

Introduction

# Négocier et construire des diplômes

## Les incertitudes des coordinations économiques et sociales

par Eric Verdier\*

L'appel à communication, à l'origine de ce numéro spécial, insistait sur l'ampleur des transformations que l'enseignement professionnel et technologique a connues ces dix dernières années : diversification des modes d'accès aux diplômes nationaux (extension du champ de l'apprentissage, procédure de validation des acquis professionnels ...); intense rénovation des diplômes existants, extension du champ de l'enseignement professionnel avec la création des baccalauréats professionnels. Il s'agissait de rentrer dans la « boîte noire » éducative, d'analyser la construction de l'action publique, et ainsi de retracer l'élaboration des décisions en matière d'enseignement professionnel ainsi que les compromis sur lesquels elles reposent. Cette démarche nécessitait de s'intéresser aux configurations d'acteurs lesquels, à des degrés divers participent à la décision, aux référents qui contribuent à orienter leurs demandes, arguments et pratiques, enfin aux outils et procédures sur lesquels ces acteurs s'appuient. Pour l'essentiel, le numéro est consacré aux titres de l'Éducation nationale. Néanmoins, il fait apparaître d'autres modalités de certification dont il importe alors de savoir si elles sont complémentaires ou concurrentes des diplômes nationaux.

Le diplôme est ainsi considéré comme un instrument potentiel de coordination des comportements individuels et collectifs. A ce titre, il appelle à se doter de

\* Eric Verdier, président du comité de rédaction de la revue *Formation Emploi* jusqu'en mars 1995, est à l'origine de ce numéro spécial. Actuellement chercheur au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, il tente ici de dégager les principaux fils conducteurs de ce sommaire.

cadres interprétatifs globaux du lien entre diplôme et marché du travail ce à quoi s'attache l'imposante contribution d'Annie Vinokur qui passe en revue les différentes théories économiques du diplôme (capital humain, théorie du filtre, « job competition », théorie de la segmentation) dont elle souligne qu'elles ont comme limite commune de tenir insuffisamment compte des « interdépendances entre les structures de production des diplômes – qui définissent la "valeur" hors marché des personnes – et celles qui utilisent les diplômes ». C'est sur cette base que les autres contributions ont été analysées, il faut le dire, d'une manière très partielle et sélective, en fonction de la nature des questions abordées : la référence à la compétence a tenu lieu de référent commun à cette première partie. Cette sélectivité est d'ailleurs une invitation à lire les nombreux développements ignorés ci-dessous.

### UNE APPROCHE INSTITUTIONNALISTE DU LIEN DIPLÔME-MARCHÉ DU TRAVAIL

Annie Vinokur propose une approche que l'on qualifiera d'« institutionnaliste » en ce qu'elle s'attache à déterminer le jeu des différentes régulations susceptibles d'articuler la production des diplômes et le fonctionnement du marché du travail.

A ce titre, elle insiste sur la faiblesse en France des marchés professionnels lesquels s'appuient sur une forte régulation corporative, c'est-à-dire sur un

engagement des professions dans la production du diplôme, la régulation des flux et la reconnaissance des titres dans les qualifications ; sa version moderne, « démocratique », associe les syndicats de salariés à une construction dont le modèle allemand est la figure emblématique et dont David Marsden (cité dans l'article) avait pu montrer l'instabilité, ce que tendent à confirmer les évolutions actuellement à l'œuvre outre-Rhin.

### UNE TRADITION : UNE ACTION PUBLIQUE VOLONTARISTE

Beaucoup plus qu'en Allemagne, l'intervention de l'Etat a structurellement joué dans notre pays un rôle prééminent qui s'est notamment exercé par le jeu d'une régulation « universitaire » des titres délivrés (Vinokur). Fondée sur une large autonomie de la production des diplômes, cette modalité de régulation joue d'autant plus fortement qu'en période de rationnement de l'emploi, elle diminue le coût d'opportunité des études, dont les frais sont socialisés en bonne part. Le mécanisme auto-entretenu de poursuite d'études qui en résulte ne cesse de renforcer la « compétition » entre diplômés pour accéder aux emplois, notamment des marchés internes du travail des entreprises : plus que le niveau absolu du diplôme, importe alors la place relative que ce dernier confère aux individus dans la file d'attente. Dès lors, le diplôme ne tend-il pas à s'inscrire dans une logique assurantielle, de plus en plus coûteuse pour la collectivité : signal d'une compétence potentielle pour les entreprises dont les possibilités de trier se renforcent, espoir d'une position plus compétitive sur le marché du travail pour les individus ?

On comprend pourquoi une action volontariste de l'Etat telle que celle consistant à mener 80 % d'une cohorte de jeunes au niveau du baccalauréat et dont Michel Pillet, dans un article consacré au baccalauréat professionnel, retrace la genèse, ait pu constituer une incitation aussi influente sur les comportements individuels et collectifs, qu'il s'agisse par exemple des poursuites d'études ou de la dynamique de l'offre éducative fondée dans une certaine mesure sur la recherche, par les agents du service public d'éducation, de positions plus prestigieuses conférées par la délivrance de diplômes d'un niveau plus élevé.

Cette coordination entre les incitations produites par l'action publique et les choix individuels conduit à « démonétiser » le diplôme (il est une condition de plus en plus nécessaire mais de moins en moins suffisante pour entrer dans l'emploi), en particulier ceux produits par l'enseignement professionnel dont la valeur « est (par principe) garantie à la fois par la standardisation des postes et le contrôle institutionnel de l'entrée sur le marché et de la reconnaissance du titre dans les classifications salariales » (Annie Vinokur). Rapportant des propos de jeunes préparant un DUT, le journal *Le Monde* notait en plein mouvement de protestation des étudiants d'IUT au cours de l'hiver 1995, que « pour beaucoup d'(entre eux), l'IUT est un contrat-sécurité à court terme » et montrait ainsi que la valeur productive du diplôme reculait au profit d'une logique assurantielle qui incite ces jeunes à poursuivre leurs études à l'université. Cette modalité de coordination se révèle éminemment problématique dans la mesure où elle tend à déstructurer ou bloquer des formes institutionnelles existantes – les marchés internes dont la régulation, de nature « domestique », était largement fondée en France sur l'ancienneté – ou potentielles – des marchés professionnels qui, malgré des procédures institutionnelles sur lesquelles on reviendra, ne parviennent pas véritablement à émerger.

Cette coordination est de plus en plus coûteuse certes mais, prolongeant en cela les propos d'Annie Vinokur, n'est-on pas fondé à estimer qu'elle a une fonctionnalité macro-économique qui en relativise le poids financier : avec les pré-retraites, la scolarisation prolongée des jeunes n'est-elle pas en France le principal instrument de gestion sociale du chômage (parmi les 16-25 ans, la France a les plus bas taux d'activité) ? Ceci dit, au fil du temps et malgré la rhétorique de l'investissement-formation et de la « démocratisation de l'enseignement », cette politique quantitative est confrontée à des limites internes et externes de plus en plus flagrantes : les conditions d'accueil des jeunes ne cessent de se dégrader au prix d'une récurrence des mouvements universitaires de protestation, le poids sur les finances publiques s'accroît et le rendement relatif de cette politique de scolarisation, eu égard au poids de la contrainte externe qui sanctionne de plus en plus durement les déficits publics, diminue. Il est fort probable que sans transformation structurelle, la construction du compromis entre ces diverses exigences – gérer « socialement » le chômage des jeunes par la scolarisation et « maîtriser » les déficits publics – se fera au prix de tensions sociales de plus en plus exacerbées dont la

crise universitaire de cet automne est un indice après de multiples autres.

## VERS DE NOUVELLES RÉGULATIONS

En tout état de cause, cette construction sociétale « à la française » (de moins en moins spécifique cependant en Europe avec par exemple la très rapide progression des taux d'accès à l'enseignement supérieur en Allemagne et au Royaume-Uni) conduit, aux yeux d'Annie Vinokur à deux évolutions majeures de la régulation du lien diplôme-marché du travail : le développement de « la forme quasi-bureaucratique du "concours privé" comme modalité d'accès aux emplois » ; le « rôle croissant de la certification comme instrument de pilotage à flux tendus d'une production des savoirs immédiatement opérationnels ».

La première conduit à s'intéresser aux autres signaux et indices que s'attachent à construire les entreprises en s'appuyant sur d'autres modalités de coordination (stages, CDD comme emplois d'essai, renforcement des liens avec les écoles, montage de formations spécifiques ...), variables selon les types d'entreprises et de qualifications (voir Lochet, Podévin, Saunier ; 1995). La seconde s'appuie sur un « mode de pilotage par l'aval du système éducatif » caractérisé par la dissociation des fonctions de production et de certification des savoirs et donc par la mise en concurrence (potentielle) de « toutes les formes matérielles et juridiques de production des savoirs » dès lors qu'elles se soumettent à l'exigence d'une validation sur la base de référentiels formalisés. On pourrait dès lors s'orienter vers une régulation telle qu'elle tend à se mettre en place en Grande-Bretagne avec les *National Curricula of Vocational Qualifications* où le marché, adossé à une standardisation des procédures d'évaluation, tend à s'imposer dans le champ de la formation (voir Ryan, 1995) avec des effets très mitigés sur la qualité de l'enseignement notamment professionnel.

Peut-être est-ce l'incertitude de cette exemple britannique qui inspire à Annie Vinokur un profond scepticisme à l'égard de cette « rationalisation par la certification » ? Il est d'ailleurs frappant qu'analysant les débats d'une table-ronde organisée par le Céreq sur la politique française de création des diplômes professionnels, Christian Le Tiec, dans ce même numéro, conclut avec un pessimisme équivalent : « les tendances lourdes, poursuite d'études

et exclusion des non qualifiés, perdurent ». En tout état de cause, cette réflexion générale, fortement liée à la mobilisation d'outils théoriques rejoint les débats ouverts par les articles qui s'attachent à rentrer dans la « boîte noire » et à analyser les constructions institutionnelles du diplôme.

## UN NOUVEAU RÉFÉRENT : DE LA QUALIFICATION À LA COMPÉTENCE

Dans l'introduction à un ouvrage dont Alain Savoyan rend compte dans ce numéro, Françoise Ropé et Lucie Tanguy (1994) posent très clairement le problème : « De fait, tout se passe comme si les compétences, ensemble de propriétés instables devant être soumises à l'épreuve, s'opposaient à la qualification, elle, mesurée au cours de cette dernière période par le diplôme, titre acquis une fois pour toutes, et l'ancienneté ». Elles précisent que « la compétence est inséparable de l'action » et ajoutent que « le développement des actions de formation, d'évaluation et de validation des compétences s'effectue en disputant à l'appareil scolaire le monopole qu'il avait jusqu'ici en ce domaine ».

On pourrait assister à un double mouvement de diversification et de décentralisation de la production de compétences certifiées. Ce serait l'effet paradoxal du poids croissant du diplôme acquis en formation initiale exercé sous l'emprise d'un modèle de la compétence appelé par de nouvelles formes de travail qui « s'assimile de plus en plus à une activité résolutoire de problèmes » (Stankiewicz, 1995) fondée sur des savoirs en action<sup>1</sup>.

## DE L'ÉLABORATION DU RÉFÉRENTIEL À LA CONSTRUCTION DE LA FORMATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Ainsi que le soulignaient Bernard Fourcade, Guy Ourliac et Maurice Ourtau (1992) dans un article consacré à la négociation des diplômes technolo-

<sup>1</sup> Ce qui ne signifie pas que toutes les entreprises et les branches soient d'ores et déjà engagées dans cette voie ni même qu'elles envisagent de le faire à court-moyen terme. Mais il est indéniable pour reprendre les propos de Lucie Tanguy (1994) que ces discours sur la compétence « peuvent être considérés comme des tentatives de mise en forme de changements impulsés par le centre, destinés à produire le consentement de la majorité des acteurs concernés en les présentant de sorte à ce qu'ils rencontrent leurs intérêts et leurs valeurs ».

giques, l'élaboration de ces derniers reposait dans les années soixante-dix sur une procédure peu outillée qui faisait que l'Education nationale ne se prononçait guère sur l'opportunité de ce qu'elle contribuait d'une manière décisive à créer. Il en avait résulté une grande balkanisation de l'enseignement technique constitué de diplômes excessivement pointus.

La rationalisation du dispositif mise en œuvre par le secrétariat général des Commissions professionnelles consultatives (lesquelles sont en charge de la discussion des projets de création de diplômes) à partir de 1983 s'est notamment appuyée sur de nouveaux outils, les référentiels d'activités professionnelles et les référentiels de diplôme. Censés remplir « une fonction de médiation entre les différents partenaires intervenant dans la conception et dans l'élaboration des diplômes » (Direction des Lycées et Collèges, [DLC], 1993), ces référentiels visent pour les premiers à déterminer la cible de la formation en terme d'emploi, pour les seconds à traduire ceux-ci en termes de connaissance et de savoir faire.

### **Adaptation ou prospective ?**

Dans leur contenu formel, ces outils font l'objet d'appréciations diversifiées si ce n'est contradictoires de la part de différents auteurs ici rassemblés. Catherine Agulhon, à partir de l'exemple du bac professionnel « définition des produits industriels » y voit une « recherche d'adaptation parfois mécanique des formations aux emplois » qui se substituerait à l'adéquation quantitative développée durant les années soixante-dix au sein des instances de planification. Dans l'introduction à leur article consacré aux liens entre spécialités de formation en BEP et emploi, Jean-Louis Kirsch et Patrick Werquin insistent à l'inverse sur le fait que le référentiel ne vise pas à décrire un emploi précis mais à définir les contours d'activités professionnelles susceptibles d'être exercées à partir d'un même cursus ; c'est d'ailleurs cette extension de la cible visée qui donne sens à leur approche statistique qui ne s'appuie pas sur d'étroites appellations d'emplois mais sur des familles professionnelles. Mais il est vrai, ainsi que le souligne un autre travail (Charraud, Boudier et Kirsch ; 1995), que d'une branche ou d'une profession à l'autre, l'usage de ce type d'outil pourra varier selon l'acception dominante du travail, centré sur un métier et donc étroitement défini ou tourné vers une compétence en devenir dans le cadre d'une organisation du travail peu prescriptive. En ce sens, le référentiel est bien un outil de communication (Tanguy, 1994) appropriable par les acteurs concernés et donc relativement malléable.

Une autre dimension du débat tient au fait de savoir si un référentiel va se contenter de traduire dans le champ de la formation le travail tel qu'il est (acception que semble faire ressortir Catherine Agulhon), ou s'il va plutôt tenter d'anticiper sur son devenir. Ainsi que le montraient Veneau et Mouy (1994), les trois baccalauréats professionnels de la métallurgie qu'ils ont étudiés ont fait l'objet de référentiels qui se voulaient prospectifs dans la mesure où leurs contenus anticipaient une diffusion accélérée des technologies de la « mécatronique » et un décloisonnement de l'organisation fonctionnelle des entreprises. Il s'agissait en l'occurrence de faire de la « production » d'un nouveau type de diplômés le ferment d'une transformation du travail : l'emploi était en quelque sorte appelé à s'ajuster aux évolutions de l'offre de formation professionnelle, ce qu'il n'a fait que très partiellement.

Même si elle n'est pas exclusive, c'est cette conception qui tend à s'imposer dans le cadre d'une logique de compétences : tout en étant calée sur une conception des différents types de savoirs qui peut être très normative (Campinos-Dubernet, 1991), elle consiste à définir un cadre général pour l'activité de travail qu'il importe de préciser par ailleurs, au niveau local notamment. Le Tiec rapporte que la « difficulté de construction d'un référentiel tient à ce qu'il doit être rédigé en des termes suffisamment généraux pour qu'aussi bien EDF que la RATP ou Avis puissent s'y retrouver, mais en évitant de sombrer dans un degré excessif de généralité » (en l'occurrence, il s'agit du baccalauréat professionnel « commerce-service »). Ne tendrait-on d'ailleurs pas à s'orienter vers la construction de diplômes génériques qu'il importerait alors d'opérationnaliser par d'autres types de certification comme on le verra ultérieurement ? C'est en tout cas ce que suggèrent dans le champ de la métallurgie, les travaux de Christian Marquette sur la demande de création d'un nouveau bac professionnel « productive-process » formulée en 1993 par l'UIMM.

### **Référentiels et décentralisation de la formation**

Ainsi que l'explicitent les documents de la DLC analysés par Anne-Marie Charraud dans un article intitulé « La reconnaissance de la qualification, contrats de qualification et évolution des règles », il y a lieu de distinguer d'un côté la construction du diplôme avec la mise au point des référentiels et de l'autre la production de la formation qui nécessite la mise sur pied de programmes (activité de l'inspection générale), l'implantation de sections dans des lycées profession-

nels (régions et rectorats) et la mise en œuvre de l'alternance (lycées et entreprises). Certification et formation sont donc découplées.

Comme le souligne Catherine Agulhon qui s'intéresse à l'activité de lycées professionnels, la mise en œuvre de la formation fait l'objet d'interprétations locales qui pourront notamment s'appuyer sur le principe de l'alternance. Ceci dit, elle montre immédiatement les limites de celle-ci : même si certaines PMI parviennent à développer une « alternance intégrative » dans le cadre de « relations organiques » avec les lycées, les périodes de formation en entreprise voient prédominer une logique scolaire au détriment d'une mise en situation des savoirs et des connaissances. Cette considération rejoint les propos d'un inspecteur général rapportés par Christian Le Tiec : « *En pratique, les enseignants, très heureux d'avoir fini d'analyser le référentiel, de se l'être approprié, le communiquent à leurs partenaires en entreprises ... qui ne le comprennent pas. Puis le "message" redescend vers le tuteur !* ».

Néanmoins, compte tenu de l'importance des interprétations et des initiatives locales, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle à diplôme et à conjoncture économique donnés, la qualité de l'insertion sera de plus en plus dépendante (si ce n'est pas déjà le cas) de la politique du lycée tant en amont (quels élèves recrute-t-il ?), qu'en cours (sur quelles relations s'appuie-t-il ?) ou qu'en aval (quel accompagnement des jeunes développe-t-il ?).

Sur ce dernier versant, Bénédicte Gendron dans un article consacré aux formations complémentaires d'initiative locale donne une bonne illustration du poids croissant (ou retrouvé) du local. Ces formations, mises en œuvre par des établissements avec l'accord du rectorat, visent à apporter de la spécificité à des formations jugées trop standards par les employeurs. Elles remédient par la même occasion à l'insuffisance de signalement des diplômes et notamment sont l'occasion de construire et d'identifier un « *ensemble de qualités où se trouvent valorisés l'engagement personnel (...), les capacités relationnelles, les capacités à évoluer et à réagir aux imprévus* », autant de caractéristiques que le discours commun accole au terme de compétence. Dans certaines circonstances, en particulier lorsque leur création tient à l'initiative d'entreprises, ces formations « complémentaires » deviennent de facto des procédures de prérecrutement. Mais au delà de leurs particularités, ces formations ont une portée plus générale. Elles sont en effet l'occasion de renforcer les liens entre établissements de formation et

entreprises et peut être de constituer une alternative au processus de fuite en avant que constitue la poursuite d'études. C'est d'ailleurs l'un des enjeux de la loi quinquennale sur l'emploi, notamment avec la possibilité de développer des formations d'insertion pour tout jeune qui en fait la demande.

Mais le découplage diplôme-formation porte, potentiellement du moins, une diversification peut-être encore plus radicale dans la mesure où sur la base du référentiel, il permet de construire des voies de plus en plus diversifiées pour accéder à la certification attachée à un diplôme national : outre les diverses formules d'alternance et la formation continue dont la distinction avec la formation initiale perd de sa pertinence<sup>2</sup>, la loi de 1992, rapporte Christian Le Tiec, ouvre la possibilité de faire valider ses acquis professionnels afin d'être dispensé de telle ou telle partie des épreuves d'examen. Cette procédure, essentiellement encore de l'ordre du possible, pourrait diminuer sensiblement, tant pour les individus que pour les entreprises, le coût d'accès au diplôme national en cours de vie active alors que, jusqu'à présent, des formations diplômantes s'avèrent délicates à mettre sur pied (Feutrie et Verdier ; 1993).

Pour l'instant embryonnaire, cette procédure de validation des acquis pourrait se développer car « *employeurs et salariés' peuvent avoir intérêt à convertir les savoirs non certifiés acquis sur le tas en titres. Les premiers pour faciliter les licenciements et la mobilité, les seconds pour adosser à un titre transférable leur capacité de négociation individuelle* », indique Annie Vinokur. Ainsi que le suggèrent les expériences de formations qualifiantes évoquées ci-dessus, le développement de certifications de ce type provoquerait une recomposition des marchés internes dont les règles de fonctionnement seraient appelées à composer avec une logique de marché professionnel, dans la mesure où la branche s'affirmerait comme un niveau pertinent et stable de régulation de la procédure de validation des acquis professionnels et plus largement des marchés du travail.

#### **VERS UN DÉVELOPPEMENT DE CERTIFICATIONS INTERMÉDIAIRES ?**

Deux articles abordent cette question. Annette Jobert et Michèle Tallard rappellent la « *reconnaissance massive des diplômes [de l'enseignement professionnel et tech-*

<sup>2</sup> Il faut d'ailleurs souligner que la technique du référentiel trouve son origine dans des expérimentations réalisées en formation continue.

nologique] dans les conventions collectives » et au premier chef du CAP alors que le bac pro commence à émerger en particulier dans les conventions collectives de l'industrie où, d'une manière générale, la référence au diplôme est beaucoup plus forte que dans le tertiaire. Elles soulignent l'émergence de nouvelles voies de certification « intermédiaire », les certificats de qualification professionnelle (CQP) définis non pas en terme de contenu mais d'objectifs à atteindre. « On estime qu'une vingtaine de branches ont défini des CQP, le plus souvent interclassés dans les grilles avec les diplômes de l'Education nationale ». Deux grands types de pratiques de branche émergent. Celle de la Métallurgie qui avec 120 CQP validés par la commission paritaire de l'emploi donne l'initiative aux entreprises pour demander la création de certificats. Celles-ci sont censées être les mieux placées pour « définir le poste en termes de capacité et de compétences ». Cette démarche ascendante part donc des spécificités des qualifications d'entreprises pour leur conférer plus de généralité et favoriser ainsi la mobilité ; cette conception reflète la grande diversité interne de la Métallurgie. Au contraire au sein de la réparation automobile, dans laquelle la régulation de branche est traditionnellement forte, les partenaires sociaux ont souhaité contrôler étroitement la création des CQP et en limiter le nombre.

### Vers la mise sur pied de « parcours de certification » ?

Pour l'instant, toutes branches confondues, le nombre de certificats délivrés reste limité (quelques milliers). Toute la question est de savoir si cette formule serait plutôt un substitut ou un complément à la certification nationale. Pour l'instant, de l'examen des pratiques de branche notamment dans le cadre des contrats de qualification (Anne-Marie Charraud), semble émerger la conclusion selon laquelle ces titres « intermédiaires » pourraient être des compléments aux diplômes nationaux, lesquels peuvent être obtenus désormais selon des voies diversifiées (alternances, validation des acquis ...). Dès lors, se posera la question de l'organisation de parcours de certification liés à des profils-types de carrière. Ils seront d'autant plus envisageables que l'Education nationale construira en formation professionnelle et technologique initiale des diplômes qui ne seront pas trop pointus tout en évitant d'être trop larges, ce qui risquerait de remettre en cause leur caractère professionnel, rendrait l'alternance délicate à organiser et exposerait probablement à une remise en cause de leur reconnaissance dans les classifications de branche.

Les résultats de l'analyse statistique réalisée par Kirsch et Werquin apportent à cet égard un éclairage intéressant : relativement rares sont les spécialités de formation qui destinent quasi-exclusivement ou très majoritairement aux spécialités d'emploi correspondantes ; l'intensité de ce lien est très variable d'un domaine professionnel à l'autre et pose la question de la transversalité des futurs projets de formation qui devront tenir compte de cette réalité du marché du travail.

Mais pour l'instant, en France, le paysage institutionnel reste singulièrement embrouillé puisque l'Etat et les partenaires sociaux ne sont toujours pas parvenus à positionner, relativement aux objectifs de certification, le contrat de qualification et le contrat d'apprentissage (sur ces questions, voir Gouin et Merle, 1995). L'enchaînement de certifications complémentaires se traduisant par un parcours de formation pour le jeune salarié en est encore au stade du débat d'experts.

### LES PROCESSUS DE DÉCISION : ENTRE VOLONTARISME ET CONCERTATION FORMELLE

Les contributions de Michel Pillet et Maurice Ourtau rappellent que l'élaboration des diplômes professionnels et technologiques repose sur un dispositif de discussion qui, dans une logique de branches ou de professions, associe les partenaires sociaux dans le cadre de Commissions professionnelles consultatives (CPC). Mais tout en faisant ressortir l'un et l'autre la complexité des processus à l'œuvre, ils s'interrogent sur la nature réelle de ce mode de construction : le principe du tripartisme en cède largement aux politiques publiques volontaristes qui sont d'autant plus contraignantes qu'elles affichent explicitement des objectifs quantitatifs.

Leur réalisation a entre autres buts de justifier rapidement la pertinence de la politique entreprise et créer ainsi de l'irréversibilité. Ainsi Pillet indique qu'un télex de juin 1985 envoyé par le ministre aux recteurs soulignait qu'à la rentrée qui faisait suite à l'annonce de la création des baccalauréats professionnels, les trois premiers diplômes de ce type devraient avoir été créés dans au moins cinquante lycées professionnels. Par voie de conséquence, il peut être tentant, si ce n'est nécessaire, de bousculer les procédures formelles de consultation au nom des exigences politiques du moment qui s'accroissent mal de la longueur des débats consultatifs. Comme le souligne Padioleau (1994), « Nombre d'actions publiques possèdent une nature de "coup d'Etat" ».

De la genèse de plusieurs baccalauréats professionnels, il ressort que les assemblées plénières des Commissions professionnelles consultatives ont souvent été informées de la création d'un nouveau diplôme plusieurs mois après que la décision eut été prise. Certes des groupes de travail tripartites ont été mis sur pied antérieurement mais ce type de modalité aboutit à « déplacer le débat d'opportunité du lieu socialement institué à cette fin, vers des instances de réflexion qui accueillent des agents experts des problèmes à traiter mais qui n'offrent aucune garantie de représentativité des points de vue des différents partenaires ». De fait, du principe d'une discussion ou même d'une négociation, on passe subrepticement à une simple « information de la CPC sur les travaux menés » (processus de création du baccalauréat professionnel Maintenance des réseaux bureautiques et télématiques).

Le recours à l'expertise étudié par Maurice Ourtau révèle que la mobilisation de cette ressource, en l'occurrence pour « apprécier la recevabilité d'une demande de création d'un diplôme » émanant d'une organisation patronale, est à la discrétion de l'administration de l'Education nationale, seul juge des suites à lui donner. Cette modalité tranche avec le caractère paritaire de la procédure suivie en Allemagne où l'on peut parler de « gouvernement privé » du bien public qu'est la formation professionnelle (Hilbert *et alii*, 1986). Ce poids de la régulation étatique française rend l'administration largement maîtresse des compromis qui scellent les décisions en la matière.

Cette maîtrise de la procédure présente l'avantage pour le processus de changement à la française de pouvoir s'affranchir des « rigidités institutionnelles » qui peuvent caractériser la méthode allemande dans laquelle le consensus des partenaires sociaux est indispensable à l'ouverture d'une discussion susceptible de déboucher sur la réforme des brevets de la formation professionnelle.

Les faiblesses des organisations professionnelles et syndicales sont, au moins pour partie, la cause et le reflet de ce dirigisme de l'administration. D'ailleurs, Agulhon comme Ourtau et Pillet font ressortir les problèmes de représentativité que posent souvent les organisations professionnelles parties prenantes des processus. En outre, si l'on excepte des partenaires comme l'UIMM qui jouit précisément d'un réel pouvoir d'influence dont on a vu qu'il s'exerçait souvent en dehors des instances officielles, dans le cadre de relations bilatérales ou de groupes de travail *ad hoc*, il est patent que les capacités d'argumentation technique de ces partenaires sont faibles. Il est sympto-

matique que l'administration intègre ses faiblesses. C'est ainsi que les documents méthodologiques soulignent les difficultés rencontrées par ces organisations pour dresser l'« état des lieux aussi objectif que possible en matière de qualification et de formation » qui doit en principe étayer le dossier d'opportunité qui accompagne une demande de réformes. Ces difficultés tiennent en particulier à « l'absence d'une vision globale des relations formation-emploi, au manque de maîtrise éventuel dans l'utilisation des statistiques publiques, à la nécessité de recourir à d'autres outils d'un maniement délicat d'un point de vue méthodologique » (DLC, 1990).

Toute la question est de savoir si les outils techniques mobilisés, qu'il s'agisse des référentiels ou d'études d'opportunité, favorisent les apprentissages des acteurs et contribuent de ce fait à les constituer en tant qu'acteurs pertinents des processus de discussions préalables aux réformes proprement dites. A cet égard, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure les études qui sont à l'origine de la moitié des articles présentés dans ce numéro ont pu être appropriées par d'autres acteurs que l'Administration.

Bien d'autres questions abordées dans les contributions mériteraient d'être discutées : les liens entre des réseaux locaux et des instances nationales, l'évolution du rôle du corps expert par excellence qu'est l'inspection générale de l'Education nationale, les positions des enseignants et de leurs syndicats, les principes d'action des organisations patronales, les modalités de suivi des réformes ...

## PAR DELÀ L'ÉTAT ET LE MARCHÉ ■■■

Dans le cadre de comparaisons internationales, le système éducatif français frappe par sa complexité avec plusieurs filières de formations reliées entre elles par des « passerelles », parfois d'ailleurs théoriques. Il ressort de ce numéro que cette caractéristique va s'accuser encore sous l'empire de la décentralisation et de la diversification des modalités de certification. Les contributions évoquent d'ailleurs l'affaiblissement des distinctions entre formation continue et formation initiale qui trouve son répondeur dans le possible brouillage de la distinction entre marchés professionnels et marchés internes. Face à cette complexité croissante, quels peuvent être les principes organisateurs du système de formation qui puissent le rendre plus lisible ? Pour l'instant, c'est la logique de la poursuite d'études dont a

vu qu'elle renforcerait le poids de la compétition entre jeunes qui semble prééminente. Cette coordination « à distance » entre la production publique d'éducation et les choix micro-économiques pourrait continuer à prédominer au point de précipiter la dépréciation de l'enseignement professionnel. En d'autres termes, quels sont les facteurs susceptibles de faire mentir le pronostic d'Antoine Prost à savoir « dans dix ans, vous aurez 80 % de poursuite d'études » (après le baccalauréat professionnel) ?

Entre autres aspects, il faut souligner l'importance des cadres institutionnels de régulation, tout particulièrement des régulations de branche. C'est à ce niveau que pourrait s'élaborer une coordination entre les diverses modalités d'accès à la certification en vue de faire émerger de nouvelles formes de compromis entre des logiques de marchés professionnels et de marchés internes. Comme le soulignent Jobert et Tallard, il ne saurait y avoir de réponses unidimensionnelles à cet enjeu compte tenu de la diversité des modalités de classement des diplômes dans les conventions collectives actuelles. Il revient aux acteurs constitutifs de

chaque branche de construire des modalités de régulation qui puissent intégrer leurs choix antérieurs en matière de formation et plus largement d'emploi. Encore faut-il que ces acteurs aient la consistance suffisante pour argumenter et construire des compromis efficaces. A cet égard, l'action volontariste de l'Etat tend à affaiblir et même parfois à marginaliser les acteurs déjà en position de faiblesse. Dans quelle mesure les outils de connaissance et d'expertise peuvent-ils être appropriés par les acteurs ? En outre, les clivages qui traversent l'action publique, par exemple les cloisonnements en la matière entre le ministère du Travail et celui de l'Education ont-ils encore une raison d'être alors que la frontière entre formation continue et formation initiale s'estompe ? En bref, l'enjeu n'est-il pas de conduire à un rééquilibrage des rôles de l'Etat et du marché au profit d'une logique institutionnelle qui soit fondée sur le principe de négociation et qui favorise la prise en compte des constructions locales ? La voie est manifestement étroite.

Eric Verdier (LEST)

## Bibliographie

Campinos-Dubernet Myriam (1991), « Diversité des compétences ouvrières et standardisation de la formation professionnelle », *BREF* n° 71, Céreq, Paris.

Charraud Anne-Marie, Boudier Annie, Kirsch Jean-Louis (1995), « Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification », *BREF* n° 114, Céreq, Marseille.

Direction des lycées et collèges (1990), « Documents méthodologiques : dossier d'opportunité », *CPC-Documents*, mars. Ministère de l'Education nationale.

Direction des lycées et collèges (1993), « Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel », *CPC Documents* n° 93/1.

Feutrie Michel, Verdier Eric (1993), « Entreprises et formations qualifiantes : une construction sociale inachevée », *Sociologie du Travail* n° 3, Dunod.

Gouin Françoise et Merle Vincent (1995), « Formations en alternance et insertion professionnelle des jeunes ». *Rapport remis au Délégué à la formation professionnelle*. Doc. ronéo.

Hilbert J., Südmersen H., Weber Hajo (1986) « Selbstordnung der Berufsbildung : ein Fallstudie über die Evolution, Organisation und Funktion 'Privater Regierung' », *Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien* n° 18, Fakultät für Soziologie, Universität Bielefeld.

Lochet Jean-François, Podevin Gérard, Saunier Jean-Marie (1995), « Produire des compétences pour gérer les recrutements », *BREF* n° 111, Céreq, Marseille.

Marquette Christian (1993), « Création d'un baccalauréat professionnel productique pour les industries de process - rapport d'opportunité », *CPC Documents*, Direction des lycées et collèges, MEN, Paris.

Padioleau Jean-Gustave (1994), « Pour qui sonne le glas ? », préface à Bezes Philippe « *L'action publique volontariste, analyse d'une politique de délocalisation* ». Série Premières Recherches, L'Harmattan.

Ryan Paul (1995), « Education et formation professionnelle au Royaume-Uni - Changements institutionnels », *Formation Emploi* n° 50, La documentation française.

Ropé Françoise et Tanguy Lucie (1994), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, Paris.

Tanguy Lucie (1994), « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », in Ropé F. et Tanguy L. (*op. cit.*), pp. 23-61.

Veneau Patrick et Mouy Philippe (1995), « Des objectifs à la réalité - Les baccalauréats professionnels industriels », *Formation Emploi* n° 49, La documentation française.