire est constituée de commissions, ils gagneraient, selon les propos recueillis, « un an à un an et demi » par rapport à leurs camarades diplômés du BTS sur un même poste. Par ailleurs, la carte professionnelle a été obtenue dans le cadre de la formation, alors qu'en temps normal elle nécessite un an d'expérience pour l'acquérir. « Chez les commerciaux, il n'y a pas de reconnaissance. [...] La reconnaissance, chez nous, c'est le professionnalisme, c'est le savoir-faire. Et à partir du moment où le jeune est professionnel et sait faire, il y a une reconnaissance. A priori, on les recrute avec une optique de futur manager évoluant dans la hiérarchie. »⁸

- La reconduction : une décision collective

La décision incombe à l'établissement mais est étroitement liée à l'entreprise U. Si cette dernière décide de poursuivre son partenariat, la formation sera reconduite mais la formation pourra avoir fait l'objet de modification à la marge : « Dans le cadre du partenariat avec l'entreprise U, (les objectifs quantitatifs) ne seront jamais dépassés puisque ils sont régulés tous les ans. Nous connaissons nos quotas de recrutement annuels et dès lors le nombre de candidats que nous retiendrons ». Si

⁸ Extraits de l'entretien mené auprès de l'ancien responsable de la formation de l'entreprise U présent à la création.

l'expérience-test de cette première année s'avère convainquante pour l'entreprise, c'est-à-dire « si les embauchés restent fidèles à l'entreprise au moins un an »⁹, alors la formation sera reconduite avec sa collaboration. Ce résultat sera le critère de développement de la formation à un espace géographique plus grand : « pour nous, ça se traduit dans un terme qui est le taux de maintien de ces personnes ». Ainsi, il est prévu de mettre en place des FCIL du même type dans d'autres grandes villes de France. « Si cette expérience bénéficie au réseau Ile-de-France, il peut s'avérer intéressant d'en faire profiter tout le réseau en France ».

UNE INITIATIVE MIXTE¹⁰

Mise en place et fonctionnement

On observe dans l'ensemble assez peu de différences avec la première démarche dans le déroulement de la mise en place de la formation sauf au niveau de « l'initiative ». En effet, dans cette catégorie sont regroupées toutes les formations qui sont nées de l'utilisation ou de l'exploitation du réseau de partenaires déjà existant dans l'établissement. Ces relations avec des entreprises ou des organismes représentants d'une profession ou du secteur d'activité sont nées soit dans le cadre de la création d'une première FCIL dans l'établissement ou soit par la particularité de l'établissement ayant au préalable de nombreux contacts avec le monde professionnel. Dans ce cadre, la demande est mixte, elle émane à la fois soit d'une entreprise précise ou de plusieurs entreprises, soit d'un organisme représentant une branche professionnelle ou un secteur d'activité et des enseignants de l'établissement.

Ces formations ont vu jour parce qu'il existait déjà un terrain partenarial favorable. Néanmoins, ce partenariat varie selon que la primauté de la demande émane de l'enseignant ou de l'entreprise. En effet, dans certaines FCIL sondées, la demande est issue des enseignants qui ont sollicité les entreprises déjà partenaires de l'établissement. Du fait de la position différente des acteurs (l'un étant plus demandeur que l'autre), le degré d'engagement est alors non uniforme et la coopération moins importante. Dès lors, l'engagement autant matériel que financier ou pédagogique de la

part des partenaires professionnels semble moins important que dans le cadre de la première démarche.

Généralement, dans ce cadre, l'établissement doit seul dégager des crédits horaires à partir de son enveloppe globale d'heures attribuée par le rectorat pour mettre en place la formation ; en d'autres termes, il n'y a pas d'attribution d'heures supplémentaires par le ministère de l'Éducation nationale. Il s'ensuit que la reconduction est décidée en dernier ressort par le chef d'établissement mais à partir de l'avis des enseignants et des partenaires professionnels.

En revanche, en ce qui concerne la FCIL prise comme exemple, c'est une association de formation qui était demandeuse. Dès lors, la coopération est effective (voire parfois prend l'allure d'une relation de commanditaire à fournisseur).

Un exemple : la FCIL¹¹

« Double compétence en contrôle et régulation, spécialisation en génie chimique et DAO »

- Une initiative dérivée de liens existants

L'existence antérieure d'une FCIL dans l'établissement a facilité la création de cette nouvelle formation en utilisant le réseau de partenariat déjà existant, en l'occurrence, une association francilienne de formation¹² (une ASFO professionnelle). En contact permanent avec les entreprises de la branche, cette association connaît parfaitement les difficultés rencontrées par ces dernières en matière de besoin de qualification. La FCIL est donc née d'un de ces besoins exprimés et de la collaboration entre l'École A et cette association. L'établissement d'accueil dispense depuis 1990 la formation pour le compte de cette association.

- Un partenariat proche d'une relation de « commanditaire à fournisseur »

Le rapprochement école-entreprise est ici opéré par cette association qui sert en fait d'intermédiaire ou constitue un interface entre les demandeurs et les fournisseurs. Le partenariat entre l'école et l'association se concrétise par la définition en commun des contenus de la formation (le programme a été soumis

⁹ Extraits de l'entretien mené auprès de la coordinatrice actuelle de la formation de l'entreprise U.

¹⁰ Quatre formations peuvent être classées dans cette catégorie.

¹¹ Les informations sont issues d'entretiens menés auprès du responsable chef de travaux de l'école A et du responsable de cette formation de l'association A.

¹² Cette association est déjà partenaire d'une FCIL dans l'établissement.

à la Commission nationale paritaire et de l'emploi des industries chimiques afin de pouvoir recevoir son agrément, expression de la demande) et l'apport de moyens financiers par l'association.

Les relations directes avec les entreprises s'opèrent dans le cadre de la période de stage. Les entreprises versant la taxe d'apprentissage à cette association accueillent, lorsque cela leur est possible, les stagiaires.

- Une reconnaissance par la Commission nationale paritaire et de l'emploi des industries chimiques

La formation est sanctionnée par un certificat de spécialisation et double compétence pour les candidats ayant passé avec succès la soutenance de leur mémoire de fin de stage. Cette formation est agréée par la Commission nationale paritaire et de l'emploi des industries chimiques et reconnue dans la grille de qualification. La reconnaissance apparaît donc ici du côté professionnel. La co-signature de l'école et de l'inspecteur pédagogique régional ajoute une validation locale.

- La reconduction après avis de l'ASFO

Elle incombe au directeur de l'école A. Mais cette décision est fortement orientée par l'avis de l'association. En effet, la fonction de l'établissement dans le cadre de cette FCIL peut être assimilée à une sous-traitance. Dès lors, les relations existantes peuvent être analysées comme des relations d'un commanditaire à son sous-traitant. Si le produit ne correspond plus à la demande du commanditaire, il faudra en revoir la définition au risque de perdre les fonds de la commande. En outre, si les besoins quantitatifs du commanditaire sont satisfaits, nul besoin est de faire perdurer la formation. Les relations effectives entre les deux partenaires ne sont pas, dans les faits, fort heureusement, aussi industrielles ou marchandes que celles décrites ci-dessus. Cela dit, les deux partenaires sont conscients de la hiérarchie des relations et font en sorte que la collaboration soit efficace et nécessaire. D'ailleurs, depuis sa création, le contenu de la formation a été révisé plusieurs fois afin de répondre au plus près à la demande exprimée.

UNE INITIATIVE ISSUE DU MONDE ENSEIGNANT¹³ ET UNE LOGIQUE DE POURSUITE D'ÉTUDES POUR CERTAINES DE CES FCIL

Mise en place et fonctionnement

Cette classe se différencie peu des précédentes dans sa globalité mais se distingue par l'origine des

demandeurs. Ici, l'initiative est issue soit des étudiants eux-mêmes ou plus exactement de professeurs à l'écoute de leurs étudiants et au fait des difficultés d'insertion rencontrées par ces derniers (par les résultats issus d'une enquête d'insertion menée auprès des anciennes promotions, par des bilans de stage, par les doléances des entreprises d'accueil de stagiaires...) soit d'un professeur ayant décelé un besoin latent de nouvelles compétences.

Dans ce contexte, les enseignants vont essayer de définir les lacunes des formations initiales (dans lesquelles ils enseignent) et les attentes spécifiques et réelles des entreprises susceptibles d'embaucher leurs étudiants. Pour cela :

– soit l'enseignant ou un groupe d'enseignants va tenter de définir un projet qu'il soumettra au chef d'établissement auquel il tentera de rallier des partenaires du monde professionnel ou/et universitaire ; c'est en quelque sorte une démarche assimilable à celle d'une démarche de marketing : un produit nouveau est défini qu'ils tenteront de « vendre » (voire « offrir ») auprès de différents clients susceptibles d'être intéressés ;

– soit les enseignants vont visiter les différentes entreprises de stages (entreprises accueillant bien souvent d'une année sur l'autre les étudiants en BTS) pour leur « proposer de se réunir autour d'une table et de discuter des manques de certaines formations ou de leur attente actuelle et future afin de décider de ce qui peut être possible de faire ensemble pour y répondre »¹⁴. Comme il s'agit d'une pratique de démarchage des entreprises de la part des enseignants, ces dernières s'impliquent assez peu directement dans la mise en place de la formation. La coopération pourrait être considérée comme à sens unique, c'est-à-dire que la coopération des entreprises se limite généralement à l'accueil des stagiaires et à l'expression de leur attente.

Dans ce cadre, les formations étant mises en place sur des crédits horaires dégagés sur l'enveloppe globale de l'établissement, la reconduction de telles formations est donc décidée par le chef d'établissement, tenant compte de l'avis des enseignants responsables de la formation.

¹³ Dans cette dernière catégorie, nous regroupons quatre FCIL.

¹⁴ Extraits d'entretien d'un enseignant.

Un exemple : la FCIL¹⁵ « Hygiène biomédicale »

- Une initiative personnelle

L'initiative est partie d'un professeur de formation microbiologie de l'école A ayant constaté qu' « à l'heure actuelle, encore en France, des personnes hospitalisées mouraient suite à des maladies contractées par le manque d'hygiène en milieu hospitalier » et de « l'absence de compétence en matière d'hygiène de la main-d'œuvre technicienne dans les hôpitaux » ; il y avait là pour lui la possibilité de créer une nouvelle fonction dans l'hôpital.

Il a soumis son projet au directeur de l'institution scolaire qui lui a donné son aval pour développer cette spécialisation sous réserve de trouver des partenaires dans la profession. Le professeur a donc mené une étude de terrain, c'est-à-dire auprès de divers établissements susceptibles d'être intéressés et de le soutenir dans ce projet. Après une vérifiable démarche (bénévole) de « marketing » du professeur, les personnes rencontrées ont été sensibilisées par le projet et ont découvert un besoin qui était latent.

Ainsi, un groupe de travail est né afin de comprendre et définir la place qu'aurait ce technicien en hygiène hospitalière. De fil en aiguille, d'autres secteurs tels que les industries de fabrication de désinfectants, d'antiseptique, de matériel stérile... et certaines entreprises de l'agro-alimentaire ont manifesté leur intérêt et ont rejoint l'équipe.

- Un partenariat pédagogique

La forme de partenariat dans le cadre de cette FCIL est particulière du fait de la démarche originale du montage. Comme il s'agit d'une formation mise en place par un professeur d'après une étude de besoin effectuée auprès du personnel médical rattaché à diverses institutions publiques, ces différents partenaires professionnels interviennent uniquement d'un point de vue pédagogique c'est-à-dire dans le cadre de l'enseignement. Mais du fait de leur statut (médecins ou autres salariés de l'Etat) et du statut de l'institution (établissement public), ils ne peuvent s'engager fermement en matière d'embauche ; la décision ne relevant pas de leur volonté mais d'instances particu-

lières et surtout des budgets disponibles pour le recrutement.

- Une validation scolaire

La formation débouche sur un certificat d'hygiène co-signé par l'inspecteur pédagogique général et par l'inspecteur général des Affaires sanitaires et sociales, représentant du ministère de la Santé. La co-signature par un représentant du ministère de la Santé permet d'intégrer les bénéficiaires de cette formation directement au 2^e échelon dans certains hôpitaux publics et donne la possibilité d'être titularisé dans leur poste après un an de fonction.

- La reconduction : une décision du chef d'établissement

Du fait de l'absence de financement de la part des milieux professionnels et de la prise en charge quasi-intégrale des frais de cette formation par l'établissement, la responsabilité de la reconduction incombe au chef d'établissement qui tient compte de l'opinion du professeur sur la nécessité de la formation.

ESSAI D'INTERPRÉTATION ANALYTIQUE

Au terme de notre étude, il apparaît que les FCIL peuvent prendre des formes multiples. Cette diversité renvoie à la traduction concrète (par l'initiateur et les différents « interactants »...) de dispositifs réglementaires ou législatifs (en fonction de leurs objectifs) et à leur appropriation en fonction des configurations locales des différents acteurs impliqués.

L'IMPORTANCE DES ACTEURS À L'ORIGINE : LES FCIL : UNE « HISTOIRE D'HOMMES »

Aux dires d'un proviseur interviewé, il semblerait que « l'efficacité » ou le dynamisme d'une formation relève plus d'une « histoire d'hommes ». Il apparaît effectivement dans nombre de formations : soit le charisme d'un homme ou d'une femme¹⁶, soit un enseignant dynamique et motivé, soit un

¹⁵ Les informations ont été recueillies auprès du professeur responsable de la formation et de l'inspecteur pédagogique qui a suivi le projet.

¹⁶ « Lorsque l'on a créé le BTS Force de vente, on a formé un noyau dur de profs de vente dont monsieur X. Nous nous sommes appuyés sur eux et aussi sur leur enthousiasme et leur volontariat. Ce fut une question d'homme (en l'occurrence, M. X) et d'un proviseur. Voilà comment cela s'est passé » (un professeur).

professionnel « militant » convaincu que des « choses sont à faire entre l'Education nationale et le monde de l'entreprise » ou soit le dynamisme d'un groupe de personnes se connaissant mutuellement. Certaines formations ont vu jour parce que les différents acteurs avaient déjà partagé et vécu certaines expériences ensemble, en l'occurrence celle de la création d'un BTS : « Nous avons déjà de bons contacts avec ces professeurs, nous les connaissions, il était donc facile de réactiver ces relations » (un professionnel).

Il apparaît donc ici l'importance du rôle des liens interpersonnels dans la coordination, support essentiel de celle-ci. Ces relations ou contacts personnels ont été établis soit dans l'environnement familial et amical, soit dans l'environnement professionnel¹⁷ : « C'était un groupe de groupes de personnes qui se connaissaient. La création de cette FCIL fut basée sur la bonne volonté de beaucoup de gens. Une opportunité bien saisie, des gens qui n'ont pas eu d'état d'âme, des professeurs qui ont bien compris ce que voulait l'entreprise... » (un professionnel ayant participé à la création d'une FCIL).

Il ressort deux faits d'apparence antinomique. D'une part, l'information circule mieux dans un réseau de liens personnels (« la force des liens personnels », Granovetter, 1985). Dans ce cadre, les contacts personnels, du fait de la confiance qu'ils produisent, sont plus efficaces que les intermédiaires impersonnels. Trois FCIL enquêtées relèveraient de ce type de relations.

D'autre part, certaines FCIL se distinguant par une variété de partenaires trouvent leur force vitale dans un réseau de liens « lâches ». Celui-ci se caractérise par la longueur des chaînes de contact. L'efficacité du réseau réside ici dans l'extension des liens qu'il permet, c'est « la force des liens faibles ». La ressource de coordination est alors l'étendue du réseau et non plus la confiance établie par les liens personnels durables. La durabilité d'une formation reposant sur un partenariat entre deux acteurs peut-être, en effet, à la fois grande mais aussi plus vulnérable que celle reposant sur plusieurs acteurs du fait que le parte-

¹⁷ « En fait, cela a été beaucoup dû aux relations déjà existantes, si l'on a mis en place cette FCIL, puisque moi je connaissais des enseignants dès le départ, quand on a démarré le BTS force de vente. Des liens s'étaient créés et puis les contacts ont été renoués. » « On les connaissait, c'était facile de réactiver les liens [...] je dirais qu'ils étaient plutôt amicaux » ; (deux professionnels ayant participé à la création de FCIL).

naire unique peut d'un moment à l'autre se désengager si survient un problème de coordination.

Néanmoins, un meilleur ajustement entre les différents acteurs (condition de l'efficacité) suppose donc de privilégier les modes de coordination dans lesquels les relations interpersonnelles ont une place plus importante. L'hypothèse émise est que les processus d'interaction peuvent aboutir à des comportements coopératifs plus efficaces que les modes de coordination à distance.

D'ailleurs, l'absence de partenariat clairement établi ou réellement coopératif dans certaines FCIL se traduit par une « efficacité » moindre si on se place en terme d'objectifs d'insertion professionnelle initialement assignés à ces formations ; ce résultat peut découler d'objectifs ou de priorités au départ différents. En effet, ils peuvent ne pas être l'efficacité en terme de « taux de placement des formés » mais une « efficacité » en terme « d'apport pédagogique » ou de réponse à une demande des jeunes et non ici d'une entreprise particulière. Ce constat renvoie donc aux objectifs que les acteurs se sont fixés initialement.

LOGIQUES D'UTILISATION ET OBJECTIFS DES DIFFÉRENTS ACTEURS

Evaluer l'efficacité de ces formations suppose une définition claire des objectifs et de la responsabilité des différents acteurs (Demazière et Verdier, 1994). Dans un premier cas, la mission des formateurs peut se définir comme suit : « bien former à des emplois qui existent ». On note ici une double responsabilité : organiser la formation de telle sorte qu'elle soit un opérateur efficace au regard de la transformation des capacités productives du formé et en outre, avoir une connaissance prospective du marché pour préparer aux débouchés professionnels réellement existants.

Dans ce cadre, les différents acteurs ne doivent pas avoir peur de réduire la capacité d'accueil ou d'arrêter la formation, pour tenir compte de la réduction prévisible des débouchés professionnels et organiser la sélection en fonction des possibilités d'absorption du système productif. Sinon le risque est grand qu'il y ait une incohérence entre les objectifs assignés et les moyens autorisés. Sept des formations répondraient dans une certaine mesure à ce double objectif.

A un autre extrême, certains acteurs peuvent considérer que leur unique rôle est de faire acquérir aux formés les savoirs, savoir-faire et savoir-être prévus dans le référentiel de formation. L'« efficacité » des stages

ne se mesure pas ici en termes de taux de placement mais en termes d'objectifs purement pédagogiques et est évaluée au moyen de tests effectués à l'issue de la formation. Les FCIL relevant de cet état d'esprit sont souvent celles qui ont été mises en place à la demande des étudiants et à l'initiative d'enseignants. Les objectifs prioritaires sont donc de répondre à un besoin des jeunes et non plus à un besoin direct et explicite d'une ou d'entreprise(s). D'ailleurs, dans le cadre de certaines formations, le partenariat existant s'est constitué autour d'une université parisienne. Ici, la priorité est donnée à l'expression des étudiants (qui sont les premiers « clients » de l'institution scolaire). Les objectifs des bénéficiaires ou en d'autres termes les stratégies des bénéficiaires sont donc à prendre en compte.

Les logiques subjectives, incluant les trajectoires socio-biographiques, les stratégies sur le marché du travail et à l'égard des formations, les relations avec les acteurs constituent autant de pistes d'investigation pouvant justifier les logiques d'utilisation des FCIL. Telles deux FCIL enquêtées donnant droit à des équivalences dans l'université partenaire répondent aux désirs de certains étudiants de réintégrer, par leur biais, un cycle d'études long en université. Dans ce cadre, la FCIL constitue à la fois une spécialisation terminale ou un passage, une passerelle vers l'enseignement universitaire. En effet, les étudiants issus des formations citées ci-avant qui s'arrêtent au terme de la première année (c'est-à-dire au terme de la FCIL), obtiennent un « certificat d'école » mais s'ils désirent prolonger d'une année supplémentaire leurs études,

ils pourront poursuivre en dernière année de MST, et prétendre au diplôme de MST sous réserve de réussir à toutes les épreuves, ou encore intégrer une licence Langues étrangères appliquées.

Les trajectoires antérieures (« *Ce sont des jeunes étudiants brillants* »), le vécu de la situation présente, l'anticipation pessimiste de l'avenir (« *Si les élèves continuent les études c'est parce que le monde de l'emploi fait peur maintenant aux jeunes* » (un proviseur)) permettent de saisir certaines logiques d'utilisation. Les rationalités plurielles que ces analyses mettent à jour peuvent apporter des éclairages sur les articulations ou les décalages, entre les logiques qui sous-tendent les mesures publiques et les logiques subjectives individuelles.

Les objectifs des formés peuvent donc interférer avec les objectifs même de la FCIL. Ici, l'efficacité se mesurerait en terme de capacité à répondre aux « attentes des jeunes » : « *Ils jugent leur bac +2 un peu court et leur formation BTS trop standard* » (un proviseur-adjoint).

« *Ils ont peur de se lancer sur le marché du travail, ils sont très jeunes* » (un proviseur-adjoint).

En général, l'année supplémentaire dans le cadre des FCIL répondrait donc à plusieurs attentes : elle répondrait à des manques précis et établis par des entreprises, à des besoins d'une profession et à « *l'angoisse des jeunes de ne pas être à la hauteur des exigences du marché* ».

UNE APPRÉCIATION DE LA FORMULE FCIL

Il se dégage de nos interviews auprès du corps enseignant le désir ou la volonté de faire reconnaître ce complément de formation comme niveau « bac+3 », voire de rendre diplômantes les FCIL ou d'homologuer la certification. Cette volonté tient à plusieurs raisons et acteurs : souhait de l'établissement pour le formé, de voir cette formation reconnue comme « bac +3 » dans la perspective de l'harmonisation des diplômes européens, pour l'enseignant le souhait de voir son travail reconnu, ses compétences en matière d'enseignement supérieur valorisées et pour l'établissement, volonté de faire évoluer l'enseignement technique.

En revanche, du côté professionnel (et pour certains responsables de formation), les avis en la matière, semblent plus partagés. Il ne faudrait pas que cette

formation fasse l'objet d'un diplôme pour certains « *au risque de retomber dans la structure rigide des formations standard de l'Education nationale où le monde de l'entreprise n'aurait plus droit de parole* » (un professionnel). Néanmoins, ils s'accordent sur la possibilité d'une reconnaissance par le milieu professionnel mais non comme « bac + 3 » ; pour certains, cette dernière n'est pas nécessaire car le professionnalisme prévaut sur toute certification ou reconnaissance dans l'emploi.

Cette réticence de la part du monde professionnel à rendre les FCIL diplômantes semble renvoyer à une double crainte et à certains constats : une appropriation de la formation par les formés comme « formation-poursuite d'études » et l'extension ou la multiplication au niveau national d'une FCIL donnée qui à l'origine répondait à un besoin « local ».

« *Si l'on ouvrait au plan national un bac+3 en assurance, pensez-vous que tous les étudiants qui prépareront cette troisième année se destineront à l'assurance ? Ou plutôt ne sachant pas quoi faire d'autre à l'issue de leur bac +2, s'engagent dans cette 3^e année assurance en pensant que cela pourra toujours leur ouvrir des portes ?* » (un professionnel).

« *Il faut être prudent sur cette formation de façon à ce que quantitativement elle ne s'étende pas trop* [...] ; « *car le gros défaut de l'Education nationale, c'est que dès qu'il y a une chose qui marche, il y a 40 lycées qui veulent le faire. Et nous, nous n'avons pas vraiment besoin de cela* » (un professionnel).

Cette double crainte s'avère, pour certaines formations, vérifiée même si dans d'autres les acteurs ont conscience des règles du jeu et en tiennent compte.

« *Dans la mesure où on s'autofinance, la reconduction est automatique. En revanche dans le cadre du partenariat avec l'entreprise U, la reconduction n'est valable que si l'entreprise U continue* » (un proviseur-adjoint).

« *Avec les FCIL, on a plus de liberté, mais enfin on reste très lié avec la demande sur le marché de l'emploi. Le jour où ces formations ne trouveront plus de débouchés, il est évident que nous ne les assurerons plus parce que les jeunes n'en voudront plus ou le jour où la demande des jeunes changera, automatiquement, il faudra s'adapter* » (un proviseur-adjoint).

Enfin, autant enseignants que professionnels s'accordent sur le fait qu'il faille promouvoir le partenariat

école-entreprise et que, en l'occurrence, ces FCIL peuvent être, en cela, l'outil intéressant à mettre en œuvre.

« Dans n'importe quel domaine, on va vers un professionnalisme raffiné. Donc, si on veut avoir des professionnels, il faut que l'on se donne les moyens de les former. Et on estime que ces moyens de formation sont autant de la responsabilité de l'Education nationale que de celle de l'université et de l'entreprise. Donc, il faut qu'on travaille ensemble dans ce sens et que chacun investisse de son côté pour avoir les commerciaux de demain » [...] « Et personnellement, je pense fortement que c'est une des formules à creuser en profondeur, au niveau des entreprises et au niveau de l'Education nationale. » (un professionnel).

« Les FCIL, c'est le type même de rapprochement école-entreprise qui doit et peut réussir » (un professionnel).

* *
*

La création de ces formations doit répondre avant tout à un besoin du marché local qui amène les entreprises et les lycées à se rapprocher. Si cette collaboration entre le monde de l'école et le monde du travail dans le cadre de ces formations de niveau III est récente, elle est néanmoins bien réelle pour certaines FCIL et s'avère le gage de leur dynamisme et de leur efficacité. Ces interactions via les FCIL constituent un outil structurel privilégié d'adaptation conjoncturelle à l'emploi. Ces médiations

« école-entreprise » permettent donc l'intégration ou l'adaptation à l'emploi des jeunes formés « standard » du système éducatif. Elles mettent en avant le rôle primordial qu'attribue l'entreprise à la qualité des individus dans la coordination qui a lieu au moment du recrutement. Les FCIL, en étant ajustées localement aux besoins des entreprises, peuvent alors être étudiées comme des opérations de mise en forme des qualités (Thévenot, 1986) et ces médiations « école-entreprise » comme des formes non marchandes de coordination.

Cependant, la diversité des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des FCIL entraîne la confrontation quasi permanente, et ceci aux divers moments du processus opérationnel, de plusieurs logiques d'actions qui conditionnent le fond, la forme et d'emblée l'efficacité de ces médiations. Du fait de leur appropriation locale, elles sont à étudier au cas par cas. Le mode de fonctionnement de ces FCIL de niveau III ne peut être caractéristique de celles de niveau inférieur étant donné les objectifs et le profil du public ciblés.

Enfin, l'efficacité d'une telle formule dépend en général du comportement coopératif établi entre les entreprises ou autres partenaires du monde productif et l'institution scolaire ; ce degré de coopération renvoie aux différentes démarches et logiques que nous avons pu distinguer.

Bénédicte Gendron
Laboratoire d'économie sociale
Université de Paris I

Bibliographie

Baron C., Bureau M. C. et Nivolle P. (1993), « De nouvelles médiations locales pour l'insertion », *La Lettre du Centre d'études et de l'emploi* n° 31.

Bouder A., Cadet J.-P. et Demazière D. (1993), « Evaluer les politiques de lutte contre le chômage d'exclusion : mesure des effets, contextes structurels et logiques subjectives », Actes du colloque AES 13^e journée d'Economie sociale, Vol 2.

Bouffartigue P. (1994), *De l'école au monde du travail, la socialisation des jeunes ingénieurs et techniciens*, L'Harmattan, Paris.

Demazière D. et Verdier E. (1994), *Evaluation des aides publiques à l'insertion et à la réinsertion*, Collection Document du Céreq n° 94.

Eymard-Duvernay F. (1986), « La qualification des produits » in Salais R., Thévenot L., *Le travail, marchés, règles, conventions*, Paris, INSEE-Economica, p. 239-247.

Gendron B. (1995), *Les formations complémentaires d'initiative locale de niveau III*, Document CPC, n° 95/5, ministère de l'Éducation nationale.

Granovetter M. (1985), « Economic Action and Social Structure : the Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91, 3, p. 481-511.

Guitton C. et Sibille H. (1992), *Former pour insérer, évaluation d'une politique publique de lutte contre le chômage de longue durée*, Syros Alternatives.

Haut Comité Education-Economie (1993), *Partenaires pour réussir, enjeux et moyens d'une qualification des jeunes*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, La Documentation française.

Nioche J.-P. et Poinard R. (1984), *L'évaluation des politiques publiques*, Economica.

Saunier J.-M. (1993), *Contribution à l'analyse des pratiques de recrutement : Du marché aux espaces de qualification*, Thèse, Université de Paris I.

Stankiewicz F., Foudi R. et Trelcat M.-H. (1993), « L'efficacité des stages de formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification », *Formation Emploi* n° 41.

Thévenot L. (1986), « Les investissements de forme », *Cahiers du CEE*, PUF.