

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

Maiten Bel (Éditeur)

Constructions et régulations de l'offre locale de formation

NUMÉRO 117 / DÉCEMBRE 1996

documents
synthèse

117

CONSTRUCTIONS ET RÉGULATIONS DE L'OFFRE LOCALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNOLOGIQUE INITIALE

RÉGULOF



Ont participé à cette étude :

- Céreq :** M. Bel, D. Brochier, J.P. Cadet, L. Causse, T. Couppié, J.M. Grando, Y. Grelet, C. Grolière, B. Hillau, S.A. Mériot, A. Richard, P. Simula, C. Querci.
- IREPD-Grenoble :** A. Amar, M. de Besses, G. Margirier, P. Mouy, P. Ternaux, M. Le Doaré (étudiante de DESS).
- BETA-Strasbourg :** I. Garzini, P. Politanski, E. Tribby, M.C. Rebeuh.
- IRADES-Besançon :** P. Caro, E. Kabantchenko, A. Larceneux, C. Hugon.
- LIRHE-Toulouse :** J.L. Hermen, P. Bataille, C. Godard (étudiants DESS).
- LEST-Aix-en-Provence:** E. Verdier.

*Travail réalisé avec le soutien financier du
Commissariat Général au Plan*

C é r e q

Document n°117
Série Synthèse

Décembre 1996

SOMMAIRE

Introduction	5
Eléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale <i>André Larceneux</i>	17
Les « trois France » de l'offre de formation <i>Bernard Hillau, Patrice Caro</i>	45
L'État et la Région dans la construction et la régulation de l'offre locale de formation professionnelle et technique initiale <i>Antoine Richard</i>	79
L'offre de formation : analyse et recherche d'une cohérence entre la demande des élèves et l'état du marché du travail local Méthode et résultats pour la zone de Roanne <i>Gilles Margirier</i>	97
Le rôle des établissements dans l'évolution de l'offre de formation <i>Maiten Bel, Philippe Mouy</i>	139
Offre de formation professionnelle et territoires. Quels rôles pour les établissements de formation et leurs acteurs ? <i>Jean-Louis Hermen</i>	157
La place du territoire dans l'évolution des formations en comptabilité <i>Maiten Bel, Marie de Besses, Sylvie-Anne Mériot</i>	173
Réguler en partenariat l'offre de formation initiale : le cas de la plasturgie <i>Jean-Paul Cadet</i>	191
La régulation face à la rareté : essai de mise en perspective de la comptabilité et de la plasturgie <i>Marie de Besses</i>	215
Le territoire, variable active dans la régulation de l'offre de formation professionnelle et technique initiale : à quelles conditions ? <i>Maiten Bel</i>	227
Bibliographie <i>Catherine Grolière</i>	245

INTRODUCTION

Comment se construit l'offre de formation professionnelle et technique initiale ? Pourquoi et comment ouvre-t-on ou ferme-t-on des sections de formation technique ou professionnelle dans les établissements scolaires ? Pourquoi une formation préparant à un diplôme national se répartit-elle de façon inégale sur l'ensemble du territoire ?

Ces questions sur la régulation de l'offre de formation rejoignent les préoccupations liées à une amélioration de la gestion de la relation entre l'emploi et la formation. L'émergence de bassins de formation, la décentralisation, la meilleure prise en compte des caractéristiques locales par les projets d'établissements ne vont-ils pas permettre une meilleure articulation des formations aux emplois présents et futurs ?

Ces interrogations ont été à l'origine du travail présenté ici. Un ensemble de constats et d'hypothèses a constitué le point de départ de l'étude.

Les niveaux national, régional et local se conjuguent dans la construction de l'offre de formation

Un premier constat concerne l'inégale répartition des formations à un niveau géographique infra-régional ou infra-académique. Elle conduit à s'interroger sur l'existence de différents niveaux de décision, leur poids dans le processus et leurs relations. Ainsi, à un niveau local, l'ouverture (ou plus rarement la fermeture) d'une section de formation résulte de la conjugaison des trois niveaux de régulation : les niveaux national, régional et local. On utilise ici le concept de régulation dans son acception la plus large. Comme le définit l'*Encyclopedia Universalis*, il s'agit de l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme de plusieurs décisions ou actes que leur diversité rend d'abord étrangers les uns aux autres. Cette définition renvoie à la construction de compromis d'acteurs et s'éloigne de la notion d'ajustement mécaniste entre variables. Dans cette perspective, chacun des niveaux et acteurs contribue à la construction d'ensemble.

Le niveau national, porté par le ministère de l'Éducation nationale, fixe les grandes orientations du système éducatif, définit les diplômes et une grande part des moyens disponibles.

La décentralisation a, depuis les lois de 1981 et 1982, introduit un nouveau partenaire dans ce processus de décision : le Conseil régional. Dans les différentes régions, l'intervention de cet acteur de la construction de l'offre est loin d'être stabilisée. Mais il contribue à l'évolution de l'offre de formation, dans le cadre d'une politique qu'il a plus ou moins définie.

A un niveau infra-académique, on constate selon les lieux et les formations concernés, des cohérences fortes entre formations et spécialités du système productif, ou au contraire des dysfonctionnements apparents de cette relation entre emploi et formation. On développe ici l'hypothèse de l'existence, dans certains cas, de dynamiques territoriales assurant une meilleure cohérence, au moins pour une partie du système, entre formation et emploi. Ces dynamiques sont fondées sur des stratégies d'établissements qui, s'ils ne peuvent être considérés comme des organisations autonomes, n'en possèdent pas moins une marge de manoeuvre au sein de laquelle ils peuvent mettre en oeuvre une stratégie propre, visant à assurer leur croissance ou pour le moins leur survie.

A chacun de ces niveaux, différents acteurs interviennent

C'est au croisement de ces trois niveaux que se construit l'offre de formation. A chacun d'eux, différents acteurs et institutions interviennent : Éducation nationale, branches et entreprises, collectivités territoriales et élus, familles et élèves. Mais il faut se garder d'une vision hiérarchisée de leur intervention dans le processus de décision.

L'Éducation nationale est un système d'une grande complexité, composé de multiples acteurs. Si les Commissions professionnelles consultatives (CPC) déterminent les diplômes et formations au niveau national, elles s'appuient sur les avis et conseils d'enseignants, d'inspecteurs rattachés à des corps et disciplines différents et provenant de plusieurs régions. Chacun prend en compte, selon des hiérarchies variables, de multiples objectifs : élévation du niveau de formation, remédiation, démocratisation, réponse aux « besoins » du système productif.

Les branches professionnelles ne sont pas toujours en mesure de formuler leurs attentes de façon claire. La diversité des entreprises qui les composent est parfois source de divergence entre expressions nationale, régionale et locale des besoins et attentes par rapport au système éducatif.

De la même façon, des élus peuvent, dans un souci de soutien des souhaits de leurs électeurs, défendre un intérêt particulier concernant l'ouverture ou le maintien d'une formation, à l'encontre de l'intérêt collectif porté par le Conseil régional, qui dans le cadre d'une contrainte de gestion de moyens, s'orienterait vers d'autres choix. De toute façon, la traduction concrète de l'intérêt collectif au niveau du Conseil régional relève d'arbitrages complexes entre réponse aux demandes du système productif, volonté de diversification des modalités de formation, élévation du niveau de formation demandée par tous, aménagement du territoire et usage des établissements scolaires comme équipements structurants de la vie sociale locale.

Les élèves et les familles, par l'expression d'une demande de formation exprimée en direction d'un établissement et d'une spécialité, influent de façon majeure sur la construction de l'offre de formation, bien que leur action ne s'exprime pas sous forme collective.

La construction de l'offre de formation au niveau local résulte donc d'un processus complexe qui conjugue les niveaux de régulation national, régional et local, et qui relève de constructions d'acteurs porteurs de différents objectifs dont la convergence n'est pas évidente.

Les textes qui suivent éclairent les divers aspects de ce processus de construction. Bien que prenant plusieurs angles d'attaque pour explorer cette question, ils permettent d'apporter des éléments d'explication aux interrogations sur la diversification territoriale de l'offre de formation. Mais avant de présenter les principaux résultats de ces travaux, il apparaît utile de rappeler le contexte dans lequel ils se sont développés.

Un contexte en évolution sur les dix dernières années

La période relative à nos observations porte du début des années quatre-vingt à la veille de la mise en pratique de la loi quinquennale sur l'emploi dans les établissements scolaires. Au cours de cette dizaine d'années, d'importantes transformations, impulsées par l'institution Éducation nationale ou par les comportements d'acteurs, ont affecté la formation professionnelle et technique initiale. Il faudrait cependant se garder de considérer qu'il s'agit d'une rupture dans l'histoire du système éducatif. On a plutôt affaire à ce que l'on pourrait assimiler, de façon un peu schématique, à un mouvement de

balancier. Jusqu'au milieu du vingtième siècle, l'initiative de la création des enseignements techniques et professionnels est très diverse. Elle relève, selon les lieux et les spécialités, des entreprises et des organisations professionnelles, des oeuvres catholiques, des villes et des sociétés privées. Un long mouvement d'unification et de hiérarchisation assurera un ordonnancement dans cette diversité jusqu'au milieu des années cinquante. La décentralisation a entamé un mouvement de retour plus formalisé d'autres acteurs dans le processus de décision de construction de la formation. Il faut toutefois se garder d'une vision trop monolithique des choses. L'Éducation nationale, dominante dans le processus, a toujours été un système composite qui intervient par l'intermédiaire de plusieurs acteurs. Les établissements d'enseignement professionnel et technique, même aux plus beaux temps du centralisme, ont toujours conservé et entretenu des relations avec leur environnement.

Cette esquisse de rappel historique vise à donner du recul à l'énoncé des transformations actuelles et à éviter d'analyser les transformations des dix dernières années comme des ruptures.

Globalement, les effectifs scolarisés dans l'enseignement professionnel se réduisent. Ils passent de 804 770 en 1985 à 684 000 en 1994. Sur ce fond d'évolution démographique, la scolarité se prolonge et les comportements scolaires trouvent un écho dans le mot d'ordre « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat ». Ce taux passe en dix ans de un à deux tiers d'une classe d'âge.

L'activité des CPC s'intensifie et se marque par une profonde restructuration des diplômes, tant dans leur contenu que dans leur structure. Elle se manifeste par la quasi disparition des filières de préparation aux Certificats d'aptitudes professionnelles (CAP) au profit de celles des Brevets d'études professionnelles (BEP) qui deviennent une propédeutique à la poursuite d'études conduisant à l'obtention du baccalauréat professionnel (Bac pro.). Ainsi, en 1984, 81 % des élèves sortant de BEP entrent dans la vie active, contre moins de la moitié dix ans plus tard.

Les lois de décentralisation introduisent un nouvel acteur, le Conseil régional, dans le processus de construction de la carte scolaire, et depuis la loi quinquennale de 1993 lui confient l'harmonisation des différents modes de formation. Ce processus entame le monopole de pilotage et de gestion de l'institution Éducation nationale.

Ces évolutions structurelles sont également accompagnées d'une recherche de densification des relations entre écoles et entreprises. L'alternance est développée dans la pédagogie des formations de Bac pro. et les stages en entreprise sont étendus à l'ensemble des formations professionnelles. Cette forme pédagogique contraint tous les établissements à développer des relations avec leur environnement productif.

Enfin, avec l'objectif affiché d'assurer une meilleure adaptation à leur environnement et une meilleure gestion, l'Éducation nationale encourage la gestion par projet des établissements, entérinant ainsi leurs différences et leurs capacités stratégiques diverses.

C'est dans ce contexte que l'analyse proposée ici a été menée. Les textes qui suivent sont présentés par plusieurs auteurs. Chacun aborde une des facettes du problème posé. Mais l'ensemble est loin de répondre à la totalité des questions.

La recherche conduite, de nature exploratoire, pose à son tour de nouvelles questions qu'il conviendra de poursuivre. Mais, pour ce qui concerne l'étape actuelle, les textes se répondent l'un l'autre. Ils trouvent leur cohérence dans une « vision commune » du

questionnement qui s'est élaboré au cours d'un apprentissage collectif d'une importante équipe. On peut regrouper l'ensemble des résultats autour de deux axes principaux :

- la compréhension du processus de décision et des acteurs qui interviennent,
- le rôle des établissements dans la construction de l'offre de formation.

1. Un processus complexe, dominé par l'Éducation nationale mais faisant place aux variétés du local, conduit à la décision

L'ensemble des observations conduites tant au niveau des rectorats que des conseils régionaux, établissements scolaires ou unions patronales locales montre que le processus décisionnel conduisant à l'ouverture ou plus rarement la fermeture de sections de formation est un processus complexe qui, en aucun cas, ne peut être ramené à un processus hiérarchique classique.

Une vision du monde commune assure la cohérence d'intervention des acteurs de l'Éducation nationale

Ce processus est encore aujourd'hui largement dominé par l'Éducation nationale. A l'intérieur du système, la décision résulte d'une procédure collective d'interactions des acteurs. Chacun d'eux appartient à différents cercles ou réseaux dont les relations ne peuvent être ramenées à une organisation hiérarchique et aucun n'a une vision d'ensemble du processus. Chaque acteur ou service possède une partie de l'information et des logiques qui doivent être intégrées et combinées pour construire les fondements du mécanisme. Dans ce contexte de gestion d'une grande complexité la coordination entre acteurs aussi divers doit passer par une unification préalable des comportements. Cette homogénéisation est fondée sur une vision commune des objectifs du système éducatif, à savoir l'élévation générale du niveau de formation des élèves, associée à la démocratisation du système. Cet objectif passe devant celui de l'insertion des jeunes sortants. Il conduit donc à privilégier une logique globale de gestion de flux, plaçant en second le choix des spécialités de formation. Cette vision commune, en se référant à un principe abstrait d'égalité des jeunes devant la formation possède une capacité à être interprétée et une grande mobilité dans la construction d'un accord entre acteurs. Le mécanisme décisionnel s'appuie sur un processus formel de construction de la carte scolaire par les rectorats et sur un processus informel sous-tendu par les projets présentés par les chefs d'établissement. Jusqu'à aujourd'hui, globalement, conseils régionaux et organisations professionnelles sont intervenus de façon indirecte.

Ce processus a permis, sur la période antérieure de répondre à une forte augmentation de la demande, en particulier en ce qui concerne le niveau de scolarisation. Cette phase arrivant à son terme, il est possible que d'autres critères plus qualitatifs viennent s'ajouter à celui de la gestion des flux. Le processus peut être alors amené à se modifier en introduisant la nécessité d'une meilleure objectivation des critères de choix des projets et une prise en compte plus forte des critères d'insertion attendue. Cette nécessité sera renforcée par l'accroissement de la concurrence entre différents types de formation : formation initiale, apprentissage, alternance sous statut scolaire. La loi quinquennale renforce le rôle des partenaires de l'Éducation nationale et rend moins évidente la référence à une vision commune de tous les acteurs dans ces mécanismes d'apprentissage collectif de construction de l'offre.

Dans son fonctionnement, le système éducatif prend en compte la diversité des situations locales

Comme le montre le deuxième texte présenté, ce processus complexe, cohérent et uniforme sur l'ensemble du territoire a également permis la construction permanente de compromis entre les variations de l'environnement démographique et économique local et les objectifs centraux. L'examen de la répartition territoriale de l'offre de formation met en évidence un « maillage » de l'espace régional, combinant la hiérarchie des zones par rapport à la capitale régionale et leur activité économique. La capitale régionale et les grandes métropoles, à forte densité de population mais aussi présentant un taux élevé d'emplois tertiaires et de cadres, sont équipées d'universités et de lycées au prestige national, dotés de classes préparatoires aux grandes écoles. Les villes secondaires disposent de lycées généraux au prestige ancien et de grands lycées techniques disposant de spécialités rares, à recrutement régional ou national. Les zones rurales, avec une offre de formation dans des spécialités le plus souvent standard, apportent des réponses de proximité à la demande des familles.

A cette hiérarchie se combine la nature de l'activité économique. On peut ainsi distinguer les zones à dominante industrielle, agricole et artisanale et enfin celles à dominante tertiaire. L'approche du fonctionnement interne de l'appareil d'éducation montre que celui-ci se positionne de façon prioritaire en réponse à la demande d'éducation et de formation des jeunes et des familles. Ce cadre général a conduit l'appareil d'État à mailler le territoire pour répondre au mieux à cette demande là où elle s'exprime. Mais cette réponse à la demande est « indexée » à la performance scolaire dans une logique de concurrence entre les jeunes pour un nombre de places limité aux niveaux les plus élevés de formation. Ainsi, la structure de l'offre de formation est-elle en lien avec les caractéristiques économiques locales, mais cette liaison passe par la composition socioprofessionnelle des familles dans une relation dominée par une logique de reproduction.

Concrètement, dans la procédure de prise de décision conduisant à l'évolution de l'offre de formation sur une zone, l'environnement socio-démographique joue de deux manières. D'une part, il est intériorisé par les décideurs qui doivent légitimer la demande et en attester la cohérence locale ou régionale. Ainsi, les chefs d'établissements sont-ils conduits à proposer des projets prenant en compte ces variables. D'autre part, cet environnement agit également directement sur la configuration du réseau d'acteurs dans lequel va se prendre la décision. La décentralisation, l'encouragement de contrats d'objectifs entre régions et branches professionnelles et enfin les nouvelles mesures proposées par la loi quinquennale offrent des opportunités d'amélioration des logiques d'arbitrage portées par les décideurs. L'intervention des collectivités territoriales peut aider à élargir les critères de construction de l'offre en direction d'une logique moins dominée par la fonction éducative. Pour elles, la formation professionnelle et technique peut être considérée comme un facteur de développement économique et social de la région. Cette dimension conduit à appuyer un rapprochement de la formation et de l'emploi qui, dans une gestion non mécaniste, nécessite de faire travailler ensemble les acteurs de la formation avec ceux de l'emploi et de l'insertion des jeunes.

Dans ce processus, les conseils régionaux exercent un « pouvoir d'influence » qui varie en fonction des relations construites entre Rectorat et Conseil régional

Mais la question se pose également d'éclairer comment, dans le processus de décentralisation, l'État, par l'intermédiaire des rectorats, et les conseils régionaux intervenaient dans la construction de l'offre locale de formation. Les lois portant sur la décentralisation, en instaurant des compétences partagées entre l'État et la région visent, entre autre, à améliorer l'efficacité de la relation entre l'emploi et la formation en situant la décision plus près des problèmes à traiter et les choix d'action plus ouverts aux initiatives de terrain. L'étude des pratiques dans les régions étudiées révèle une distance certaine entre la description formelle de ce partage des compétences et la réalité.

L'intervention de nouveaux acteurs dans le processus de décision, la différence entre les territoires, accusent les tensions entre plusieurs logiques : celle se référant aux critères purement scolaires d'effectifs à former, celle faisant appel à des contraintes d'aménagement du territoire, celle qui obéit à des pratiques de réseaux de notables locaux cherchant à asseoir leur influence politique sur un territoire. Dans ce contexte de multiplicité des acteurs et des enjeux, on voit se dessiner des types régionaux différents dans la conduite des politiques de construction de l'offre de formation. Cette différence tient à la nature des rapports que nouent, dans l'exercice de leurs compétences, les rectorats et les conseils régionaux. On peut constater que, bien que l'on se situe dans un contexte de décentralisation, le processus de décision en matière de construction de l'offre reste largement interne à l'Éducation nationale. Par contre, la région exerce un « pouvoir d'influence » variable selon les dynamiques régionales. Trois types de situation se détachent :

- Dans un premier cas de figure, on peut parler d'émergence progressive d'une culture commune entre Rectorat et Conseil régional. La construction du schéma prévisionnel des formations joue un rôle de référent commun pour les deux parties et son élaboration donne lieu à une instrumentation progressive pour l'aide à la décision qui emprunte aux préoccupations des deux partenaires.

- Dans un mode de fonctionnement au coup par coup, le schéma prévisionnel des formations joue un rôle mineur. Il n'y a pas de construction commune inscrite dans le moyen terme et les accords résultent de débats interinstitutionnels engagés au cas par cas.

- Enfin, dans un mode de fonctionnement antagonique, le Conseil régional poursuit une politique propre d'impulsion d'autres filières de formation, concurrentielles à celles proposées par l'enseignement public, activant ainsi les conflits entre les deux instances.

Mais ce pouvoir d'influence du Conseil régional est d'autant plus fort qu'il est porteur d'un projet politique global en matière d'éducation et de formation.

La loi quinquennale de 1993 renforce le pouvoir régional en lui transférant progressivement l'intégralité de la responsabilité de la planification de la formation professionnelle des jeunes. La logique de base en est la mise en cohérence des dispositifs de formations initiale et continue. Elle implique un élargissement du pouvoir d'initiative des acteurs locaux.

Dans ce nouveau contexte, les observations réalisées permettent de dégager trois types de situations :

- dans un premier cas, en l'absence totale d'une politique scolaire, le Conseil régional juxtapose ses objectifs et ceux du Rectorat dans la construction du Plan de développement de la formation professionnelle, et les évolutions de cette situation sont peu prévisibles ;

- dans un second cas, rectorat et région continuent à exercer parallèlement leurs prérogatives, et à porter chacun leurs objectifs. Mais dans ce type de situation, des rapprochements entre les principaux référents sont opérés au cours de l'élaboration du schéma prévisionnel des formations ou du PRDFPJ. On peut projeter une évolution des relations entre ces acteurs vers la mise en place progressive de référents communs ;

- enfin, un dernier cas de figure correspond à l'existence d'une politique de formation fondée sur le partenariat. Elle manifeste le poids politique du Conseil régional en la matière et sa capacité d'initiative qui rencontre les perspectives portées par le Rectorat. Les travaux de construction des plans et schémas régionaux sont l'occasion de procéder à des diagnostics partagés aux niveaux global et territorial.

Des indicateurs permettent de mieux appréhender les cohérences entre logiques de reproduction et d'ajustement aux besoins du système productif

La demande des élèves et des familles, ou une logique de gestion des flux, reste un facteur puissant d'orientation de l'évolution de l'appareil de formation. Mais les mécanismes par lesquels fonctionne cette logique restent peu explorés, surtout à des niveaux géographiques fins. Le rapprochement d'indicateurs sur ces éléments permet d'approfondir cette question.

A un niveau infra-académique, les informations concernant la structure de la demande de formation, comparée à l'offre, restent peu utilisées. En rapprochant, à des niveaux géographiques fins, les vœux des élèves de la structure de l'offre offerte et de l'évolution du marché du travail, on peut obtenir des informations intéressantes sur le fonctionnement localisé de la relation entre l'emploi et la formation.

Les outils d'analyse proposés, appliqués à une zone d'emploi, montrent qu'il est possible d'enrichir la connaissance de la demande, de la situer par rapport à l'offre et de la positionner au regard d'autres zones et de l'académie. Le rapprochement des indicateurs de vœux des élèves et de la dynamique du marché du travail permet également d'éclairer les acteurs de la décision de construction de l'offre sur les capacités d'anticipation des élèves sur les tendances à moyen terme du marché du travail.

2. Les établissements scolaires participent à la construction de l'offre de formation en développant des stratégies qui s'appuient sur des registres de réputation

Au-delà des directives nationales et des régulations régionales, l'établissement de formation dispose, dans la construction de l'offre, d'une capacité d'action. S'agissant de structures appartenant à un système, on ne peut parler à leur propos, d'autonomie, mais plutôt de marge de manoeuvre.

La suite des textes présentés explore le contenu et les modalités d'utilisation de cette marge de manoeuvre de différents points de vue.

Pour développer sa stratégie, l'établissement s'appuie sur des registres de réputation

La délimitation de cette marge de manoeuvre lui est donnée par le cadre institutionnel dans lequel il se situe, mais aussi par les variables qui le caractérisent : taille, statut, localisation. Dans ce contexte, l'établissement, en tant qu'organisation, cherche à vivre

dans la durée, voire à se développer. Pour cela, il s'efforce de mobiliser des ressources : ouverture de nouvelles formations, entreprises / lieux de stages et de recrutements des élèves, financements, candidatures d'élèves.

Ces ressources lui sont fournies par différents acteurs : structures de l'Éducation nationale, branches professionnelles et entreprises, collectivités territoriales et élus, familles et élèves. Chacun de ces acteurs est porteurs d'objectifs et d'attentes par rapport à la formation : moyen d'assurer une bonne insertion dans la vie active, producteur de main-d'oeuvre qualifiée, scolarisation de tous les jeunes, structuration de l'organisation de la vie sociale, par exemple. L'établissement doit donc, s'il veut obtenir des ressources, présenter des projets qui correspondent pour partie à ces objectifs. Pour cela, il va jouer sur les registres de réputation qui sont à sa disposition. On a pu ainsi identifier quatre registres :

- l'excellence scolaire,
- l'excellence technique,
- la remédiation,
- la polyvalence de proximité.

Chaque établissement peut jouer sur un ou plusieurs de ces registres sur lesquels il cherche à être reconnu comme « bon ». Par exemple, sur le registre de l'excellence technique l'établissement peut mobiliser le soutien d'une branche professionnelle et d'entreprises qui lui procurent des moyens, mais aussi des lieux de stage et d'embauche des élèves. Avec cet appui, il peut légitimer la demande d'ouverture de formations nouvelles dans la spécialité et attirer des élèves. Sur le registre de la remédiation, l'établissement qui sait faire état de sa capacité à maintenir dans le système scolaire des élèves en difficulté peut mobiliser des moyens auprès des collectivités territoriales soucieuses, par des politiques d'aménagement du territoire, de préserver des équilibres dans la répartition des populations.

La grille d'analyse ainsi proposée permet de mieux situer les registres d'action d'un établissement et ouvre de nouvelles perspectives à l'évaluation de son efficacité.

Sa trajectoire dépend de la façon dont il gère les territoires construits par son offre de formation

Une autre approche des rapports de l'établissement à l'évolution de l'offre prend comme point d'entrée l'espace de formation, en tant que construit social et économique. On peut ainsi distinguer trois territoires générés par l'offre de formation, territoires plus ou moins sécants dont la connaissance et la maîtrise par l'établissement peut aider ce dernier à gérer et réguler l'évolution de son offre : aire de recrutement des élèves, aire de gestion du partenariat entre école et entreprise et enfin aire de recrutement pour les entreprises. La façon dont un établissement gère ces espaces en relation avec les acteurs extérieurs (élèves, rectorat, entreprises) dépend des modèles de coordination qu'il adopte.

Mais sa capacité stratégique varie fortement selon les spécialités de formation

L'approche développée dans les trois textes suivants tente de répondre à une autre formulation de la question de la régulation de l'offre locale de formation. Comment et pourquoi une même spécialité de formation se distribue-t-elle sur l'espace national et comment peut-on expliquer les disparités ? On a choisi, pour explorer cette question deux spécialités de formation aux caractéristiques très contrastées.

La comptabilité est une formation qui accueille un large public, très répandue sur l'ensemble des zones. Mis à part quelques changements d'intitulés et une adaptation de la structure des diplômes au mouvement général, le contenu des enseignements est ancien et uniforme quels que soient les lieux. Les emplois relevant de cette spécialité sont dispersés dans l'ensemble des branches de l'activité économique et aucune d'entre elles ne se constitue en interlocuteur face à l'Éducation nationale pour faire évoluer la formation. Dans un tel contexte, l'adaptation de l'offre aux contextes locaux est intégralement guidée par les caractéristiques de la demande. Les établissements, dans la mise en oeuvre de stratégies de mobilisation d'acteurs, ne s'appuient jamais sur cette spécialité de formation.

La plasturgie présente les caractéristiques pratiquement opposées. Spécialité de formation récente, sa structuration en diplômes et sa répartition sur le territoire national ont été menées en concertation avec la branche. L'histoire de ce partenariat, instauré depuis une dizaine d'années, est déjà riche en fluctuations. Précédemment à la formalisation de ce partenariat entre branche et Éducation nationale, les premières sections de formation créées dans les années 50-60 résultent de constructions locales associant des entreprises et des établissements de formation. Mais à partir des années 1980, la pression des besoins en qualification incite à la mise en place d'une régulation qui dépasse les quelques sites pionniers et implique davantage les acteurs nationaux. La branche participe à la refonte des référentiels de formation et arrive à contrôler la localisation des formations. Plusieurs facteurs vont cependant conduire à un affaiblissement de ce partenariat au début des années 1990. La récession qui frappe la profession réduit considérablement la pression des « besoins », mais, entre autres du fait de la décentralisation, les ouvertures de section de formation dans cette spécialité restent difficilement contrôlables. Elles répondent aux stratégies d'établissements, souvent soutenus par d'autres acteurs, pour qui elles représentent des opportunités dans le cadre des registres de réputation qui sont les leurs. Il s'agit d'ouverture de sections dans le cadre de l'excellence technique ou dans le registre de proximité porté par des soucis d'aménagement du territoire, ou encore des tentatives de sortir du registre de la remédiation en glissant sur celui de l'excellence technique. Pour légitimes qu'elles soient au regard des objectifs des acteurs autres que les entreprises ou la branche, ces créations mettent en danger un partenariat dans lequel la branche sent s'amoinrir son pouvoir d'influence. Dans le contexte actuel de plus grande raréfaction des moyens, le partenariat en ce qui concerne la gestion de la carte scolaire est amené à se réactiver en étant axé prioritairement sur une logique qualitative, installant des formations initiales pérennes. L'adaptation quantitative, nécessitant des dispositifs plus fluctuants serait pris en charge par d'autres dispositifs relevant de la formation continue ou de l'apprentissage.

Dans des configurations d'acteurs particulières, le territoire peut être acteur dans la construction de la formation

Pour assurer le bouclage de ces interrogations sur la régulation de l'offre de formation, et à la lumière des développements précédents, le texte suivant, peut-être en forme de conclusion, s'interroge sur les conditions dans lesquelles le territoire peut jouer un rôle dans la construction de l'offre de formation. La notion de territoire utilisée ici renvoie à celle de construit social. Elle sous-tend une proximité géographique mais procède d'une logique d'acteurs. On peut ainsi distinguer les acteurs locaux et les acteurs du local.

Les acteurs locaux, présents sur le territoire, sont les établissements de formation, les entreprises, les collectivités locales, les élèves et les familles. Chacun d'eux est porteur d'objectifs qui ne sont pas forcément convergents. Pour qu'une dynamique endogène locale se déploie, il faut qu'elle s'appuie sur la coordination et la construction d'un projet

commun à plusieurs de ces acteurs. Si les combinaisons d'intérêts doivent toujours impliquer les établissements, elles peuvent s'appuyer plus ou moins fortement sur les entreprises ou les collectivités locales. Ces coalitions ne peuvent porter leurs fruits que si elles sont relayées par les acteurs du local : rectorat, conseils régionaux, branches professionnelles. Cette présentation devrait favoriser l'analyse des situations locales en permettant de repérer les leviers de dynamiques endogènes possibles.

L'ensemble ne prétend pas être exhaustif. Il constitue plutôt le résultat d'une recherche exploratoire sur un sujet peu ou pas étudié, qui pourtant préoccupe les acteurs tant éducatifs qu'économiques ou politiques : peut-on, en tenant mieux compte de la diversité des situations locales, améliorer la relation entre la formation et l'emploi, en particulier par une meilleure adaptation de l'offre ?

Les résultats présentés mériteraient un approfondissement et l'analyse devrait être prolongée, prenant en compte les mouvements en cours. L'application de la loi quinquennale risque de faire évoluer, au moins dans certaines zones, l'offre de formation et surtout le rapport des établissements à l'évolution de cette offre. Quels rapports nouveaux doivent s'établir entre les acteurs locaux ? Comment gérer les problèmes de concurrence entre formations ? Sur quels accords peuvent se conjuguer les logiques de gestion de flux et d'ajustement aux besoins en qualifications ?

Le mouvement massif de prolongation d'études vers les niveaux supérieurs au baccalauréat invite aussi à reporter une partie de ce questionnement sur l'enseignement supérieur.

MÉTHODOLOGIE

Le travail présenté ici conjugue un nombre important de monographies et d'analyses statistiques. Il a été réalisé par une équipe associant des chargés d'études du Céreq et des centres associés.

Un premier niveau d'interrogation concernait le rôle des politiques menées au niveau des conseils régionaux et académies et les compromis qu'ils construisent. L'étude a été conduite dans cinq régions, regroupant sept académies (Alsace, Franche-Comté, Midi-Pyrénées, PACA, Rhône-Alpes). Le choix de Rhône-Alpes s'imposait en raison de la connaissance de la région, des relations établies entre chercheurs et acteurs du Conseil régional et des académies à l'occasion d'un travail précédent réalisé sur les Unités de formation en alternance (UFA). Les autres régions ont été choisies en fonction des intérêts pour cette recherche manifestés par les membres des centres associés au Céreq dans chacune d'elle.

Dans chacune des régions et académies, des entretiens ont été conduits auprès de représentants du Conseil régional en charge des problèmes de formation, et au sein des rectorats, auprès des principaux acteurs en matière de construction de la carte scolaire. L'ensemble des entretiens était orienté sur le processus de prise de décision, les outils et méthodes qui l'accompagnent et sur les relations construites avec d'autres acteurs pour conduire à la décision.

Un second niveau de questionnement concernait le rôle de l'environnement proche sur la construction de l'offre de formation. On a choisi d'aborder cette proximité en prenant comme point de départ la zone d'emploi. Ce découpage offre un double avantage. Il est homogène dans ses principes de construction sur l'ensemble du territoire, il permet de disposer et d'exploiter des données de cadrage, tant sur la population que sur les caractéristiques économiques et la structure de l'offre de formation.

A l'aide d'indicateurs simples, on a construit une typologie de zones d'emploi : urbaines, rurales, à dominante industrielle ou tertiaire, en croissance ou en déclin du point de vue de l'activité économique. A l'intérieur de chaque région, deux zones d'emploi ont été choisies, à l'exception de Rhône-Alpes où six zones (trois par académie) ont été étudiées :

- Alsace : Saverne, Wissembourg,
- Franche-Comté : Saint-Claude, Montbéliard,
- Midi-Pyrénées : Figeac-Decazeville, Albi-Carmaux,
- PACA : Aix-en-Provence, Fos-sur-mer
- Rhône-Alpes : Grenoble, Tarentaise, Crest-Die, Saint-Étienne, Oyonnax, Roanne.

Cette construction rend possible le rapprochement des dynamiques de construction de l'offre dans des zones d'emploi proches, appartenant à la même catégorie mais relevant de régions différentes. Pour chacune des zones d'emploi étudiées, on a ainsi rassemblé un ensemble d'indicateurs donnant, en dynamique, des informations sur l'évolution de l'emploi, la démographie et l'appareil de formation. Pour plus de la moitié d'entre elles, l'analyse de ces données et le recueil d'informations plus qualitatives ont permis d'établir une monographie de zone d'emploi permettant de donner un cadre d'analyse à l'évolution de la structure de formation.

A l'intérieur de chacune des zones d'emploi, on a mené des enquêtes auprès de un à six établissements (en fonction de la structure de l'offre de formation sur la zone). Le choix

devait permettre de repérer les phénomènes de concurrence ou de complémentarité qui se jouent entre les établissements. Ceux-ci ont été choisis de façon à couvrir les catégories LP (lycée professionnel), LEGT (lycée d'enseignement général et technologique) relevant de l'enseignement public, et dans les zones où ils occupent une place importante, des établissements relevant du secteur privé sous contrat.

Le choix des établissements a également été guidé par une variable concernant les spécialités enseignées. On a choisi dans toutes les zones d'emploi un ou des établissements assurant des formations en comptabilité et en électromécanique. Ce choix permettait de voir comment, pour une même spécialité, des établissements différents construisaient des relations avec d'autres acteurs et faisaient évoluer leur offre.

Les 44 monographies concernant les établissements sont construites à partir d'une grille de restitution organisant les informations autour de trois chapitres :

- les caractéristiques de l'établissement (histoire, structure, positionnement sur la carte scolaire, profil du chef d'établissement, ressources) ;
- son fonctionnement en relation avec ses environnements (divers échelons de l'Éducation nationale, Conseil régional et élus, entreprises et branches) ;
- l'étude de l'évolution sur dix ans de la structure de formation dans des filières particulières : comptabilité, électromécanique, filière spécifique à la zone d'emploi.

Quand cela a été possible, on a également interrogé d'autres acteurs présents sur la zone : agence de développement, association participant à la gestion de la relation entre l'emploi et la formation.

Le déroulement de l'étude s'est accompagné de trois séances de séminaire pour lesquelles nous avons sollicité des chercheurs spécialistes dans les disciplines mobilisées pour ce travail. Sont ainsi venus présenter l'état des travaux dans leur champ de recherche : C. Agulhon, sociologue de l'éducation, C. Courlet, économiste du développement, A. Faure, spécialiste de sciences politiques sur les questions de décentralisation.

La construction de la problématique et des matériaux d'enquête, la confrontation des premiers résultats, la discussion des textes constituant ce rapport se sont effectués au cours des douze rencontres (d'une à deux journées) réunissant l'ensemble des participants.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE DU PROCESSUS DÉCISIONNEL DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE

André LARCENEUX

L'étude qui suit¹ porte essentiellement sur la formation professionnelle initiale sous statut scolaire, dispensée dans les établissements de l'Éducation nationale. Il s'agit principalement de comprendre le mécanisme de prise de décision utilisé pour l'ouverture, le maintien ou la fermeture de sections d'enseignement professionnel. Plus précisément, à partir d'enquêtes effectuées sur le terrain, on voudrait montrer par quels mécanismes le contexte économique local peut peser sur le processus décisionnel d'adaptation de l'offre de formation. L'influence des conditions locales s'effectue par le jeu d'un ensemble d'acteurs situés sur un territoire. Les délimitations de celui-ci ne sont pas toujours dénuées d'ambiguïté. Les arrangements et compromis entre ces acteurs constituent des systèmes locaux, parfois appelés aussi milieux territoriaux. La figure emblématique de ces milieux est sans aucun doute le "district industriel", mais ils peuvent présenter, en France, bien d'autres configurations : systèmes métropolitains, technopolitains. Ils peuvent aussi présenter une faible autonomie interne et dépendre plus ou moins fortement de leur place dans la hiérarchie urbaine. Ces systèmes locaux, lorsqu'ils se dotent de dynamiques innovantes, sont amenés naturellement à solliciter le système éducatif. Celui-ci reste marqué par un mode de fonctionnement hiérarchique ou centralisé et surtout par une volonté d'uniformisation et de reconnaissance nationales. Toutefois, il a fortement accentué, en particulier par ses établissements professionnels, ses relations avec les milieux économiques, notamment par le développement des pédagogies de l'alternance, nécessitant des séquences en entreprise. Il est important de comprendre comment se nouent ces nouvelles relations entre le système éducatif et les milieux locaux, et l'interrogation doit porter sur le "noyau dur", la formation professionnelle initiale sous statut scolaire. Il s'agit donc de mettre en évidence la façon dont se constitueraient de nouveaux jeux d'acteurs et leurs configurations.

Coordination et mobilisation d'acteurs

Le problème des relations locales est d'autant plus sensible que l'Éducation nationale doit être perçue comme un système, c'est-à-dire que les relations qui lient entre elles ses différentes composantes apparaissent plus fortes que celles que chacune de ces composantes peuvent nouer avec l'extérieur, en particulier avec le milieu économique local dans lequel elle évolue.

Mais l'Éducation nationale est un système ouvert : elle entretient des relations avec ce milieu local. C'est à la compréhension de ces relations que l'on va s'attacher dans ce texte, ainsi qu'à leurs effets sur les processus d'adaptation de la formation professionnelle. Ainsi, la forte cohérence interne permet de réguler les processus de coordination entre les différents acteurs agissant en son sein et participant à la prise de décision. En revanche, les rapports avec les autres institutions ou partenaires, collectivités territoriales ou milieux économiques par exemple, apparaissent plutôt à

¹ Ce travail a été réalisé en collaboration avec P. Caro, C. Laurent et E. Kabantchenko (IRADES, Besançon).

travers des mécanismes de mobilisation spécifiques. Toutefois, il conviendra de préciser particulièrement, en raison de leur compétence propre conférée par les lois de décentralisation, le rôle que peuvent jouer les conseils régionaux : ils ont une position spécifique qui est, en partie, intermédiaire entre la coordination et la mobilisation.

Ainsi, on propose de caractériser les relations internes comme processus de coordination et d'apprécier les rapports avec les acteurs extérieurs sous l'angle de la mobilisation : dans le premier cas, la coordination s'accompagne, on le verra, de processus intenses de coopération, alors que, dans le second cas, la mobilisation relève plus de formes asymétriques de maîtrise de l'information ou d'incitation.

Plus que tout autre établissement d'enseignement, les lycées professionnels, établissements porteurs dans le système éducatif de formes d'enseignement en alternance, apparaissent gouvernés par des règles de gestion qui les rapprochent incontestablement des organismes productifs, les entreprises avec lesquelles ils sont en relation. Si l'analyse du système éducatif a été faite le plus souvent avec des concepts et des méthodes issus de la sociologie administrative, il est possible aussi de s'appuyer sur les théories économiques des organisations en particulier sur les analyses en termes de coûts de transactions et de dynamique évolutionniste. Plus généralement, l'analyse économique permet, par la multiplicité de ses approches, de fournir les éléments de compréhension de la structuration de l'offre de formation initiale. Bien évidemment, il serait erroné de ne pas voir aussi dans le fonctionnement du système éducatif les effets d'un modèle administratif hiérarchique plus classique.

Les caractéristiques de la coordination des acteurs : problèmes et méthode

Le processus de coordination des acteurs concerne essentiellement les relations internes à l'Éducation nationale. Cette coordination a un certain nombre de caractéristiques que les différents entretiens effectués ont permis de révéler. Ces entretiens ont été réalisés avec les recteurs eux-mêmes, des responsables de services académiques (DAET, CSAIO, DAFCO, chef du Service statistique...), les différents inspecteurs, des chefs d'établissement, des chefs de travaux et des responsables de conseils régionaux.

Quel que soit le rôle joué par les recteurs - et il est souvent important - le processus décisionnel ne peut, en aucun cas, se ramener à un processus hiérarchique classique. Ce jugement est largement partagé. En effet, la première impression ressortant des entretiens des différents responsables rencontrés, qu'ils soient ou non de l'Éducation nationale, est la difficulté pour chacun d'avoir une compréhension globale du mécanisme de prise de décision dans le domaine de l'offre de formation professionnelle initiale. L'absence de maîtrise d'ensemble touche, à des degrés divers, les différents acteurs rencontrés. Chacun d'eux arrive bien à préciser son rôle, son champ d'action et ses limites, et tous évoquent en même temps d'autres personnes ou lieux de décision qui leur semblent décisifs. Il n'y a qu'un recouvrement partiel des opinions. Si le rôle des organes formels et institutionnels est bien ressenti, et en particulier l'importance des structures hiérarchiques rectorales, tous les interlocuteurs insistent sur la complexité du processus. Les personnes les plus généralement citées, en raison de leur importance dans le processus de décision, ne se perçoivent pas ou faiblement dans la position privilégiée que d'autres peuvent leur attribuer, mais insistent au contraire sur les limites de leurs marges de manoeuvre.

Il ressort toutefois que les différents acteurs ont conscience de participer ensemble au processus de décision qui résulte d'un mécanisme de coopération, même si celui-ci peut comporter des éléments importants de conflits. Néanmoins, pour la majorité des

personnes interrogées, le processus de décision lui-même ne possède que peu de lisibilité ou de visibilité d'ensemble. Le rôle, réel ou supposé, de personnalités, d'hommes d'influence ou de groupes de pression accroît souvent l'impression d'opacité que donne le système de l'offre de formation professionnelle initiale.

On peut ajouter, à ce niveau de généralité, que ce processus décisionnel semble avoir une grande originalité selon les régions. D'un rectorat à l'autre, on peut noter de sensibles différences. Ce sont souvent de fortes personnalités qui ont créé des conditions et des routines assez irréversibles dans les rapports entre les différents acteurs : rôle particulier d'un inspecteur d'académie, de tel chef de service, de l'inspection générale. Le processus de décision se place ainsi dans une perspective historique, marquée par des habitudes et des méthodes de travail prises sous l'influence de telle ou telle de ces personnalités.

On peut, dès à présent, pour fixer la réflexion, avancer quelques considérations générales. Le processus de décision présente un certain nombre de caractéristiques fondamentales.

- Il s'agit d'une procédure collective, qui résulte d'une interaction complexe entre des acteurs, c'est-à-dire des personnes qui, à un titre ou à un autre, participent au processus.
- Cette interaction s'établit à différents niveaux : chaque acteur appartient à plusieurs cercles ou réseaux ; par exemple, un inspecteur de spécialité engage des relations avec les proviseurs et les enseignants, les autres inspecteurs, le DAET, le Service Statistique, le CSAIO, le recteur, les milieux économiques, le Conseil régional. Dans ces différentes relations, sa position n'est pas la même, notamment sur le plan hiérarchique : les capacités cognitives mobilisées, les modes d'argumentation ne peuvent être identiques pour un même projet. Il faut donc engager des opérations de traduction de l'argumentaire du projet pour chaque réseau.
- Ces cercles ou réseaux ne peuvent être ramenés à une simple structure hiérarchique, mais plutôt à des superpositions ou à des imbrications, dans lesquelles des relations hiérarchiques existent mais ne rendent pas compte de la structure d'ensemble. Les rectorats connaissent une importante division fonctionnelle du travail entre des services qui ne sont pas placés dans une logique hiérarchique les uns par rapport aux autres. La seule hiérarchie est celle exercée par le recteur. Chaque service possède et maîtrise une partie de l'information nécessaire à la prise de décision, ce qui pose ainsi d'importants problèmes de coordination. Il est sûr que les orientations générales données par le ministre ou le recteur, ou des décisions ponctuelles, peuvent impliquer un fonctionnement hiérarchique. Mais, ce serait oublier que même ces orientations sont le résultat de l'ensemble du processus décisionnel et de ses interactions, en particulier dans la phase d'élaboration. Il reste que chaque service fonctionnel est porteur d'un type d'information et de logique, qui doivent être combinées et intégrées pour construire les fondements du mécanisme.
- Le processus de décision reste, en dépit des lois de décentralisation, largement interne à l'Éducation nationale, bien que le rôle des conseils régionaux ne doive pas être sous-estimé. Ce rôle s'exerce à la fois par les orientations financières et par un pouvoir d'influence, assez difficilement mesurable, mais qui met en jeu la légitimité d'acteurs régionaux et leur représentativité électorale.

- Ce processus de décision s'établit dans le temps, à la fois :
 - par rapport à un calendrier formel, calé sur les impératifs de chaque rentrée,
 - par rapport à une temporalité propre à chaque projet, qui peut s'étendre sur plusieurs années.

Le rôle du calendrier formel est important : il fixe les limites temporelles des mécanismes de négociation et comporte plusieurs volets. D'une part, ce calendrier détermine des dates butoirs pour la demande d'ouverture de formations émanant des établissements. D'autre part, parallèlement, se règlent les affectations en personnels, selon des procédures propres à l'Éducation nationale. Celles-ci peuvent être comprises comme des procédures de négociation marquées par le paritarisme, avec les représentants des personnels. On voit bien, dans ce calendrier, l'importance qu'exercent les "rentrées". La majorité, sinon la totalité, des enseignants doit avoir reçu son affectation au moment du premier accueil des élèves.

Par ailleurs, le calendrier formel possède aussi des dates butoirs qui impliquent des accords avec des acteurs extérieurs à l'Éducation nationale. Ainsi sont nécessaires les avis du CAEN, le vote du budget du Conseil régional ou, éventuellement, la signature de contrats de plan. Ces temps forts permettent l'affectation de moyens.

Ce calendrier formel nécessite que des accords fondamentaux soient trouvés à des dates déterminées, et que, s'ils existent, des conflits soient circonscrits et isolés, et momentanément suspendus. L'horizon de la négociation est donc limité dans le temps. Ainsi, la plupart du temps, les désaccords qui peuvent exister entre un rectorat et un Conseil régional sont généralement résolus avant les séances du CAEN. Ceci n'exclut pas, au contraire, la répétition de conflits, chaque année, selon le même schéma calendaire.

L'ouverture d'une section s'appuie sur l'existence d'un projet construit par un établissement. Chaque projet a une temporalité propre, une phase d'incubation, qui peut être plus ou moins longue. Mais, en fin de compte, elle doit se couler dans le calendrier formel. Cette temporalité joue de la répétition annuelle des décisions. Ces projets sont élaborés au cours d'interactions successives, qui provoquent des va-et-vient au sein du complexe décisionnel, nécessitant des phases d'apprentissage de la part des acteurs pour lesquels les dates du calendrier formel s'imposent.

Il n'y a donc pas de logiques préétablies qui pourraient expliquer l'ensemble des mécanismes de coordination. Il n'y a pas de règles du jeu totalement définies, ni d'arbitre pour les faire respecter. On doit au contraire étudier la façon dont sont construites, dans le processus collectif, les règles implicites de la négociation et les processus d'articulation des différents principes qui viennent d'être évoqués.

1. LES CONDITIONS DE LA COORDINATION DE L'ACTION

La coordination d'acteurs aussi divers, tant par leur niveau hiérarchique que par leur position dans la division fonctionnelle ou leur localisation géographique, ne peut être réussie que grâce à un mécanisme de réduction *a priori* des choix alternatifs possibles. Il est nécessaire qu'il existe un principe de réduction de l'incertitude informationnelle qui permette une certaine unification préalable des comportements. C'est souvent le rôle que l'on reconnaît aux cultures d'entreprise. L'adoption de comportements communs, fondés sur une même vision du monde et des mécanismes de pensée voisins sinon homogènes, est la condition d'une simplification et d'une permanence de la coordination des acteurs.

Cette vision du monde est le résultat d'une histoire longue du groupe formé par ces acteurs (une entreprise, une institution...), au cours de laquelle se constitue progressivement ce contexte culturel. Cette histoire peut s'accompagner d'actes fondateurs et de processus d'innovation ou de changement. Il convient donc de découvrir les éléments qui peuvent concourir, dans un groupe, à la formation de cette culture commune : il faut que les acteurs s'y réfèrent comme principe d'action, qu'elle ait un ordre de généralité assez large, et surtout qu'elle ne soit pas susceptible de contestation systématique venant d'individus reconnus ou de sous-ensembles constitués à l'intérieur du groupe considéré. Comme on l'a indiqué, le processus décisionnel est complexe en ce qu'il doit intégrer des logiques d'acteurs différents, porteurs d'informations spécifiques dans le cadre de la division fonctionnelle du travail au sein des rectorats : informations démographiques, vœux des parents, insertion professionnelle, structures pédagogiques, moyens...

1.1. La vision du monde et le principe de cohérence

Les jeux et interactions possibles des différents acteurs conduisent nécessairement, ne serait-ce qu'en fonction du calendrier, à des décisions acceptées, sinon consensuelles : l'ouverture, le maintien ou la fermeture de sections. Une phase de stabilisation de l'organisation suit la coordination des acteurs. La coordination s'effectue donc réellement et n'est pas le résultat d'une simple logique hiérarchique.

Cette coordination résulte profondément d'une nécessité et d'une volonté de coopérer, de rechercher un accord. Certains des conflits persistants peuvent parfois aussi se ramener à des "jeux de rôle", reproductibles de période en période, ou de réunion en réunion : ces comportements "attendus", notamment en commissions paritaires ou au CAEN, font aussi d'une certaine manière partie de la stabilisation de la négociation.

Cette volonté de coopérer est liée à une vision commune du monde, une connaissance mutuelle qui unit les différents acteurs, sur leurs objectifs et sur leur rôle. Les référents partagés par les différents acteurs sont intégrés à leur logique d'action. Cela n'empêche pas qu'ils puissent être évoqués de manière critique ou doivent faire l'objet de justifications. Cette vision du monde fonde *a priori* les conditions d'un accord entre les acteurs, en particulier parce qu'elle implique une légitimité de leurs demandes et de leurs actions. Cette culture commune traduit fondamentalement une conception du projet éducatif. Elle relève aussi pour chaque personne de son histoire propre (aboutissant à un mode de validation de sa valeur par des diplômes et la réussite à des concours) inscrite dans un projet professionnel dans le système éducatif et mettant en jeu un ensemble de valeurs qui marquent sa place dans l'ensemble de la société. Il s'agit aussi d'un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Cette culture peut être retrouvée hors de l'Éducation nationale, en particulier dans des conseils régionaux, bien que beaucoup de responsables des diverses directions concernées soient issus de l'Éducation nationale.

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

L'objectif fondamental du système éducatif est l'élévation du niveau de formation des élèves. Interprétée en termes de poursuite de scolarité, cette élévation est associée à une démocratisation du système éducatif. On peut comprendre cet objectif comme reconnaissance d'un droit des jeunes à la formation et nécessité d'une réponse en termes d'offre de formation. La hausse des niveaux a donc une justification civique : à

ce titre, elle apparaît comme une des obligations du service public de l'Éducation nationale. Elle fait partie de ses missions fondamentales.

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

Ainsi défini et accepté, cet objectif implique une conséquence forte : la dynamique exprimée techniquement en termes de flux d'élèves est décisive et s'analyse à partir des ressources démographiques. La perspective affichée de 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat synthétise de manière parfaite l'accord de tous les acteurs du processus de décision. A partir de là, peuvent être déclinés, de manière planifiée, des objectifs de flux d'élèves à tous les niveaux de formation. Ces calculs peuvent être effectués sur une base territoriale déterminée. En ce sens, on peut affirmer que le processus de gestion de l'offre de formation professionnelle initiale inclut d'emblée la dimension locale, en particulier, par l'intermédiaire des variables démographiques.

On pourra s'interroger, par la suite, pour savoir si une remise en cause du principe d'élévation des niveaux de formation peut émerger d'un nouveau contexte démographique et institutionnel, par exemple, celui ouvert par la loi quinquennale de décembre 1993.

1.2. Les autres principes d'action et leur insuffisance

D'autres conceptions pourraient être mobilisées dans la logique de l'action, en en fondant les principes. Mais elles ne peuvent prétendre s'imposer sans ambiguïté pour unifier l'ensemble des comportements conduisant à l'adaptation de l'offre de formation. On retiendra ici trois des principaux référents parmi ceux qui pourront intervenir dans le processus décisionnel : l'insertion professionnelle des élèves, les vœux des parents ou des enfants et les moyens en personnel ou en matériel. Ils ne sont pas éliminés de ce processus, mais sont intégrés de manière complémentaire au principe de hausse des niveaux de formation. Ils ne sont donc pas des objectifs prioritaires à atteindre ou des préalables obligés, mais obtiennent plutôt un statut de contrainte relative. A la différence du principe de hausse du niveau de formation des élèves, ces trois référents ne peuvent constituer les fondements de la culture de l'Éducation nationale.

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

1.2.1. L'insertion professionnelle des élèves

L'insertion professionnelle des élèves occupe, dans les représentations des membres du système éducatif une position ambiguë : nul ne peut s'en désintéresser, ni ne s'en désintéresse, mais elle n'est pas dans l'ensemble un objectif majeur du système éducatif. C'est plutôt une contrainte qui peut apparaître importante dans une situation donnée. La

limitation de la référence systématique à ce critère se justifie à partir de considérations multiples :

– L'insuffisance des sources statistiques précises sur l'insertion au niveau local, et, en revanche, l'utilisation de sources plus globales favorables à la formation et à l'efficacité des diplômés de niveau élevé. Ainsi en est-il du rapport observé entre le niveau de diplôme et le taux de chômage. Ces informations, à caractère global, ne permettent pas une caractérisation décisive des formations et de l'insertion à un niveau local. La mobilité peut être une variable d'ajustement importante, le service militaire constitue un écran entre la formation et l'insertion. D'une manière générale, la difficulté à connaître le fonctionnement de la relation formation-emploi, surtout au niveau local, est avancée pour justifier des réserves quant à l'utilisation forte des critères d'insertion.

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

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

Toutes ces réserves induisent que l'Éducation nationale ne peut se considérer comme comptable de l'ensemble des difficultés d'insertion. Il n'y a donc pas recours à des critères systématiques d'insertion. Toutefois, ces remarques n'interdisent nullement que des considérations générales soient prises en compte et intégrées dans les schémas de flux ; par exemple, l'équilibre entre les filières industrielles et tertiaires tient compte des difficultés respectives d'insertion. Par ailleurs, des opportunités locales ou sectorielles sont bien évidemment retenues lorsqu'elles sont validées. D'une manière générale, la correspondance entre la structure des emplois locaux et celle de l'offre de formation professionnelle peut être considérée comme un indicateur de la prise en compte par le système éducatif du rapport à l'emploi. Indirectement, s'inscrit une logique, qui, sous réserve d'une analyse plus approfondie, paraît mieux intégrer les adéquations de stocks (l'existant, l'emploi) que de flux (les évolutions, l'insertion).

1.2.2. Les vœux des parents

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

Par ailleurs, les projets professionnels des jeunes de 15 ou 16 ans sont peu précis, se modifient et ne correspondent pas forcément à ce qu'ils souhaiteront réellement cinq ans plus tard. Il y a souvent arbitrage entre filière professionnelle et disponibilité d'offre : le choix est conditionné par la mobilité, le milieu local ou les données disponibles, la capacité à mobiliser les informations des CIO. La nature des emplois locaux, les métiers des parents jouent dans le sens d'une certaine inertie pour des choix qui ne seront pas nécessairement validés ultérieurement lors de l'insertion professionnelle. Les commissions d'orientation peuvent faire preuve d'autorité à l'encontre des souhaits exprimés par les parents : plusieurs études ont montré que les stratégies des parents pouvaient expliquer la reproduction des inégalités scolaires aux paliers d'orientation.

Les commissions d'orientation peuvent aussi adapter les flux par l'affectation plus ou moins autoritaire des redoublants ou redresser les effets de mode et de réputation des différentes filières.

Là encore, ce sont surtout des mouvements de fonds qui sont perceptibles, plus que des ajustements locaux. Et, l'Éducation nationale n'est sûrement pas convaincue de devoir s'adapter exclusivement et totalement aux vœux des parents ou des élèves, ou de suivre tous les mouvements de l'opinion.

On peut ajouter que, pour partie, les vœux des familles et les perspectives d'insertion ne fournissent pas toujours, lorsqu'on les confronte, des informations suffisamment cohérentes pour être intégrées avec rigidité dans le processus. Leur prise en compte, si elle est faite de manière assez souple, peut permettre de disposer d'informations pertinentes dans beaucoup de cas. Néanmoins, on doit remarquer que les informations concernant l'insertion ou les vœux pourraient gagner à être mieux instrumentalisées et faire l'objet de travaux et d'exploitations plus systématiques et plus fins.

1.2.3. Les moyens

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

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

Le rôle des moyens peut être apprécié d'une autre manière : leur insuffisance, en référence à des critères pédagogiques ou quelquefois de sécurité, devraient parfois entraîner des fermetures qui ne se font pas en raison de la vision commune énoncée précédemment.

Ainsi, les trois critères que l'on a retenus, l'insertion professionnelle, les vœux des parents et les moyens, ne prennent véritablement leur sens que par rapport à une logique globale des flux qui constitue donc le fondement de la stratégie de développement, gouvernant le

mécanisme de prise de décision de l'Éducation nationale. Celui-ci se présente donc sous une forme séquentielle où la première étape apparaît bien liée à la contrainte démographique.

1.3. La logique des flux et sa base territoriale

La logique de flux d'élèves, planificatrice et quantifiée, se double d'une problématique d'organisation territoriale fondée sur la construction de districts ou de bassins de formation (pour partie encore en projet ou en recomposition). Cette organisation traduit une volonté manifeste de contrôler, sinon d'annuler, la concurrence entre les établissements. D'un point de vue technique, il s'agit d'opérer, par la spécialisation, des différenciations maximales entre les zones territoriales, ce que l'on appelle constituer des pôles de compétence. La concurrence qui pourrait s'établir entre les établissements est perçue en termes d'irrationalité de la gestion des flux d'élèves. Elle peut être l'occasion de conflits inopportuns entre les chefs d'établissement ou entraîner un risque de dévalorisation des diplômes, d'accentuation des différenciations sociales et des ségrégations territoriales.

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

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

L'objectif civique s'interprète territorialement plus en termes de niveau qu'en termes de contenu : il s'agit de proposer à des élèves d'un bassin de formation donné une offre structurée en termes de niveau. Ceci est le corollaire de la spécialisation des établissements en termes de filières. D'une certaine manière, les analyses en filières et celles en bassins sont équivalentes et se confortent. Par exemple, on admet qu'il doit exister au moins une formation de niveau III dans un bassin de formation, quelle que soit cette formation. Cette règle implicite, bien sûr non écrite, semble reconnue par l'ensemble des acteurs comme un droit : une requête allant dans ce sens sera donc légitime. Au-delà de cette exigence de base, la justification ne sera plus civique, mais gestionnaire et s'appuiera sur des critères démographiques et d'organisation spatiale de la spécialisation. Indirectement, cette spécialisation permet aussi de maîtriser, par le contrôle de la mobilité, la différence entre les flux théoriques d'élèves et les flux réels.

La détermination pratique des bassins de formation est en fait délicate : il ne s'agit pas uniquement d'un découpage d'un territoire "plat", cartographique, mais d'un espace où se

jouent des relations d'acteurs, en particulier entre les établissements. L'Éducation nationale ne semble pas souhaiter que se constitue un espace intermédiaire entre le département et l'établissement, avec par exemple un "super chef d'établissement", tout en reconnaissant un niveau spécifique de coordination. De là vient la multiplicité des réponses apportées, dans les différents rectorats, à cette construction des bassins de formation. Par ailleurs, on peut s'interroger sur les rapports de ces bassins de formation, avec les zones d'emploi (de l'INSEE), les zones emploi-formation (de la politique de l'emploi), les bassins de vie ou les pays (de l'aménagement du territoire), les bassins d'habitat (du ministère de l'Équipement), etc.

Mais, pour cette étude, c'est aussi, bien évidemment, la structuration territoriale des milieux professionnels qui serait aussi le référent nécessaire.

1.4. Une vision du monde confortée par l'opinion et à l'efficacité manifeste

L'objectif de hausse des niveaux de formation est perçu positivement par l'opinion publique. Les parents d'élèves ont sans doute compris au-delà du raisonnable les liens entre niveaux de formation et chômage. Les entreprises ont fait savoir qu'elles avaient désormais besoin de personnels qualifiés. Les pouvoirs publics nationaux et locaux ont affiché l'importance qu'ils attribuaient à la formation. Le consensus a parfaitement fonctionné, surtout lorsqu'il a porté sur des considérations générales. Il a légitimé la vision du monde du système éducatif et sa logique civique et sociale.

Cet unanimisme est sans doute à l'origine de l'efficacité de la transformation de la formation professionnelle depuis dix ans. Comme le rappelle M. Campinos-Dubernet, de 1986 à 1993, 35 spécialités de baccalauréats professionnels ont été créées (48 avec les options). Certaines sont déjà renouvelées. Les bacheliers admis en 1993 dépassent désormais les 50 000 :

"Cette généralisation des baccalauréats professionnels était prévisible. Elle est à la fois l'expression des attentes qui s'exprimaient à son endroit du côté des branches professionnelles, du côté des syndicats de salariés et des jeunes, ainsi que le produit de la politique éducative" (M. Campinos-Dubernet, *Formation-Emploi* n° 49, 1995, p.9).

Toutefois, cela n'explique pas pourquoi le système éducatif a répondu avec autant de force, sur une période aussi brève, à des sollicitations extérieures ou centralisées. C'est précisément parce que cela était en phase avec les critères d'action et la vision du monde du système éducatif. Ouvrir des sections de Bac pro. constitue un objectif sur lequel toutes les forces de l'Éducation nationale peuvent se coordonner, pour lequel il ne peut y avoir qu'une volonté de coopération. Cela tient lieu de justification du système et de ses membres, une affiche à l'égard de l'opinion publique. Cette volonté de coopérer, sans laquelle il ne peut y avoir d'accord, s'exprime naturellement dès lors qu'il y a projet de hausse des niveaux de formation et d'ouverture de sections.

Il faut bien comprendre comment fonctionne cette opération de légitimation, de justification. Elle s'appuie sur des considérations générales (la hausse des niveaux), sur des concepts abstraits, même si, dans un deuxième temps, il faut donner un contenu à ces niveaux de formation. Cette légitimité est celle de la formation, elle est pédagogique et se définit en termes de savoirs acquis. Elle n'est pas construite, on l'a vu, sur l'efficacité de l'insertion professionnelle, du moins pas directement. La responsabilité est de former de la meilleure manière possible, compte tenu des moyens, non de garantir un emploi aux jeunes sortants. Cela pose, d'emblée, en particulier d'un point de vue pédagogique, une distance avec les milieux professionnels et, par voie de conséquence, un écart entre les

pratiques de l'Éducation nationale concernant l'alternance et celle du système d'apprentissage. Qu'il y ait entre les deux systèmes des différences d'approche pédagogique est bien connu. On peut néanmoins préciser certains points :

- la hausse des niveaux de formation s'est accompagnée dans les lycées professionnels du remplacement progressif des enseignants - anciens ouvriers professionnels - par des diplômés de BTS-DUT et des professeurs de lycées professionnels (PLP), ce qui privilégie les savoirs théoriques et scientifiques sur les savoirs pratiques ;
- les stages en entreprise sont plus jugés sur la base du rapport écrit et de la soutenance : "On note davantage ce que dit l'élève de son stage et la manière dont il le dit que le stage proprement dit" (G. Solaux, *Formation-Emploi* n° 49, 1995, p. 43).

Plusieurs conséquences peuvent être tirées de ces remarques. Tout d'abord, cette homogénéisation du corps enseignant par des procédures de recrutement induit une distance de comportement avec les activités économiques et modifie les attitudes. Au lieu d'une capillarité de réseaux avec les milieux économiques locaux assurée par la mobilité horizontale des ouvriers-enseignants, que des tuteurs remplacent désormais en entreprise, on doit mettre sur pied des négociations entre acteurs, n'ayant ni les mêmes valeurs, ni les mêmes compétences. Cela renforce, pour les enseignants, le sentiment d'appartenir à l'Éducation nationale. En quelque sorte, à des contacts personnels se substituent des relations instituées, des rapports plus organisationnels.

1.5. Les limites de la vision du monde : hiérarchisation et différenciation des filières de formation

La légitimité de la formation reste abstraite car, si elle se fonde philosophiquement sur des notions d'égalité ou d'équité (valeurs civiques), elle est compatible avec l'existence d'une différenciation :

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

Cette hiérarchie implicite des différentes filières est à relier, sans doute pour partie, au projet pédagogique qui valorise les savoirs abstraits et les enseignements généraux, et justifie des orientations fondées sur les capacités cognitives des élèves. Elle entraîne un cloisonnement entre les filières et une mobilité limitée des élèves de l'une à l'autre. Lorsque cette mobilité existe autrement que de manière marginale (par exemple, la présence massive en université, hors IUT, de bacheliers technologiques), elle est perçue comme une anomalie qui entraîne dysfonctionnements et échecs scolaires.

Même dans le domaine de la formation professionnelle, les métiers préparés et les conditions d'insertion donnent une image plus ou moins positive des formations, image qui sera intégrée dans les stratégies des familles et des élèves. Certaines filières sont très demandées, pour d'autres, l'affectation est plus subie que recherchée.

Le rapport complexe entre la notion d'égalité et la hiérarchie des formations a plusieurs conséquences. On peut en relever deux. Tout d'abord, il introduit des possibilités d'interprétation de la vision du monde. Ainsi, la légitimité des lycées professionnels à obtenir des BTS n'est pas reconnue de manière aussi générale que celle des Bac pro., surtout s'ils sont situés à proximité des lycées technologiques. Cela pose le problème de la poursuite d'études pour les titulaires d'un Bac pro., conçu normalement comme diplôme terminal. De même, la localisation des 3ème et 4ème technologiques constitue un enjeu entre les collèges et lycées professionnels où s'opposent des logiques de flux et des logiques pédagogiques différenciées, et des disponibilités en moyens et en personnels. Ces deux exceptions à une communauté de vue portent en elles des occasions de conflits.

Ensuite, ce rapport égalité-hiérarchie peut expliquer les transformations de la population des lycées professionnels. Si les effectifs ont, en fait, peu augmenté globalement, c'est que la hausse des niveaux, le développement des Bac pro., ont compensé le recul du nombre d'élèves en CAP 3 ans, dont une partie a pu partir vers l'apprentissage. Mais, si l'enseignement professionnel a pu revaloriser de cette manière son image et sa réputation, il ne l'a réalisé que partiellement et sans doute moins fortement que l'enseignement général. Les lycées professionnels conservent une difficulté à attirer des flux croissants, dans une période pourtant marquée par l'augmentation massive des taux de scolarité. Si le niveau d'insertion souhaité est le BTS, il reste préférable de poursuivre en filière technologique. Les vœux des parents et des élèves traduisent bien, semble-t-il, la croyance selon laquelle la protection contre le chômage et le niveau hiérarchique de l'insertion sont mieux assurés par l'enseignement général. A l'inverse, comme l'a montré M. Campinos-Dubernet, l'image d'insertion du Bac professionnel reste floue (*op. cit.*).

Les mécanismes de réputation jouent donc pleinement entre enseignements général et technologique, d'une part, et enseignement professionnel, d'autre part. Mais, il joue aussi à l'intérieur des lycées professionnels entre les différentes filières. Il existe donc de manière très nette des phénomènes de différenciations verticale et qualitative des formations, peu compatibles avec le principe d'équité. En réalité, la hausse des niveaux de formation est un moyen de résoudre la tension entre les deux principes : les Bac pro. permettent une revalorisation de l'image de la formation professionnelle, bien que limitée, tout en permettant un compromis entre les acteurs du système éducatif.

On perçoit aussi la conséquence, au-delà du cloisonnement explicite des filières, de la distance entre formations initiale et continue, et plus généralement du manque de visibilité des marchés et de la promotion interne dans les entreprises. En effet, faute d'une claire évaluation des perspectives de promotion interne, le niveau hiérarchique d'insertion reste le signal le plus important pour l'appréciation des diplômes. Ce niveau n'est pas le plus favorable à la formation professionnelle par rapport aux formations générales, ou, en particulier, pour les Bac pro. par rapport aux BTS.

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

Toutes les considérations précédentes expliquent pourquoi la logique des flux, qui traduit à la fois les évolutions démographiques et celles des taux de scolarité constitue le socle sur lequel se fonde le mécanisme de construction de l'offre de formation professionnelle.

Il s'agit d'une démarche de production (d'élèves formés) où les contraintes du marché (l'insertion des élèves) sont peu présentes. A l'inverse, la notion de qualité du "produit", c'est-à-dire des élèves formés, en référence à une conception de la formation comme acquisition de savoirs abstraits, est centrale. De la même manière, la logique des flux conduit à un strict contrôle de la concurrence entre établissements ou filières. Le modèle sous-jacent est celui de la production industrielle. Cette logique de flux est élaborée sur un territoire dont l'organisation lui assure une "optimalité" planifiée : le contrôle de la concurrence doit permettre la cohérence des calculs appliqués à la base démographique locale.

Toutefois, comme peuvent le montrer d'autres études effectuées parallèlement à cette analyse, l'adéquation entre l'offre de formation et les spécialisations économiques des zones d'emploi est forte : c'est le résultat de l'ensemble du mécanisme décisionnel. La description de ce mécanisme dans son ensemble permettra d'expliquer cette adéquation.

Le contexte des dix dernières années a été globalement celui d'une augmentation forte de l'offre de formation et a été vécu comme une période faste pour l'institution éducative, en même temps que ses valeurs étaient confortées par une reconnaissance accrue de l'ensemble de la société, la formation apparaissant autant comme une composante de l'adaptation du système productif que comme une solution individuelle pour accéder à un emploi. L'avenir est susceptible de modifier ce cadre. Les évolutions démographiques autorisent moins que par le passé des ouvertures nettes de formation à un rythme aussi soutenu, et les contraintes d'insertion effectives des élèves vont incontestablement devenir plus importantes, comme l'indique la volonté exprimée dans la loi quinquennale. Une logique plus marchande, impliquée par les contraintes d'insertion et une concurrence accrue entre les formes d'enseignement, peut tenter de se substituer à la logique "industrielle" prévalant jusqu'à présent.

2. LE MÉCANISME DÉCISIONNEL

Les mouvements démographiques, fondement des flux d'élèves, constitue le point de départ du mécanisme décisionnel, à partir duquel il s'agit de donner un contenu. D'une part, il convient d'interpréter les zones d'incertitude d'affectation de ces flux, notamment en raison de la concurrence potentielle entre les établissements d'un même bassin de formation. D'autre part, il s'agit de déterminer ce qui doit être ouvert ou fermé, c'est-à-dire les filières de formation concernées.

Le mécanisme s'appuie alors à la fois sur l'existence d'une structure hiérarchique (complexe) et sur l'élaboration de projets d'établissement par son Conseil d'administration. C'est la rencontre et la tension entre ces deux mouvements qui constituent l'essence même du processus de prise de décision. Il repose donc sur des initiatives prises par différentes personnes concernées et par des procédures d'accord, construites dans leur négociation.

2.1. Le mécanisme d'incitation et la mobilisation des acteurs

La reconnaissance par l'opinion publique de cette vision du monde - le fait que le développement du système éducatif soit associé à la résorption des difficultés économiques - est en soi un puissant mécanisme d'incitation, tant individuel que collectif. Mais cela ne s'oppose pas au fait que des incitations plus personnelles puissent exister. Il est évident que la nécessité d'une démarche collective de l'ensemble des acteurs limite fortement, sans l'exclure, la possibilité de comportements opportunistes ; mais, en

rendant plus opaque l'effet de chaque action individuelle, elle peut à l'inverse entraîner un risque de démotivation des acteurs.

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

L'analyse de la mobilité des acteurs, en particulier celle des proviseurs et des enseignants, serait susceptible de fournir des éléments sur l'appréciation par le système éducatif lui-même des hiérarchies entre établissements : taille, localisation, diversification. On peut aussi mettre en évidence une typologie de chefs d'établissement : gestionnaires, managers..., dont l'explication peut être à rechercher dans la situation et les particularités de l'établissement lui-même.

Le mécanisme d'incitation repose aussi, semble-t-il, sur des valeurs symboliques qui peuvent être rapprochées de l'exercice d'un pouvoir. Le projet d'établissement peut en être la concrétisation, résultat de l'action conjointe du chef d'établissement et de son conseil d'administration. Tout tend à montrer que le chef d'établissement s'implique fortement dans ce projet et dispose d'une large autorité sur son conseil. Les ouvertures de formation, les innovations pédagogiques, la formation continue, la construction d'un réseau de relations apparaissent comme des valorisations fortes de son action. Elles peuvent s'accompagner d'une capacité à mobiliser des moyens financiers ou relationnels spécifiques hors de l'Éducation nationale, notamment avec les milieux professionnels ou avec la formation continue. Une ouverture obtenue a aussi un contenu symbolique, sanctionnant l'influence que peut avoir le proviseur sur la structure académique et validant son image de gestionnaire ou de manager.

Pour les autres membres de la structure académique participant au processus de décision, le mécanisme d'incitation se présente dans les mêmes termes : la notation, la réputation, la conscience professionnelle, l'identification entre l'intérêt personnel et celui de l'institution sont autant de facteurs qui peuvent s'ajouter au sentiment lié à la position hiérarchique, obtenue par des concours complétant ceux de la fonction enseignante. Il n'y a pas de raison de penser que les personnes qui ont une trajectoire plus administrative, et dont le rôle est souvent important, réagissent différemment.

Toutefois, plusieurs problèmes se posent qui, à l'inverse, peuvent manifester des difficultés de coordination entre les acteurs, opposer intérêt général et intérêts particuliers. Dans le processus décisionnel, le rôle des inspecteurs est crucial, quel que soit du reste leur statut ou leurs fonctions particulières. Concernant tout d'abord les IPR-IA et les IEN-ET, leur fonction première est d'opérer un encadrement et un contrôle pédagogique des enseignants et des conditions apportées par l'établissement. Ils exercent donc une fonction hiérarchique. C'est à partir d'elle qu'ils doivent apparaître comme conseil, initiateurs, mobilisateurs et porteurs des projets de l'établissement. Cette position est parfois ambiguë et entraîne une certaine "solitude". Par ailleurs, des problèmes de coordination se posent entre ces deux catégories de responsables dans la mesure où ils n'inspectent pas des formations mais des enseignants en fonction de leur statut (ainsi, en lycée professionnel, pour une même discipline, les professeurs certifiés sont inspectés par les IPR-IA et les PLP par les IEN-ET). On peut imaginer les contraintes de coordination que cela peut induire, d'autant que les rapports entre les deux corps d'inspecteurs

traduisent les hiérarchies évoquées précédemment à propos des filières. La solution de la coopération se pose souvent en termes de rapports personnels.

Les fonctions des DAET mériteraient une attention particulière, car différents changements de statuts en ont modifié les conditions d'exercice, et, semble-t-il, les relations avec les inspecteurs. Représentants le recteur, ils conservent toutefois un rôle d'intermédiaire et sont porteurs d'une vision globale et transversale, qui peut être en conflit avec des logiques plus axées sur des filières spécifiques.

La division fonctionnelle du travail qui justifie les autres catégories d'inspecteurs (les autres IEN) nécessite aussi des formes de coopération pour que soit pris en compte l'ensemble des dimensions nécessaires. Toutefois, l'absence de relations hiérarchiques (à l'exception de celles que peut imposer le recteur) explique que des arrangements locaux traduisent l'influence de fortes personnalités ou l'histoire propre de la région. Ainsi, le rôle et l'influence de l'inspection académique, qui gère les flux réels des élèves, ou ceux du CSAIO peuvent différer fortement d'une académie à l'autre.

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

L'ouverture d'une formation est une réussite commune, le résultat positif de la coopération entre acteurs ; conforme à la vision du monde, elle n'appelle pas de justification hiérarchique de la décision prise. À l'inverse, le rejet d'un projet ou d'une demande est souvent perçu par les chefs d'établissement comme une résistance bureaucratique à une initiative légitime.

La fermeture n'est pas une opération symétrique de l'ouverture. Elle doit souvent être accompagnée d'une modification de formation ou d'une compensation.

Fondamentalement en opposition à la vision du monde, elle suscite plus fortement, même lorsqu'il y a adaptation ou reconversion, des réactions du corps enseignant, des syndicats, des parents d'élèves ou des élus locaux. Elle ne mobilise pas les mêmes acteurs.

2.2. Les caractéristiques du mécanisme

Il s'appuie fondamentalement sur deux processus que l'on peut représenter par une structure formelle et une structure informelle.

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

Il est constitué de plusieurs éléments :

- Un ensemble de référentiels de formations, élaborés par les Commissions paritaires consultatives (CPC), évoluant dans le temps et s'imposant aux établissements qui disposent néanmoins d'une possibilité tacite d'adaptation locale par les contenus ou les

matériels. Ainsi, le BEP mécanique manifeste des déclinaisons locales, traduisant les spécificités de cette activité industrielle, les particularités des entreprises concernées par l'accueil des stagiaires ou le financement de la taxe d'apprentissage. Les modes d'élaboration de ces référentiels méritent des analyses au cas par cas. En effet, l'influence des milieux professionnels y est importante. Les référentiels traduisent les évolutions technologiques, mais aussi des rapports de force entre des composantes particulières de ces milieux. Au niveau local, les changements dans les référentiels sont souvent mal compris et critiqués tant par les responsables des entreprises locales que par les enseignants de l'Éducation nationale. Ces derniers perçoivent, à travers ces modifications, plus que des impératifs technologiques réels, souvent le jeu entre quelques entreprises leaders et les plus petites ou alors le poids de personnels "administratifs" des syndicats professionnels. Dans quelques cas toutefois, impliquant une forte spécialisation industrielle des bassins d'emploi, des quasi-districts, les milieux locaux peuvent avoir une représentation et une influence significatives au sein des CPC.

On notera que les changements de référentiel impliquent, par les transformations dans les programmes, des efforts conséquents d'adaptation de la part des lycées et de leurs enseignants.

- Un calendrier strict (ou plusieurs calendriers articulés) indiquant de manière impérative des dates auxquelles des actions doivent être décidées. Ce calendrier fait fonction, d'une part d'encadrement administratif normal, mais fixe aussi, d'autre part, des échéances pour lesquelles un accord doit être trouvé. Ainsi en est-il, par exemple, de la date de réunion du CAEN. L'horizon de la négociation est, de ce fait, nécessairement fini, ce qui n'empêche pas sa répétition ultérieure en cas d'échec, c'est-à-dire si l'ouverture demandée n'a pas été obtenue.

- Un cadrage statistique des flux : il résulte des travaux des services statistiques des rectorats. Ces services manifestent leur importance dans l'ensemble du processus et affirment leur position centrale. Ce cadrage incorpore deux composantes. D'une part, des projections démographiques, par exemple issues de modèles de l'INSEE (Omphale), sous des hypothèses de taux de poursuite de scolarité. A ce niveau, elles s'appuient sur des orientations et directives nationales et sur les projections de la DEP. La base territoriale est généralement assez large, en raison notamment des incertitudes que peuvent provoquer les mouvements migratoires. D'autre part, des variantes régionales, élaborées et validées collectivement par différentes instances du rectorat et de l'académie (recteur, chef du service statistique, DAET, IA, CSAIO), indiquent, par exemple, le poids dans la région de la formation professionnelle initiale par rapport à la référence nationale, et les évolutions et le maintien ou non de la spécificité régionale. Ces variantes incorporent aussi des choix de politiques éducatives, qui peuvent être largement influencées par la personnalité du recteur : elles peuvent ainsi traduire des choix entre filières technologiques et professionnelles, entre secteurs industriels et tertiaires, entre BTS et DUT, etc. Ce cadrage statistique peut donner lieu à un document diffusé à l'ensemble des IPR, IEN et chefs d'établissement, pour fixer avec précision le cadre de la négociation. Mais il semble que cela relève du choix propre du recteur ou de l'existence de travaux effectués par les services du rectorat pour les schémas prévisionnels des formations. La forme prise par ces documents de cadrage est assez différente d'une académie à l'autre.

Ainsi, ce cadrage permet de définir les potentialités d'ouvertures et de fermetures et de préciser les moyens dont disposera le recteur. Il est élaboré au niveau académique. Il intègre, si elles existent, les conclusions des discussions avec le Conseil régional et les

stratégies définies dans le schéma prévisionnel des formations. En particulier, les analyses respectives de flux doivent être cohérentes, ainsi que certaines hypothèses de travail : taux de poursuite en BTS, etc. De la même manière, un accord doit exister avec le programme pluriannuel d'investissement.

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

Il s'agit de donner un contenu aux potentialités indiquées précédemment, en sélectionnant certaines demandes. Le processus formel précédent fournit un cadre général dont il faut déterminer le contenu. Fondamentalement, ce processus informel est celui de la constitution de projets acceptables par l'institution. Ce mécanisme est largement indépendant du processus formel, même si les variantes démographiques régionales peuvent être marquées par la connaissance que le DAET ou les inspecteurs peuvent avoir des différents projets.

Les règles qui définissent un projet comme acceptable ne sont pas formalisées *a priori*, mais sont construites progressivement par un mécanisme d'apprentissage collectif. On remarque en effet une absence d'instrumentalisation systématique et, à l'inverse, une influence possible de personnalités dont la réputation ou la position dans les réseaux sont importantes. Ces règles tacites peuvent résulter d'un accord global sur la constitution des pôles d'excellence, par exemple à partir de considérations "allant de soi" comme la spécialisation économique de la zone d'emploi ou du bassin de formation. Mais, on peut observer aussi des fonctionnements plus hiérarchiques dans le cas de certains regroupements de formation où une vision globale s'impose. Dans un grand nombre de cas, la situation est plus conflictuelle, car il s'agit de délimiter le champ d'attractivité d'un établissement, dans le contexte de constitution de monopoles territoriaux successifs. Il se pose évidemment toujours des problèmes de frontière.

On ne peut éluder le cas où ce processus décisionnel relève d'une logique hiérarchique forte, du choix du recteur ou d'une équipe restreinte. Des exemples existent où des ouvertures ont pu être faites sans demande locale précise des établissements : en particulier, par exemple, pour les premières générations de baccalauréats professionnels. Mais, cela ne peut avoir pris beaucoup d'importance et ce n'est certainement plus le cas aujourd'hui où l'on constate plutôt de nombreux projets et des demandes non acceptées. Les fermetures ou le déplacement et l'affectation de la formation à un autre établissement sont par nature plus hiérarchiques.

Il convient donc de déterminer comment s'élabore le projet d'ouverture d'une section. La marge de manoeuvre est déjà limitée, on l'a vu, par l'existence des référentiels. Autrement dit, il s'agit de choisir un item dans une liste préétablie. C'est bien évidemment totalement différent de ce qui se passe en formation continue où il faut partir d'un besoin exprimé, puis construire une réponse éducative appropriée. C'est, dans ce cas, une opération d'ingénierie de formation.

Une fois connus les référentiels, et donc les diplômes possibles, un accord doit intervenir sur le choix de la spécialité qui sera retenue. Plusieurs éléments peuvent entrer en jeu.

- Le contexte économique de la zone (ou peut-être plutôt l'image que les acteurs en ont) joue un rôle décisif à cet égard. Toutefois, on remarquera que si l'opinion des chefs d'établissement, des chefs de travaux et peut-être surtout des inspecteurs de spécialité

(leurs analyses peuvent sembler plus objectives, moins intéressées) apparaît décisive, ils ne semblent pas posséder de dispositifs d'analyses systématiques du contexte économique ou de l'insertion dans le bassin de formation considéré. En revanche, on constate plutôt la formation d'une base de connaissances par accumulation progressive de données au sein de collectifs locaux de réflexion, à la suite de publications éparses d'articles de presse, d'études diverses dont celles de l'INSEE ou des collectivités territoriales, de rencontres dans des comités locaux, de travaux liés aux schémas prévisionnels des formations et à la mobilisation de données internes à l'Éducation nationale. Il s'agit ici de la constitution de diagnostics par apprentissage collectif où les rencontres et les relations entre différents acteurs sont déterminantes, mais généralement peu structurées. Ces connaissances sont difficilement formalisables et transférables, même au sein de l'institution, autrement que par la confiance ou la réputation dont jouissent certaines personnes. L'institution possède ainsi des "actifs spécifiques", connaissances qu'elle pourra éventuellement opposer à d'autres acteurs (ministères, conseils régionaux, syndicats...). Cela pose bien évidemment le problème de la capitalisation interne de cette information, d'autant que l'Éducation nationale se caractérise par une forte mobilité de ses cadres.

Il convient toutefois de distinguer entre les formations spécifiques et les formations génériques. Ces dernières, en raison de leur caractère général, ont vocation à se retrouver sur l'ensemble du territoire : c'est, par exemple, le cas de certaines formations tertiaires (secrétariat, comptabilité...) pour lesquelles le contexte économique local est le moins discriminant. Au contraire, les flux démographiques ou les vœux des parents peuvent jouer un rôle encore plus important.

- Quoi qu'il en soit, une fois admis le fait qu'il existe une vision commune qui fixe des droits pour des établissements d'obtenir certains niveaux de formation et le cadrage par les référentiels, il faut que le processus précis de négociation s'engage réellement. Il doit nécessairement être collectif, ce qui signifie que les partenaires doivent être animés par une volonté de trouver une solution de coopération. Cette dernière est le résultat d'attitudes spécifiques des acteurs qui les poussent non à mettre en avant ce qui leur paraît nécessairement le plus approprié, mais surtout ce qui est susceptible d'être le mieux admis par l'ensemble de l'institution. Les théoriciens des jeux appellent cette solution un point focal. Il mobilise les capacités cognitives des acteurs dans la perspective de trouver une solution coopérative. De ce point de vue, la connaissance que chaque acteur peut avoir des comportements passés des autres, leur histoire commune, certaines habitudes de travail, le rôle de personnalités d'influence facilitent la coordination, et, en reproduisant des mécanismes décisionnels ayant abouti, fixent des modes de traitements préférentiels des choix. En d'autres termes, chaque acteur doit anticiper ce qui peut être accepté par les autres. Se déterminent ainsi des routines organisationnelles, qui sont spécifiques à chaque académie, résultant de processus de coopération effectués dans des contextes différenciés.

C'est dans ce cadre que le contexte économique local peut intervenir sur le processus décisionnel : dans la mesure où la spécialisation économique d'une zone est évidente, le choix de la formation, d'une certaine manière, s'impose de lui-même. Le point focal, susceptible de coordonner les actions, est fourni par cet environnement économique. Il n'est pas nécessaire de chercher une pression forte, clairement exprimée, venant des milieux économiques, sans bien évidemment en exclure la possibilité. L'ensemble du système éducatif est lui-même assez motivé par l'adaptation de ses formations, l'ouverture de sections et la hausse des niveaux pour être à l'origine et à l'initiative de cette dynamique. Il y a traduction dans le processus décisionnel interne des informations

issues de l'extérieur et qui viennent par une multiplicité de canaux : formation continue, relations personnelles, FCIL, jurys d'examen... De cette manière, naturellement en quelque sorte, se constitue une adéquation entre le contexte économique local et l'appareil de formation.

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

2.3. La typologie des processus décisionnels

L'analyse monographique des établissements peut laisser penser qu'ils constituent autant de cas particuliers dans le processus décisionnel. On peut être tenté aussi de voir l'effet de leur environnement, le système éducatif étant en fait assez flexible, en raison de l'importance des processus informels, pour s'adapter aux situations concrètes dans lesquelles ils sont placés. Il est possible toutefois de proposer quelques pistes pour dépasser cette impression qu'il n'existe que des situations particulières.

Le type de données mobilisables au sein du processus décisionnel pour rendre acceptable un projet dépend, semble-t-il, du contexte imposé par la dynamique des flux démographiques. Cette dynamique est bien, de toute manière, le premier des critères. Mais elle peut être appréciée à partir de plusieurs indicateurs :

- l'évolution démographique de la zone et les flux d'élèves attendus ;

- la taille de la zone et son organisation : le nombre de lycées professionnels, la concurrence qu'ils peuvent générer entre eux. Il faut notamment retenir les effets de seuils, permettant ou non le maintien de sections ou d'établissements.

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

On peut proposer, comme première investigation sur une typologie possible des processus décisionnels, de distinguer trois situations à partir d'une caractérisation démographique.

2.3.1. *L'évolution démographique est favorable*

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

Plusieurs explications peuvent être avancées. Une première, mettant en avant des arguments de logique cognitive, s'appuie sur la connaissance qu'ont les acteurs des éléments du processus décisionnel : d'une part, des référentiels de diplômes et leur structure en filière, d'autre part, des connaissances accumulées sur la zone et ses activités dominantes. L'adéquation implicite entre ces deux ordres permet une validation tacite et globale d'objectifs d'insertion, qui viennent s'ajouter au simple objectif de croissance des niveaux de formation. En d'autres termes, on ne met pas n'importe quoi n'importe où, même si, comme on l'a dit, il n'existe pas d'instrumentalisation systématique de ces adéquations. Un autre axe d'explication peut être trouvé dans une approche plus économique. Cette adéquation entre formation et milieu économique peut traduire un objectif de minimisation de coûts de transactions avec les partenaires ou de coûts de coordination au sein de l'établissement. En effet, celui-ci doit faire face à des relations multiples avec son environnement : connaissance de l'évolution des métiers, mise en place de mentions complémentaires, constitution de jurys d'examen, organisation des stages des élèves. On conçoit aisément comment les opportunités locales et les proximités territoriales favorisent la gestion de toutes ces obligations éducatives et minimisent à la fois les coûts financiers (déplacements pour les stages, par exemple) et les coûts d'organisation. De ce point de vue, l'établissement d'enseignement se présente comme une organisation productive classique, une entreprise. Dans ce cadre, la proximité territoriale permet la réalisation d'objectifs de gestion optimale.

Les deux ordres d'explication sont bien évidemment en très forte connexion entre eux. Les relations suivies avec les milieux économiques fournissent de nombreuses et profitables informations sur le contexte économique, qui alimentent le stock de connaissances accumulées par répétition de séquences successives d'apprentissage collectif. Dans un tel contexte, l'adéquation entre la spécialisation de l'établissement et celle de la zone (entre les référentiels et les activités) fait l'objet d'évidences qui permettent une gestion assez centralisée du mécanisme décisionnel. On peut penser que, dans ce cas, le DAET possède un rôle important. Par certains de ces aspects, ce cas peut aussi apparaître comme faisant l'objet de décisions assez centralisées. En fait, celles-ci sont perçues ainsi, semble-t-il, surtout à l'occasion des refus (les formations demandées par les établissements n'ayant pas la caractéristique d'un point focal) ou en cas de fermetures (pour la construction de spécialisations territoriales à l'échelle de l'académie ou des bassins de formation).

2.3.2. *Elle est défavorable*

Le diagnostic est au contraire *a priori* défavorable et devrait conduire à la fermeture de formations, sinon de l'établissement lui-même. Ces fermetures peuvent être envisagées, notamment si le constat d'une baisse d'attractivité de la formation s'impose et si cela ne met pas en péril l'équilibre même de l'établissement. Dans ce cas, des regroupements territoriaux de formations sont proposés qui renforcent la politique des pôles de

compétences. En revanche, si la taille critique de l'établissement risque d'être atteinte par une fermeture, des arguments d'aménagement du territoire seront généralement mis en avant par l'ensemble des acteurs (un discours souvent en prise avec celui du Conseil régional) pour assurer le maintien de l'activité, le coût social et politique de la fermeture étant trop élevé. La mobilisation de l'ensemble des partenaires permet une spécialisation sur des formations peu répandues (par exemple, les métiers d'art) qui élargissent la base territoriale de recrutement des élèves, celle des milieux professionnels concernés, la constitution d'une équipe pédagogique réduite mais motivée et un intérêt accru des collectivités territoriales. Symétriquement, les coûts d'organisation et de transactions (déplacements d'élèves ou d'enseignants par exemple, internat) augmentent très sensiblement. On obtient ainsi une forte différenciation de l'établissement, une cohérence interne importante et un territoire construit étendu comme domaine d'intervention.

Cette dynamique unitaire peut se retrouver, dans un contexte démographique favorable, sur des créneaux de formation très étroits, en relation avec un milieu économique spécifique du type district industriel. Mais l'appui d'un secteur professionnel puissant et organisé ou, au contraire, l'effacement du soutien extérieur placent le chef d'établissement dans une position différente vis-à-vis de l'ensemble des partenaires du processus de prise de décision. Soutenu par un milieu professionnel puissant, sa marge de manoeuvre et son indépendance s'en trouvent renforcées. En particulier, cette situation peut conduire à des relations plus conflictuelles. En effet, du fait de la très grande spécialisation, de l'influence éventuelle des milieux économiques locaux sur l'élaboration des référentiels, le chef d'établissement peut disposer d'informations plus fiables et mieux actualisées sur les évolutions économiques et technologiques que les IPR ou les IEN, dont le champ de compétences est nécessairement plus large (plusieurs disciplines). La négociation ne s'en trouve pas nécessairement facilitée.

2.3.3. *Le diagnostic est plus indécis*

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

C'est dans ce cas que le contexte de l'offre locale doit être le plus mobilisé comme justificatif. Le dossier est "monté" d'abord par le chef d'établissement, souvent en relation avec un inspecteur de spécialité, par des contacts avec les milieux économiques locaux dont le degré d'implication peut être validé par des engagements en formation continue ou par l'action de groupes de pression. Les possibilités d'insertion ou la dynamique du marché du travail améliorent l'image du projet, comme les appuis donnés par le Conseil régional ou d'autres collectivités territoriales. Des élus peuvent être sollicités ou à l'origine d'un groupe de pression. Les moyens nécessaires et disponibles en enseignants et leur formation jouent aussi un rôle important. La capacité pour l'établissement de trouver

des moyens de financement, soit par accord du Conseil régional, soit par la formation continue ou la taxe d'apprentissage est un élément clé de l'opération.

Toutes ces étapes relèvent de mécanismes de négociation qui contribuent à enrichir un dossier en fonction des résistances qu'ils rencontrent, plutôt qu'ils n'introduisent des éléments de comparabilité, et donc de choix entre projets alternatifs. Ainsi, le mûrissement progressif d'un dossier appelle plus fortement la durée et des mécanismes d'ajustement adaptés au projet lui-même que la construction d'une instrumentalisation rigoureuse ou d'une méthodologie transférable et généralisable. Le contexte relationnel reste dominant par rapport à une analyse plus abstraite. Cette logique procédurale est très nettement marquée par une dynamique évolutionniste, mais où les routines qui apparaissent nécessitent des éléments de confiance, des accords tacites, des relations d'influence. Les ouvertures réellement obtenues dans ces procédures collectives renforcent l'image d'efficacité du système aux yeux des acteurs et leur adhésion au processus d'apprentissage collectif. Seuls "ceux qui ne veulent pas apprendre" (l'expression est d'un interlocuteur) n'obtiennent pas les résultats souhaités. Le rôle des inspecteurs de spécialité (IPR ou IEN) ou du DAET apparaît très important dans l'ensemble du dispositif. Chaque cas est bien évidemment particulier, mais il met en action des réseaux qui pourront éventuellement se reformer, le cas échéant, pour une autre opération. Cette stabilisation relative des réseaux de partenaires donne une image contrastée des mécanismes décisionnels : il apparaît une véritable combinatoire entre acteurs, des arrangements, spécifiques à chaque région et évoluant dans le temps en fonction de la mobilité des personnes et de leur changement d'affectation.

S'il s'avère que le contexte démographique joue un rôle déterminant dans les mécanismes de structuration de l'offre de formation, les évolutions observées dans le temps doivent justifier les changements globaux enregistrés. On peut en effet considérer que l'évolution démographique a été favorable à de nombreuses ouvertures à la fin des années quatre-vingt, mais que se réduisant progressivement, le mécanisme d'ensemble s'est modifié. On serait ainsi passé d'une période où la forte croissance du nombre des élèves a permis une gestion assez centralisée, à une période où des choix alternatifs plus rigoureux seraient imposés par un contexte démographique moins favorable. Cette dernière période pourrait ainsi être marquée par une montée des tensions concurrentielles entre les établissements, impliquées par la réduction de leurs perspectives de croissance quantitative.

Ce changement de contexte démographique permettra sans doute moins au système éducatif de pouvoir limiter l'influence des autres acteurs sur le processus décisionnel.

3. DE LA MOBILISATION DES AUTRES ACTEURS A LA CONSTRUCTION DE LEURS STRATÉGIES

On a beaucoup insisté dans cette analyse sur les forces de cohésion du système éducatif ainsi que sur les structures de décision endogènes qui sont à l'oeuvre. Mais, comme on l'a dit en préambule et comme cela a été illustré dans ces analyses, il s'agit d'un système ouvert sur l'extérieur, et en interaction avec les autres acteurs. Dans de nombreuses situations, les différents responsables de l'Éducation nationale sont amenés à solliciter l'intervention des conseils régionaux et des milieux économiques, que cela porte sur l'équipement des lycées ou sur les conditions de l'alternance, ou plus généralement sur la validation de la vision du monde du système éducatif. Si l'on voit bien dans les analyses précédentes comment l'Éducation nationale (ou certains de ses responsables) peut

mobiliser des acteurs autour de ses projets, il est plus difficile de comprendre comment ceux-ci élaborent des stratégies autonomes capables d'induire des négociations d'ensemble avec elle.

3.1. Les conseils régionaux

Les lois de décentralisation ont conféré des compétences aux conseils régionaux en matière de formation professionnelle, compétences élargies par la loi quinquennale de décembre 93. Dans l'organisation politique et administrative française, ces compétences nouvelles introduisent une rupture décisive en ce qu'elles permettent une intervention directe des élus sur la construction de l'offre de formation, sanctionnée par le vote du budget. Cette intervention se présente souvent comme garante des intérêts économiques d'ensemble de la région ou porteuse d'aménagement du territoire. Ces nouvelles compétences concernent l'ensemble des lycées, qu'ils soient généraux, technologiques ou professionnels.

En ce qui concerne la formation professionnelle initiale sous statut scolaire, les compétences des régions peuvent être ramenées à deux domaines :

- le financement des équipements des lycées professionnels,
- la construction de schémas de planification, que ce soit le schéma prévisionnel des formations ou le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ).

Il faut ajouter que les conseils régionaux ont désormais pleine compétence en ce qui concerne la formation professionnelle initiale des jeunes sous contrat d'apprentissage et la formation continue, avec notamment progressivement le CFI. Cette compétence est, pour partie, partagée avec les employeurs pour les formations alternées sous contrat de travail.

Mais, pour la formation professionnelle sous statut scolaire, il est plus difficile d'apprécier l'influence des conseils régionaux. D'une part, on l'a vu, les moyens matériels ne constituent pas le critère principal de modification de l'offre de formation, même s'ils pèsent sur la crédibilité des projets et sur les décisions finales. Et, les recteurs conservent l'affectation et la gestion des personnels. D'autre part, les connaissances utilisables dans le processus décisionnel sont largement détenues par l'Éducation nationale, quoique certains conseils régionaux puissent désirer investir sur la production des données spécifiques, par exemple sur l'insertion, impulser la construction d'observatoires ou s'appuyer sur les OREF. Il reste ce que l'on peut appeler une forte asymétrie d'information, au bénéfice de l'Éducation nationale. Dans l'ensemble, les ouvertures ou fermetures de sections restent largement de la responsabilité de l'Éducation nationale, qui est néanmoins tenue de justifier, auprès de son partenaire régional, de ses choix.

Si les conseils régionaux jouent un rôle important sur l'offre de formation initiale sous statut scolaire en finançant, pour une large part, les moyens matériels (et l'on sait le poids que cela représente dans leur budget), ils recherchent en règle générale la coopération de l'Éducation nationale. Leur action est plus d'influence que de décision, et la plupart paraissent refuser *a priori* les conflits graves avec l'Éducation nationale, ou au moins les limiter fortement. Un Conseil régional peut agir, s'il le souhaite, à tous les stades du processus décisionnel, valider les orientations quantitatives globales, accorder un soutien financier à des projets et à des chefs d'établissement, accepter ou favoriser la "vision du

monde" de l'Éducation nationale ou pousser la logique d'aménagement du territoire. L'intervention des différents conseils régionaux apparaît largement procéder de leurs choix politiques propres et de l'importance qu'ils donnent au secteur éducatif. Cet intérêt est différent d'une région à l'autre. En réalité, des conseils régionaux peuvent, dans l'ensemble, donner l'impression d'accepter assez nettement les propositions de l'Éducation nationale, car ils peuvent intervenir de manière efficace sur ce que l'on a appelé le processus informel. Cette intervention est facilitée par le fait que les responsables administratifs de l'éducation dans la plupart des conseils régionaux sont eux-mêmes souvent issus de l'Éducation nationale, dont ils connaissent à la fois les rouages et les personnes, ce qui crée les conditions d'un climat de confiance. Mais les relations peuvent aussi être plus tendues.

Il est ainsi difficile de mesurer l'influence décisionnelle directe des conseils régionaux bien qu'elle soit certaine. Elle peut intervenir à des niveaux différents : soutien financier direct, efforts pour mobiliser d'autres collectivités (par exemple, pour le logement des élèves ou des étudiants), contrats d'objectifs avec les milieux professionnels, effets d'annonce ou interventions médiatiques, etc. D'une manière générale, ces actions sont assez différentes d'un Conseil régional à l'autre, ce qui ajoute à la diversité des contextes décisionnels.

L'existence, dans la plupart des conseils régionaux, d'une distinction entre les directions de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (les appellations réelles peuvent changer) renforce et accompagne ces attitudes de l'Éducation nationale, déjà évoquées, aboutissant à une distinction entre la formation sous statut scolaire, l'apprentissage ou la formation continue. Cette séparation montre le cloisonnement qui persiste entre la formation initiale sous statut scolaire et les autres formations, ce qui est une des caractéristiques du système éducatif français. Néanmoins, il ne faudrait pas sous-estimer les interactions possibles entre les différents modes de formation et la mobilisation par les différents acteurs des possibilités offertes par l'apprentissage ou la formation continue. Cela fait ainsi partie des choix stratégiques effectués par certaines régions et des leviers d'action possible dans la négociation avec l'Éducation nationale. Par la signature de contrats d'objectifs, les régions intègrent ces stratégies qui peuvent développer des dispositifs variés ou des relations privilégiées avec certains acteurs, par exemple les établissements scolaires. Il y a là une marge d'intervention forte des conseils régionaux, même si elle reste périphérique par rapport au coeur du dispositif décisionnel de l'Éducation nationale et de son noyau dur.

Il faut mentionner aussi le rôle que les conseils régionaux peuvent jouer sur l'environnement coopératif en jouant un rôle d'animation des relations entre les milieux économiques et l'Éducation nationale. Ces interventions, qui s'appuient souvent sur des actions médiatiques, sont de nature à permettre, par la circulation de données et d'analyses, la formation d'une opinion régionale et des objectifs communs, et favoriser des rencontres entre acteurs dépassant les réseaux habituels. Il peut s'agir ici de la tentative de reproduction des relations denses qui caractérisent des situations locales et de la constitution d'une cohérence à un niveau régional. Ces politiques incitatives apparaissent très différentes d'une région à l'autre, de même que les espaces territoriaux sur lesquels elles sont ciblées. Elles s'expriment particulièrement par l'intermédiaire des documents de programmation, en particulier le schéma prévisionnel des formations ou le PRDFPJ.

Les occasions de conflit entre les conseils régionaux et l'Éducation nationale peuvent apparaître plutôt autour de la politique de l'apprentissage, les compétences respectives étant différentes de celles concernant la formation sous statut scolaire.

On ne doit pas oublier enfin que les CESR servent de lieu de débat, où s'expriment fortement les différentes catégories d'acteurs (ce qui peut paraître parfois un peu

redondant avec le CAEN, voire avec le COREF, où on retrouve souvent les mêmes personnes). Toutes ces concertations ont pour effet de valider collectivement de grandes options dont les orientations se retrouveront implicitement dans les décisions de l'Éducation nationale. Là aussi, la recherche de solutions coopératives, de points focaux, a une influence déterminante.

En résumé, l'action des conseils régionaux sur l'offre de formation initiale apparaît plus indirecte, soit qu'elle porte sur des cas très particuliers ou marginaux d'ouverture ou de fermeture, sur le contexte culturel et le sentiment régional, soit qu'elle mobilise plus fortement l'action en faveur de l'apprentissage. Dans ce dernier cas, les conseils régionaux peuvent choisir une stratégie de concurrence entre les différentes formes d'alternance ou au contraire la coopération avec l'Éducation nationale. On doit noter que, dans le cas de l'apprentissage, l'asymétrie informationnelle est renversée au profit des conseils régionaux et des milieux économiques.

On remarquera que l'élaboration par les conseils régionaux de véritables stratégies et leur traduction dans les faits nécessitent des délais, une perspective historique et des procédures d'apprentissage qui se modèlent avec les modifications de la législation. La loi quinquennale est ainsi susceptible d'introduire des changements importants, mais qui sont aujourd'hui encore difficilement évaluables.

3.2. Les milieux économiques

La sollicitation des milieux économiques se fait tout d'abord dans le cadre des formations en alternance et de la recherche des stages. Elle passe aussi par les différents canaux que sont les jurys d'examen, la formation continue ou les centres de transfert technologique. Les GRETA ont, à ce niveau, un rôle important. Mais, formation continue et formation initiale restent institutionnellement séparées à l'intérieur des établissements, même si, en fin de compte, elles sont souvent effectuées par les mêmes enseignants et que quelque chose doit bien se retrouver dans les contenus des enseignements.

L'intervention autonome des milieux économiques est encore plus difficile à apprécier que celle des conseils régionaux. Il est, en particulier, délicat de fournir une appréciation d'ensemble. Il y a bien évidemment l'action dans les Commissions paritaires consultatives. Pour la construction locale de l'offre de formation, c'est clairement l'action sur le processus informel qui peut être efficace. Mais il n'est pas certain que ces milieux, dans l'ensemble, sachent comment procéder. En particulier, les interventions trop manifestes ne sont pas nécessairement les meilleures. Il faut au contraire que les demandes soient filtrées par le système éducatif, notamment par rapport au critère de la pérennité de l'opération dans le temps. La plus grande raison d'incommunicabilité entre les milieux économiques et le système éducatif de formation initiale semble liée aux contraintes temporelles, à l'horizon des projets et des demandes. Les demandes les plus explicites des milieux économiques sont souvent à court terme, voire à très court terme. En revanche, ils semblent, dans la plupart des cas manquer de visions à moyen terme. La logique de l'Éducation nationale est, elle, pour le moins, à moyen terme : ouvrir une section nécessite du temps, la construction du projet, l'habilitation, la formation des enseignants avant qu'une première génération de diplômés soient disponibles. Un accord préalable est donc nécessaire sur les échéances. Ceci renforce l'influence des spécialisations économiques territoriales qui manifestent une dimension historique, pour lesquelles des coopérations durables peuvent exister avec l'Éducation nationale et permettre l'accumulation des connaissances ainsi que les informations indispensables pour le processus décisionnel informel.

En revanche, il n'est pas rare que certaines branches professionnelles aient une vision nationale du développement des formations qui leur correspondent et qu'elles formulent ainsi des contraintes de localisation pesant sur les décisions de l'Éducation nationale. Ces contraintes sont intégrées dans les critères de crédibilité des projets et participent au mécanisme de coordination et de recherche de points focaux.

La question du niveau territorial d'intervention des milieux économiques pose aussi des problèmes similaires. La réponse dépend sans doute du niveau d'organisation des branches professionnelles et du poids et des responsabilités exercées par des personnels administratifs. Elle peut aussi traduire des conflits entre les organisations nationales, régionales ou locales. Le choix des interlocuteurs privilégiés dans la construction des contrats d'objectif, lorsqu'ils existent, est un indicateur intéressant.

Pour porter un jugement d'ensemble, on observe une assez faible participation des milieux professionnels à la définition de stratégies précises en matière de formation professionnelle, observation qui peut être contredite dans quelques cas limités. La généralisation des contrats d'objectifs territoriaux pourra permettre de mieux apprécier la contribution des branches professionnelles au processus décisionnel d'ensemble.

CONCLUSION

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

Il y a absence de règles clairement énoncées permettant une comparabilité des projets et donc des choix alternatifs

Des éléments formels (le cadrage démographique) existent. Mais, on se situe davantage dans une dynamique de validation de projet au sein d'un processus dynamique que dans une logique de comparabilité. Cette situation est, sans doute, la conséquence de la construction de monopoles territoriaux qui excluent de fait la concurrence entre les projets. Ceux-ci tendent donc à être jugés plus de manière absolue que relative. C'est le temps, la durée, qui permettent de régler la question de l'insuffisance des moyens.

Chaque projet a sa procédure de validation propre et met en avant les arguments qui l'avantagent

Il n'existe pas, de manière générale, une liste de critères à satisfaire. Le projet n'est pas - sauf cas particulier - rejeté d'emblée, mais doit s'enrichir, s'approfondir, se justifier, en particulier par l'intensité des réseaux qu'il est capable de mobiliser.

Chaque projet a sa temporalité propre, qui doit entrer en phase avec le calendrier formel

Ainsi, les relations avec les milieux professionnels ont leur dynamique propre d'où émergent des besoins qui doivent être traduits dans le système des classifications des CPC. Les milieux économiques envoient le plus souvent des signaux flous. C'est aux chefs d'établissement et aux inspecteurs de les mobiliser dans une problématique acceptable par l'institution. Le rapport à l'environnement résulte très sûrement de procédures qui s'auto-construisent. La branche professionnelle concernée n'est pas toujours identifiable, il faut parfois la construire, de même que le réseau institutionnel capable de porter le projet. Il en est de même du territoire de la formation lorsqu'il s'écarte du bassin d'emploi ou de la zone très localisée.

Le plus souvent, l'origine des projets doit plus être attribuée à des membres de l'Éducation nationale, animés par une volonté de construire des formations, selon un modèle pédagogique spécifié, dans la perspective de la hausse des niveaux. C'est ce dynamisme interne qui est à la base du processus, plus qu'une pression forte de l'environnement économique. La demande de relations avec cet environnement provient généralement de l'Éducation nationale, sans négliger que, dans des cas particuliers, des demandes explicites et ponctuelles des milieux économiques peuvent se manifester.

Il ressort de ces premiers éléments d'analyse plusieurs considérations. Le processus décisionnel apparaît extrêmement complexe car il se situe à plusieurs niveaux, nécessaires les uns aux autres et emboîtés :

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

L'efficacité et la flexibilité de ce processus complexe ont été obtenues par une très forte motivation de l'ensemble des membres de l'Éducation nationale dans le cadre culturel longuement décrit. Ceci a permis de répondre à une demande quantitative importante, liée à l'augmentation sensible des taux de scolarité dans une logique pédagogique précise. Il est possible que, la période de forte croissance des ouvertures se terminant, une logique plus qualitative soit à mettre en oeuvre, et qu'elle soit de nature à modifier sensiblement le processus décisionnel dans plusieurs directions :

- le développement de choix plus explicites entre projets et donc la nécessité de construire des critères plus objectifs pour leur validation et leur comparaison ;
- le poids des critères d'insertion pour la construction de l'offre de formation. La montée des préoccupations sur l'emploi, les difficultés nouvelles des jeunes très formés traduisent la perte d'efficacité de la formation devant le risque du chômage et peut-être l'affaiblissement à venir des raisonnements en termes de niveau. Des enjeux importants apparaissent sur la construction des dispositifs d'observation de l'insertion ;

- l'accroissement de la concurrence-coopération entre les différentes voies de formation, initiale et continue d'une part, et alternance sous statut scolaire, apprentissage ou différents dispositifs (contrats de qualification...) d'autre part. La volonté exprimée dans la loi quinquennale de décloisonner ces différentes voies et les nouvelles compétences des régions doivent remettre en cause une certaine autonomie de la formation initiale sous statut scolaire, faire peser plus directement de nouvelles formes de concurrence.

Ces différentes évolutions doivent modifier sensiblement le processus décisionnel, et accroîtront vraisemblablement pour l'Éducation nationale le poids de ses différents partenaires. On peut s'interroger sur l'adéquation entre la vision du monde qui a animé son action et ce nouveau contexte.

Il n'est pas évident que l'unité fondamentale entre tous les acteurs de l'Éducation nationale, leur vision du monde, n'en soit pas profondément bouleversée et que la cohérence d'ensemble, qui a permis de répondre avec efficacité à la demande sociale, puisse être maintenue. Les exigences de la loi quinquennale constituent ainsi un défi pour l'Éducation nationale, au regard même des procédures de construction de l'offre de formation professionnelle initiale.

LES « TROIS FRANCE » DE L'OFFRE DE FORMATION

Patrice CARO
Bernard HILLAU

Dans la mesure où l'offre des formations technologiques et professionnelles présente à travers le territoire français des variations fortes et cohérentes avec le milieu socio-démographique local (typologie tripolaire des zones d'emplois), l'appareil éducatif d'État semble moins monolithique qu'on ne le pense souvent.

On ne pourrait en déduire toutefois que son adaptation au local correspond de façon très souple aux besoins en qualifications du tissu économique. En effet la régulation locale et régionale de l'offre de formation s'articule autour des procédures d'orientation des élèves et de la « carte scolaire » qui visent en priorité à une réponse équitable du système éducatif à la demande de formation des familles.

Ainsi, l'ajustement de l'offre à l'environnement (concentration urbaine, stratification socioprofessionnelle) traduit-elle davantage une adaptation structurelle à la demande de formation et aux « viviers » d'élèves présents sur la zone qu'à la nature des débouchés professionnels locaux.

A l'exception des branches professionnelles les mieux organisées, les entreprises ne sont pas à même de peser fortement sur la construction de l'offre locale de formation. Quant aux objectifs d'insertion des jeunes portés par les acteurs de la formation, ils semblent jouer plutôt sur les grands équilibres régionaux de la carte scolaire, en relation avec une politique nationale d'élévation des niveaux de formation.

Sans perdre sa contribution à la mission éducative générale de l'appareil scolaire, l'offre de formation professionnelle pourrait connaître de nouvelles perspectives de développement. Il semble que le cadre législatif de la loi quinquennale soit en mesure de favoriser une conception plus large de l'offre de formation comme composante d'un développement global (culturel, économique et social) du territoire régional et local.

S'il est un secteur de l'appareil d'État qui a longtemps conservé une image de fonctionnement centralisé, c'est bien celui de l'éducation et de la formation. L'État a en effet, depuis le siècle dernier, imposé avec les lois de Jules Ferry l'école obligatoire pour tous. Plus récemment, le développement de la scolarisation au-delà de l'âge de la scolarité obligatoire, que ce soit en formation générale, technologique ou professionnelle a répondu à des critères de démocratisation de l'enseignement selon une volonté centralisatrice et dans une perspective de planification nationale¹. Pourtant, de manière assez paradoxale, les disparités régionales en matière de scolarisation ont de tous temps été très fortes, en particulier entre régions du nord de la France et régions du sud, et ce bien avant que soient mises en place les mesures de décentralisation de la formation. Aujourd'hui encore, les structures de scolarisation des jeunes (poids des filières générales, techniques et professionnelles, poids de l'apprentissage, etc.) présentent des équilibres très différents d'une région à l'autre².

Dès lors, une question essentielle se pose quand on envisage le fonctionnement de l'appareil d'État dans le rapport entre l'échelon central et les divers échelons territoriaux : comment se fait-il qu'une même directive nationale appliquée à l'ensemble du territoire laisse place à un certain nombre de particularismes locaux et régionaux ? Question corrélative : faut-il se féliciter de ces déclinaisons locales ou bien au contraire considérer qu'elles viennent perturber le fonctionnement normal d'un appareil administratif, vecteur d'application de la loi et donc censé s'adresser pareillement à tous et en tous lieux ?

L'étude des rapports entre l'offre de formation des établissements d'une zone et la nature de l'environnement démographique économique et social de la même zone apporte à ces questions des éléments significatifs de réponse. La méthode a consisté à opérer un rapprochement entre la description statistique des zones d'emplois (analyses typologiques) et des études monographiques réalisées à partir d'enquêtes de terrain sur certaines de ces zones. Les résultats tendent à montrer que le paysage extrêmement varié des zones locales rencontre un fonctionnement de l'appareil d'État lui-même différencié.

Cette prise en compte de l'échelon local ne résulte pas d'un laisser-faire de l'appareil central qui serait lourd ou myope face aux micro-fluctuations du territoire et qui laisserait le champ libre aux acteurs locaux. Elle relève au contraire d'une organisation interne complexe qui conjugue différents systèmes constitutifs : le système des procédures (procédure de carte scolaire, procédure d'affectation des élèves), le système de répartition des compétences (missions "verticales" exercées par les différents corps de fonctionnaires), enfin une éthique partagée (le "sens" du service public et la "mission" civique d'éducation) qui n'est pas sans importance dans l'intégration d'ensemble des missions verticales³.

¹ Voir les travaux du Commissariat général du Plan en particulier à l'occasion de la préparation du V^e Plan (1967-1969).

² Voir en particulier : *Géographie de l'école*, ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective. *Décentralisation de la formation : marché du travail, institutions, acteurs*, Céreq, DEP, DLC, INRP, Coll. Études n°64, novembre 1993.

³ Voir sur ces questions l'article d'A. Larceneux : "Éléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale" (dans le présent volume).

Cet arsenal juridique et professionnel extrêmement cohérent et uniforme sur l'ensemble du territoire est en situation permanente de construction d'un compromis entre les variations de l'environnement démographique et économique local et les objectifs centraux qui lui sont assignés, et ce au travers d'une régulation d'ensemble qui repose sur le jeu combiné des mises en concurrence des acteurs locaux (y compris des usagers du système) et des arbitrages centraux.

Mise en concurrence des usagers tout d'abord, jeunes et familles, qui adressent à l'appareil public des demandes d'éducation et de formation et qui se verront répondre en matière d'affectation en fonction d'un arbitrage établi par la mise en rapport des vœux des élèves, des places disponibles et *in fine* de la performance scolaire du jeune (affectation sur dossier scolaire). Ici, l'origine socioprofessionnelle des jeunes va être un atout déterminant face à la fonction de sélection de l'école : populations aisées d'ingénieurs et de cadres des quartiers résidentiels aptes à évoluer dans les filières scolaires les plus prestigieuses, populations laborieuses des cités ouvrières plus démunies face aux exigences culturelles des enseignements généraux. La typologie des zones d'emplois qui oppose les grandes métropoles administratives et culturelles aux banlieues et vallées industrielles illustre ce mode de prise en compte du local par l'appareil de formation.

En ce sens la formation professionnelle est prise dans une économie d'ensemble du système éducatif initial mais aussi dans une hiérarchie implicite des cycles, filières et spécialités de formation. Le système vise à répondre aussi largement et équitablement possible à la demande sociale d'éducation et de formation mais à une demande "indexée" à la performance scolaire du jeune.

Il y a ensuite mise en concurrence des structures (établissements, inspections académiques, rectorats) au regard de l'élargissement de l'offre de formation et de créations de sections nouvelles. Les arbitrages sont opérés par les échelons centraux vis-à-vis des structures déconcentrées (le ministère arbitre entre les demandes des recteurs, le recteur arbitre entre les demandes des établissements).

Selon cette logique, l'appareil administratif et gestionnaire se laisse totalement "encercler" par les réalités locales pour mieux y réagir en fonction des objectifs qui lui sont assignés. Ces particularismes déterminent objectivement la nature de certaines ressources et en particulier le volume et l'origine socioprofessionnelle des "viviers" d'élèves ; ils pèsent ensuite sur les choix subjectifs des acteurs (ajustement de l'offre selon les débouchés professionnels des formations) et sur la composition des réseaux d'acteurs qui sont impliqués dans cette construction (rôle des branches, influence des élus locaux notamment).

Si le désir de répondre à la demande de qualification des entreprises ou plus largement d'assurer la mission d'insertion des jeunes dévolue aux établissements scolaires est mis en avant par les acteurs de la formation, en particulier dans les procédures de transformation de la carte scolaire (création de sections d'enseignement professionnel), la logique dominante du système de formation public reste très largement une logique de gestion des flux et de recherche des "bons" viviers d'élèves. Elle se tourne plus fortement vers le "marché" de la formation et la géographie des familles que vers le marché du travail et la géographie de l'emploi.

Tel est un des paradoxes de cette étude, qui est de montrer que si l'appareil de formation professionnelle fonctionne en prise avec la variété du "local", il s'est largement développé selon une conception toute scolaire de cette variété, ce qui laisse, à de rares exceptions

près, les partenaires extérieurs démunis face à un système éducatif dont le mode de fonctionnement leur reste quasiment étranger.

1. UNE TYPOLOGIE DES ZONES D'EMPLOIS EN FRANCE

Les analyses typologiques réalisées sur les zones d'emploi en France dans le cadre de l'étude du Céreq sur la régulation de l'offre locale de formation viennent à la fois confirmer, affiner et enrichir les constats déjà opérés sur l'hétérogénéité territoriale de la relation formation-emploi en France⁴.

Confirmer car on y retrouve les grandes partitions interrégionales liées au poids de l'emploi sectoriel dans les régions : régions industrielles à fortes populations ouvrières du Nord et de l'Est de la France, régions rurales au tissu agricole et artisanal de l'Ouest et du Sud-Ouest, régions tertiaires du Sud-Est, de Paris et de ses environs.

Elles viennent ensuite les affiner car le constat opéré d'une dualité "centralité-périphérie" qui fait de la région parisienne une région hégémonique sur le territoire national doit se décliner régionalement : importance déterminante de la hiérarchie urbaine dans les régions.

Elles viennent enrichir enfin les constats interrégionaux en montrant beaucoup mieux comment ces deux grandes dimensions structurantes du territoire que sont les équilibres sectoriels et la hiérarchie urbaine viennent se combiner pour ordonner les espaces locaux autour de trois grands pôles ou trois grands types de zones, noyau dur des différentes typologies de zones d'emplois réalisées sur des indicateurs socio-économiques et auxquels correspond une structuration particulière de l'offre de formation.

1.1 Le poids de la hiérarchie urbaine

L'offre de formation dans son ensemble, en tant qu'elle est hiérarchisée par grands niveaux de formation, se détermine fortement sur un espace régional "maillé". Importance déterminante de la hiérarchie urbaine dans les régions où :

- la capitale régionale à forte densité de population mais aussi avec un taux élevé d'emploi tertiaire et une sur-représentation de la catégorie des cadres est équipée des structures universitaires et de lycées au prestige national (palmarès des classes préparatoires aux grandes écoles) ;
- les villes secondaires ensuite, parfois préfectures de département disposent de lycées généraux auréolés d'un prestige ancien, de grands lycées techniques disposant de spécialités "rares" à recrutement régional ou national ;
- enfin des établissements de zones rurales éloignées apportent, avec les spécialités de formation les plus standards, les réponses "de proximité" à la demande des familles.

En réalité ce "modèle" est très théorique et chaque région a son schéma qui dépend de la présence d'un ou plusieurs grands pôles urbains (Lyon et Grenoble en Rhône-Alpes, Marseille et Nice en PACA), qui dépend aussi de la géographie générale de la région (en PACA : zones à forte densité du littoral, zones de plaine intérieure et zones très peu peuplées de montagne), qui dépend enfin et surtout d'une répartition de l'activité économique en "plaques" (industrielles, agricoles, tertiaires), répartition qui ne se coule

⁴ Cf. Y. Grelet, B. Hillau, D. Martinelli, *Portraits régionaux de l'emploi et de l'insertion des jeunes*, Céreq, Document n° 95, Série Observatoire, juin 1994.

pas dans le schéma concentrique de l'organisation administrative mais se conjugue à celle-ci dans une configuration complexe du territoire, spécifique à chaque région.

En région PACA les zones fortement urbanisées d'Aix-Marseille, de Nice et du littoral varois présentent des ressources éducatives très diversifiées, alors que les régions rurales de l'intérieur et plus encore les deux départements de montagne (Alpes-de-Haute-Provence et Hautes-Alpes) ont des ressources scolaires plus restreintes et plus dispersées du fait même de la faible densité de population et des barrières du relief. La notion "d'égalité des chances" dans l'accès à l'éducation se heurte ainsi à des conditions géographiques très inégales. Se pose d'ailleurs à nouveau fortement, dans cette région, la question du développement des internats dans les établissements techniques et professionnels du littoral qui ne peuvent pas toujours accueillir des élèves provenant des zones excentrées. A l'inverse, la logique des classes préparatoires et de l'accès aux études supérieures place les villes-métropoles en position d'attractivité pour les familles aisées ce qui conduit à accroître la polarisation scolaire du territoire régional.

1.2 Les trois France⁵ des zones d'emplois

Afin de mieux connaître l'environnement socio-démographique local de l'offre de formation initiale, il a été choisi d'analyser les disparités territoriales liées à la nature des emplois, à leur qualification, aux niveaux de diplôme des habitants et aux taux de scolarisation des jeunes à partir de données des recensements de population de 1982 et 1990 (tableau 1). Même si le découpage en 348 zones d'emploi n'est pas complètement satisfaisant (l'Ile-de-France constituant un seul et unique marché du travail), il permet d'étudier tout le territoire national avec une certaine fiabilité statistique, y compris les espaces intermédiaires entre les grandes villes.

Les données issues du recensement général de population de 1990 traduisent de forts écarts entre les zones : la part de l'emploi tertiaire varie de 33 % à 89 %, celle de l'emploi industriel oscille entre 5 et 58 %. Dans une moindre mesure, la proportion d'habitants de plus de 15 ans diplômés d'un Bac+2 ou plus varie entre 2 et 17 %, celle de diplômés de CAP et de BEP de 8 à 28 %. Enfin, la part des emplois d'ouvriers et de cadres s'échelonne dans les mêmes proportions : respectivement entre 15 et 62 % et entre 17 et 58 %.

⁵ Voir aussi D. Laffly, P. Caro *in* "Les zones d'emplois françaises différenciées par l'emploi, la formation et les qualifications", Besançon, 2^{es} rencontres THEO QUANT, 4 octobre 1995.

Tableau 1
Les 18 indicateurs retenus pour les 348 zones

	Moy. en %	Max. en %	Min. en %
Part de l'emploi tertiaire en 1990 (1)	57,1	89,4	33,4
Part de l'emploi industriel en 1990 (1)	24,7	58,7	5,4
Part de l'emploi du BTP en 1990 (1)	7,9	20,3	2,3
Part de l'emploi agricole en 1990 (1)	10,2	32,7	0,06
Part des emplois ouvriers en 1990 (1)	39,9	62,5	15,5
Part des emplois cadres en 1990 (1)	29,5	58,5	17,5
Taux de qualification des ouvriers en 1990 (1)	55,9	75,7	33,4
Taux de qualification des emplois de production en 1990 (1)	10,9	52,5	3,3
Proportion de diplômés Bac+2 ou plus en 1990 (2)	5,1	17,5	2,2
<i>Évolution des diplômés Bac+2 ou plus de 82 à 90 (2)</i>	<i>2,1</i>	<i>8,6</i>	<i>0,3</i>
Proportion de diplômés CAP-BEP en 1990 (2)	18,8	28,5	8,4
<i>Évolution des diplômés CAP-BEP de 82 à 90 (2)</i>	<i>5,4</i>	<i>8,8</i>	<i>1,5</i>
Taux de scolarisation des 16 à 19 ans en 1990 (2)	90,3	95,8	83,5
<i>Évolution du taux de scolarisation des 16 à 19 ans (82-90) (2)</i>	<i>10,8</i>	<i>20,1</i>	<i>4,8</i>
Taux de scolarisation des 20 à 24 ans en 1990 (2)	25,2	65,6	8,7
<i>Évolution du taux de scolarisation des 20 à 24 ans (82-90) (2)</i>	<i>12,6</i>	<i>36,9</i>	<i>1,6</i>
Taux d'activité des 15 à 24 ans en 1990 (2)	40,6	54,9	21,7
Part des - 25 ans parmi les chômeurs au 01/01/93 (2)	28,6	39,9	11,7

Sources : R.P. 82, R.P. 90 et ministère du Travail, sondage au 1/4, sur le lieu de travail (1) et sur le lieu de résidence (2)

Le traitement des valeurs observées sur ces indicateurs pour chaque zone s'est opéré en cinq temps. Un calcul de coefficients de corrélations entre les variables a permis d'identifier le ratio ouvriers/cadres en tant que premier facteur explicatif des différences entre les zones d'emploi. Puis une analyse en composantes principales a montré une structure d'ordre dans les données. Une analyse factorielle des correspondances multiples a autorisé une identification des principaux facteurs d'ordre dans les données. Une classification automatique des profils des zones d'emploi a été opérée selon une méthode ascendante hiérarchique sur les résultats de l'AFC. L'arborescence ainsi produite différencie trois grands types (tableau 2), à savoir trois France bien distinctes se désagrégant en 9 classes (voir cartes).

Tableau 2
Définition des trois France

Types principaux	NB ZE	%	CI	Zones	NB ZE	%	Les 6 premières variables présentant le plus fort écart positif au profil moyen
France industrielle	189	54,4	1	Emploi industriel ouvrier non qualifié	40	11,5	1 Très faible part des emplois de cadres en 1990 2 Très faible part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 3 Très faible part des emplois tertiaires en 1990 4 Très forte part des emplois d'ouvriers en 1990 5 Très faible technicité des emplois de production en 1990 6 Très faible qualification des emplois d'ouvriers en 1990
			2	Emploi industriel ouvrier peu qualifié	99	28,5	1 Faible part des emplois de cadres en 1990 2 Forte part des emplois d'ouvriers en 1990 3 Faible part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 4 Faible qualification des emplois d'ouvriers en 1990 5 Faible part des emplois tertiaires en 1990 6 Forte part des emplois industriels en 1990
			3	Emploi industriel qualifié	50	14,4	1 Forte augmentation de la part des diplômés BAC+2 ou plus de 1982 à 1990 2 Très fort taux d'activité des 15-24 ans en 1990 3 Très forte part des diplômés CAP-BEP en 1990 4 Forte part des emplois de cadres en 1990 5 Forte part des emplois tertiaires en 1990 6 Forte technicité des emplois de production en 1990
France agricole et artisanale	101	29	4	Emploi BTP et agricole	30	8,6	1 Très faible part des diplômés CAP-BEP en 1990 2 Très faible part des emplois industriels en 1990 3 Très forte part des emplois agricoles en 1990 4 Très forte part des emplois du BTP en 1990 5 Fort taux d'activité des 15-24 ans en 1990 6 Très faible technicité des emplois de production en 1990
			5	Emploi tertiaire peu qualifié	62	17,9	1 Part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 (moyenne) 2 Faible part des emplois d'ouvriers en 1990 3 Part des emplois de cadres en 1990 (moyenne) 4 Taux de qualification des emplois d'ouvriers en 1990 (moyenne) 5 Part des emplois tertiaires en 1990 (moyenne) 6 Fort taux de scolarisation des 20-24 ans en 1990
			6	Absence d'emploi industriel	9	2,5	1 Très faible part des emplois industriels en 1990 2 Très faible part des diplômés CAP-BEP en 1990 3 Très faible part des moins de 25 ans parmi les chômeurs 4 Très faible part des emplois d'ouvriers en 1990 5 Très faible évolution du taux de scolarisation des 20-24 ans de 1982 à 1990 6 Forte part des emplois du BTP en 1990
France du tertiaire supérieur	58	16,6	7	Emploi touristique	14	4	1 Très forte part des emplois tertiaires en 1990 2 Très faible part des moins de 25 ans parmi les chômeurs 3 Très faible part des emplois industriels en 1990 4 Forte part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 5 Très faible part des emplois d'ouvriers en 1990 6 Très forte part des emplois de cadres en 1990
			8	Emploi métropolitain	30	8,6	1 Très forte part des emplois de cadres en 1990 2 Très forte part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 3 Très forte technicité des emplois de production en 1990 4 Très forte augmentation de la part des diplômés Bac+2 ou plus de 1982 à 1990 5 Très fort taux de scolarisation des 20-24 ans en 1990 6 Très forte évolution du taux de scolarisation des 20-24 ans de 1982 à 1990
			9	Emploi technopolitain	14	4	1 Très faible part des emplois d'ouvriers en 1990 2 Très forte technicité des emplois de production en 1990 3 Très forte augmentation de la part des diplômés Bac+2 ou plus de 1982 à 1990 4 Très fort taux de scolarisation des 20-24 ans en 1990 5 Très forte part des diplômés Bac+2 ou plus en 1990 6 Très forte part des emplois de cadres en 1990
Ensemble	348	100			348	100	

Une première France se compose d'un grand nombre de zones situées à l'est d'une ligne La Rochelle-Grenoble. La France agricole et artisanale se structure autour d'un grand nombre de zones du sud et du sud-ouest en particulier. La France du tertiaire supérieur prend appui sur les métropoles. La France industrielle représente plus de la moitié de

l'ensemble des zones classées, tandis que la France agricole et artisanale ne rassemble que 29 % du total, contre 16,6 % pour la France du tertiaire supérieur. Parmi les 3 classes de la France industrielle, le type "emploi industriel ouvrier peu qualifié" concentre à lui seul 99 unités spatiales, soit autant que l'ensemble formé par la France agricole et artisanale. Dans chacune des France s'effectue une hiérarchisation des qualifications entre les trois classes de zones : des ouvriers non qualifiés (1) aux cadres (3) dans l'industrie et des employés (7) aux cadres (8 et 9) dans les services. Cette hiérarchisation commande l'évolution des autres indicateurs.

1.2.1 La France industrielle

Dans le détail, la France industrielle classique se décompose en trois types de zones où la qualification des emplois d'ouvriers varie : le type "Emploi industriel ouvrier non qualifié" (1) se compose de 40 zones différenciées par une prédominance de l'industrie, une sur représentation des ouvriers non qualifiés, une faiblesse de l'emploi cadre et tertiaire, un niveau de formation très faible⁶ et très peu de poursuites d'études. Les zones de l'Indre, de la Sarthe, de la Mayenne et de la Vendée, mais aussi des zones comme Morteau, Louhans, Vimeu sont dans ce cas. Des décentralisations industrielles opérées par l'État dans le nord-ouest expliquent cette partition. Le second type "Emploi industriel ouvrier peu qualifié" (2) est très proche du premier ; il se définit également par une prédominance de l'industrie, peu de cadres, très peu de poursuites d'études mais surtout une sur-représentation d'emplois de production peu qualifiés et un chômage des jeunes élevé. Ce type est centré sur l'est de la France et le bassin parisien ; il inclut le plus grand nombre d'unités spatiales avec 99 zones réparties dans 7 régions du nord : Picardie, Centre, Champagne-Ardenne, Lorraine, Bourgogne, Franche-Comté et Alsace. A l'inverse, le troisième type "Emploi industriel qualifié" (3) se caractérise par une prédominance d'emplois industriels de haute technicité, qualifiés, ce qui va de pair avec une sur-représentation de diplômés du CAP-BEP, une progression de l'emploi tertiaire entre 1982 et 1990 et une forte élévation du niveau de formation pendant la même période. Des villes moyennes et petites du Nord-Pas-de-Calais, du nord de la Lorraine, du Haut-Rhin, des Côtes-d'Armor et de Seine-Maritime relèvent de ce type (50 zones).

Ces deux derniers types composent la France industrielle "classique" située au nord-est d'une ligne Cherbourg-Valence. Depuis les années 50, des politiques de décentralisation industrielle, ainsi que des politiques de conversion industrielle et de primes d'aménagement du territoire ont eu un effet sur la répartition spatiale des emplois. Ces effets se sont conjugués avec des mutations organisationnelles du côté des entreprises pour donner cette typologie.

1.2.2 La France agricole et artisanale

Cette seconde France se compose de trois types de zones où les emplois industriels et tertiaires sont sous-représentés et ceux de l'agriculture et du BTP sur-représentés. Une grande partie des zones relevant de ce grand type se situe au sud d'une ligne La Rochelle-Genève. L'emploi non salarié caractérise cette seconde France : le premier type "Emploi BTP et agricole" (4) se définit en effet par une sur-représentation à la fois de

⁶ Le rapport entre les effectifs diplômés du CAP-BEP et d'un Bac+2 et plus s'élève ici à 5 ou 6, contre 1,8 en moyenne pour l'ensemble des zones.

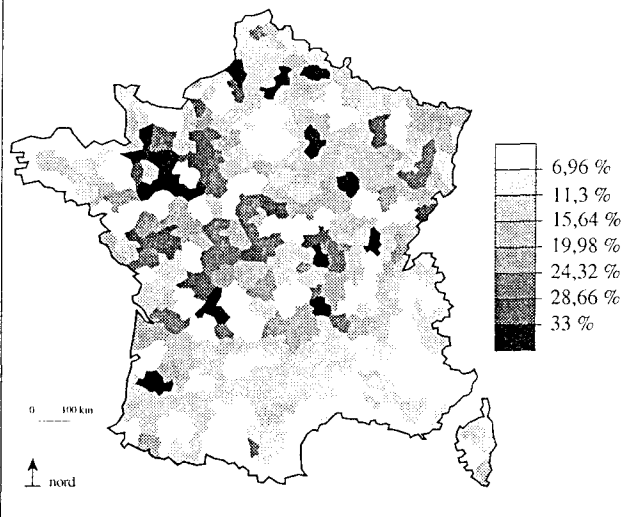
l'emploi du BTP et de l'emploi agricole. Une faible part des diplômés du CAP-BEP et un taux maximum d'activité des 15-24 ans caractérisent cet ensemble de 30 zones, toutes situées en Aquitaine, en Languedoc-Roussillon et dans le Massif-Central. Un second type "Emploi tertiaire peu qualifié" (5), se démarque par un emploi tertiaire et cadre légèrement prédominant, une sous-représentation des emplois d'ouvriers, une forte élévation du niveau de formation et des poursuites d'études. Se trouvent ici rassemblées 62 zones abritant exclusivement des petites préfectures ou des sous-préfectures en milieu rural, comme celles situées au sud et à l'ouest du Massif-Central. Le troisième type qui compose cette France (6), se caractérise aussi par l'absence d'emplois industriels et de diplômés du CAP-BEP. Il se démarque également par une forte scolarisation des jeunes et des poursuites d'études accrues. Sur les 9 zones constituant ce type, on en compte 4 en Corse, 2 en Languedoc-Roussillon, 1 en PACA.

Il est clair ici que la nature de l'emploi dans une zone dépend de sa composition sectorielle et du type d'entreprises présent (Jacquot, 1993) : artisanat (types 4, 5, 6 et 7), PME, grands groupes (types 1, 2, 3, 8 et 9). Les différences décrites entre les zones sont liées entre elles. Les organisations industrielles et administratives (nombre de niveaux hiérarchiques, fonctions dévolues aux différents sites) dictent donc cette répartition, mais elles-mêmes dépendent des acteurs que sont l'État, les entreprises, les individus, qui tous agissent en fonction de stratégies particulières.

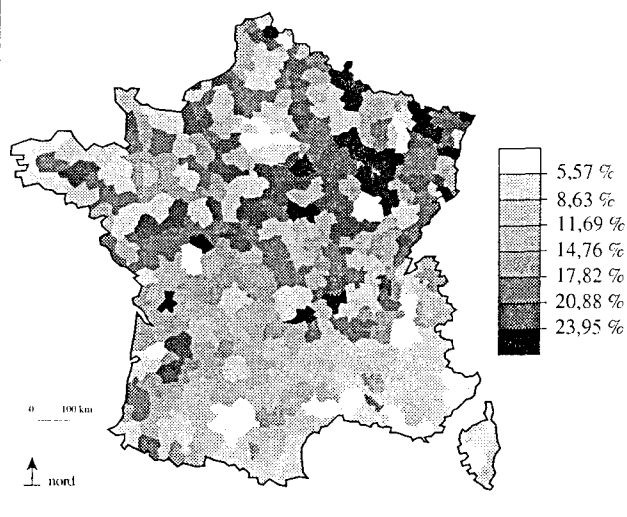
1.2.3 La France du tertiaire supérieur

Cette troisième France se compose essentiellement de zones urbaines que l'on regroupe en trois types bien distincts : un premier type "Emploi touristique" (7) se définit par un emploi tertiaire prédominant et peu de chômage des jeunes. Il s'agit ici d'emplois tenus par des employés, postes liés directement au tourisme (effet "mer et montagne") situés dans l'hôtellerie, les cafés, la restauration, et les services aux particuliers en général. Près de 50 % des zones de PACA appartiennent à cette classe centrée sur les Hautes-Alpes, les Alpes-de-Haute-Provence et qui est radicalement différente des deux autres classes où l'emploi est beaucoup plus qualifié. En effet, le second type "Emploi métropolitain" (8) se démarque par une forte sur-représentation des emplois cadres, une qualification maximale des ouvriers ainsi que d'importantes poursuites d'études. Sur 22 capitales régionales, 13 sont présentes dans ce groupe avec 9 autres zones du sud de l'Île-de-France. La présence de grands établissements publics ou privés explique que Lannion (CNET), Roissy (Aéroports de Paris) et Bagnols/Cèze (CEA) soient dans ce groupe. Enfin le type "Emploi technopolitain" (9) se définit par une absence d'emploi ouvrier, une très forte sur-représentation des emplois cadres et tertiaires, un niveau de formation des habitants et des poursuites d'études maximum et la plus forte technicité des emplois de production. Les métropoles d'équilibre sont toutes incluses dans ce type, à l'exception de Lyon que l'on trouve dans le type métropolitain.

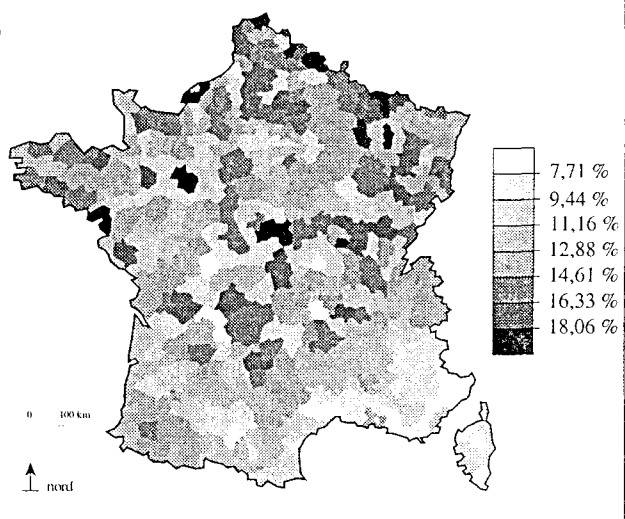
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 1



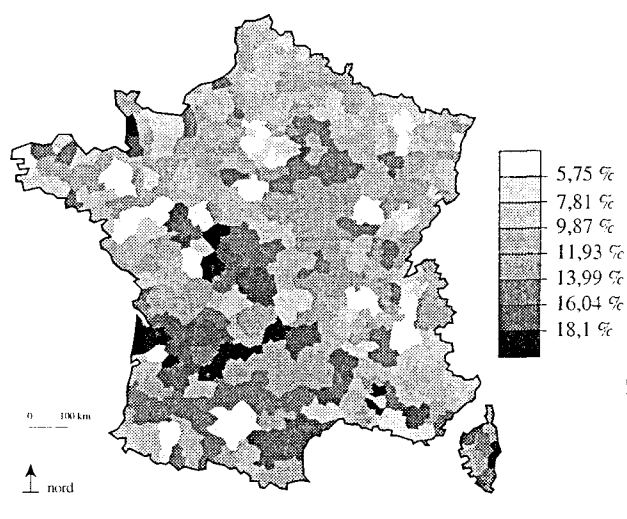
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 2



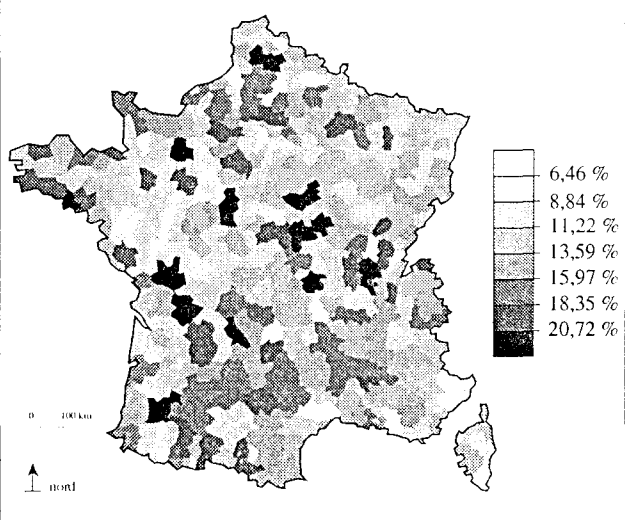
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 3



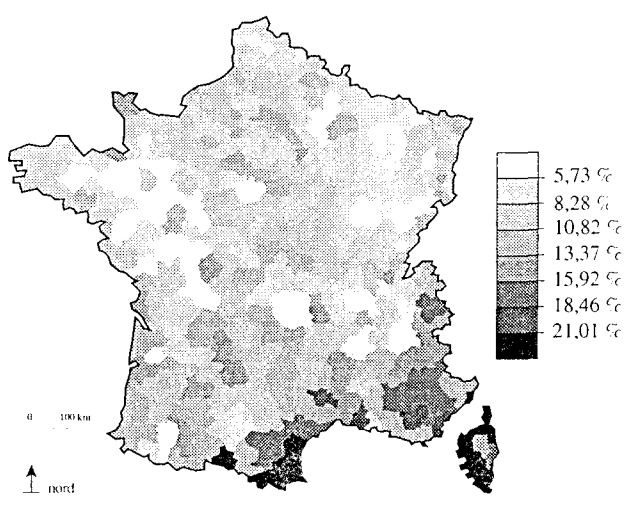
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 4



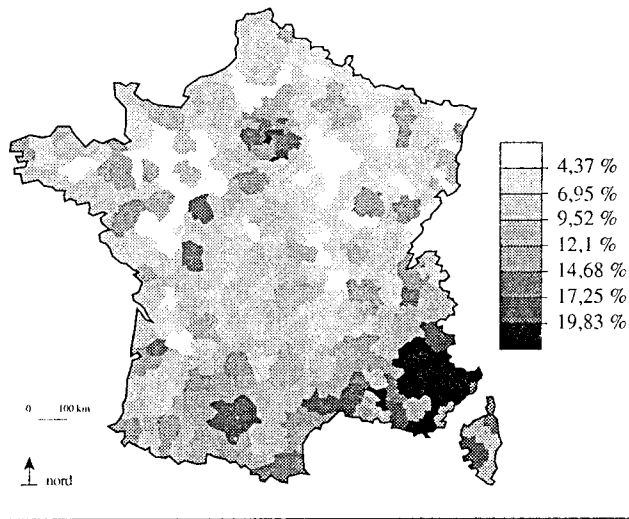
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 5



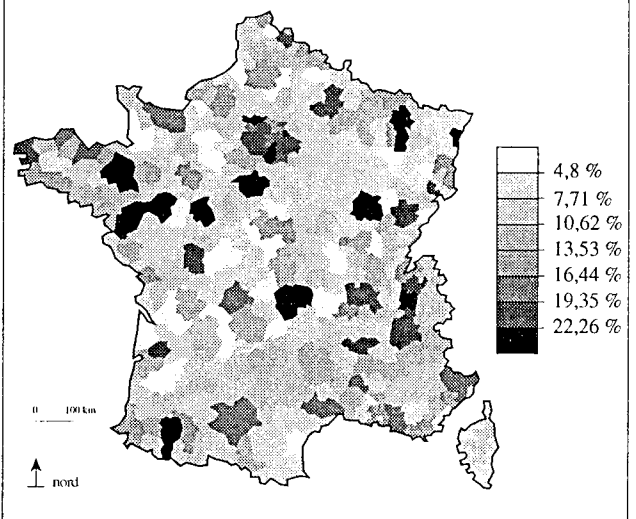
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 6



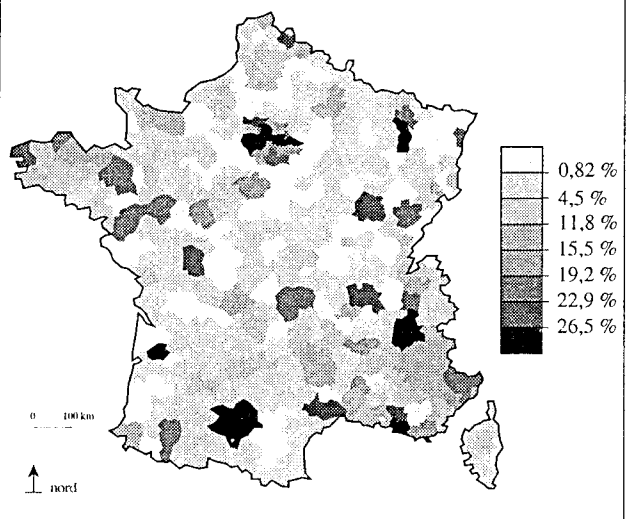
Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 7



Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 8



Caractères connus
Probabilité des individus d'appartenir à la classe 9



2. DÉCLINAISONS DE L'OFFRE ET SOCIO-DÉMOGRAPHIE DE ZONE

La formule socio-démographique des zones d'emploi va donc dépendre très largement de la combinaison de la place de chaque zone dans la hiérarchie des villes et de la nature de son activité économique. A cette composition qui permet d'opérer une partition en trois grandes catégories de zones (les "trois France") correspond une offre de formation spécifique.

Les zones du tertiaire supérieur proposent **une offre étendue de formations** jusques et y compris l'enseignement supérieur. Les grands lycées d'État drainent sans difficulté les populations scolaires les plus favorisées et les lycées technologiques n'ont pas de difficulté à attirer "par le haut" des publics scolaires avec des filières complètes de formation jusqu'aux STS, voire aux classes préparatoires technologiques, grandes concentrations urbaines nationales (Paris et zones de l'Ile-de-France) et régionales (Nantes, Orléans, Strasbourg...). Ceci est à rapprocher du fait que ce sont des zones à forte proportion de cadres (grandes administrations, sièges d'entreprises) et de professions intermédiaires. Quelques caractéristiques relatives à la zone métropolitaine de Grenoble sont à cet égard éclairantes (voir dans la partie 3.1., l'analyse de la zone de Grenoble).

A l'opposé, les zones industrielles et en particulier les zones péri-urbaines du Nord et de l'Est de la France (la quasi totalité de l'Alsace à l'exception de Strasbourg, de la Lorraine à l'exception de Nancy et de Metz) mais aussi des vallées industrielles (comme Oyonnax dans l'Ain ou la vallée de l'Arve dans les Alpes) présentent **des populations scolaires d'origine ouvrière le plus souvent, qui sont assez largement scolarisées en enseignement professionnel** comme l'atteste la part des effectifs scolarisés en LP plus importante dans ces zones qu'en moyenne nationale⁷. Dans les zones industrielles en déclin qui souffrent souvent de l'image de banlieues défavorisées, la concurrence avec les lycées de centre ville place ces établissements dans des situations défavorables. La logique de vivier d'élèves pour la formation professionnelle s'appuie sur le développement des classes technologiques. Le développement de filières de formation intégrées (CAP, BEP, Bac pro.) et des moyens financiers et pédagogiques supplémentaires alloués dans le cadre des zones d'éducation prioritaire visent à compenser un fort handicap d'image (banlieue de Saint-Étienne, Port-de-Bouc...). Dans les zones économiques les plus dynamiques, les besoins en qualification peuvent pousser certaines entreprises ou branches professionnelles à jouer un rôle important d'impulsion de l'offre de formation (plasturgie à Oyonnax).

⁷ "Les régions industrielles du Nord et de l'Est et le massif central comptent les plus fortes proportions d'entrée en lycée professionnel. Ce sont 36 % des jeunes des générations concernées dans le Nord, 31% en Picardie, 29 % en Alsace, Lorraine, Franche-Comté et dans le Limousin. A l'inverse, les lycées professionnels recrutent moins d'un quart des jeunes dans le Centre, l'Ouest et le Sud Atlantique, Midi-Pyrénées, le Sud méditerranéen et l'académie de Grenoble." Pascale Poulet - "Le constat de la diversité régionale de l'enseignement du second degré en 1990" in *Décentralisation de la formation, marché du travail, institutions, acteurs*, Céreq, Coll. Études n°64, novembre 1993, p.65-71.

STRUCTURE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE DE ZONE ET LOCALISATION DE L'OFFRE DE FORMATION : LA ZONE D'EMPLOI DE FOS-SUR-MER

Avec le Grand Rhône à l'Ouest, la plaine désertique de la Crau au Nord, séparée de sa soeur jumelle de l'Est par l'étang de Berre, la zone littorale d'emplois de Fos-sur-Mer se caractérise comme un îlot industriel aux confins d'une région à forte dominante tertiaire. Les zones portuaires de Fos et de Lavera, les activités pétrolières, sidérurgiques et cimentières constituent l'ossature économique de la zone autour de laquelle se structure un bassin d'entreprises de soustraitance. Les sites d'activité d'Istres (tels que Dassault et la base aérienne) ou Miramas viennent compléter ce grand ensemble industrialo-portuaire. C'est ainsi que la part des ouvriers dans la zone est de plus de 32% contre seulement 24% dans la région au recensement de la population en 1990, la part des cadres est, elle, de 8,7% contre 12% dans la région.

Entre 1982 et 1990 les pertes d'emploi ont été relativement importantes et le taux de chômage (14,6% en 1992) est plus élevé qu'en région (13,1%).

L'offre de formation qui couvre la zone d'emplois de Fos-sur-Mer présente une large palette d'enseignements secondaires généraux, technologiques et professionnels à travers des établissements distribués dans quelques communes de la zone : Miramas, Saint-Chamas, Port-de-Bouc, Istres et Martigues.

La composition socioprofessionnelle de la zone à forte dominante ouvrière se traduit par un développement proportionnel de l'enseignement professionnel. "La part de l'enseignement de niveau V (900 places offertes soit un peu plus de 10% des capacités totales [de la région]) est nettement plus élevée que celle de la population résidente (7% du total des habitants). L'orientation des dispositifs de formation vers des filières professionnelles est ici plus massive qu'ailleurs."⁸ On retrouve ici et quelles que soient les raisons invoquées (de choix des jeunes ou de mécanismes d'exclusion) des faits de "reproduction sociale" observables à grande échelle sur les régions industrielles du Nord et de l'Est de la France.

A l'écart des pôles universitaires que sont Aix et Marseille on pourrait penser que l'on va échapper ici au traditionnel partage des grandes agglomérations entre un centre ville favorisé par la présence de grands lycées et à l'offre de formation élitaire et une périphérie urbaine laborieuse si ce n'est marquée par le chômage

⁸ P. Simula, *Le marché de la formation professionnelle initiale. Le cas des formations de niveau V dans la zone d'emplois de Fos-sur-Mer*, Céreq, photocopié, août 1995.

et la marginalité, et dotée d'une offre de formation moins attractive.

L'examen de l'offre de formation dans la partie sud de la zone, la plus industrielle et qui comprend les communes de Port-de-Bouc et Martigues, montre qu'il n'en est rien, qu'une hiérarchie existe dans les représentations des jeunes et des familles, que cette hiérarchie qui se manifeste dans les voeux d'orientation a à voir avec la composition socio-démographique de ces communes.

Certes les responsables éducatifs rencontrés à Martigues disent bien que l'on est globalement dans une "zone difficile", mais c'est pourtant cette commune qui truste les formations les plus prestigieuses avec les deux lycées d'enseignements généraux et technologiques de la zone, Jean Lurçat et Paul Langevin. Ce sont deux lycées aux effectifs importants qui offrent chacun, outre les filières de formation générale, un large éventail de spécialités industrielles et tertiaires avec des BEP, des Baccalauréats technologiques et des BTS. Bien qu'une certaine hiérarchie soit opérée par les jeunes du point de vue du prestige de ces deux établissements, ils bénéficient tous deux d'une bonne attractivité auprès des élèves et des familles. Le Lycée Paul Langevin par exemple se voit adresser pour ses deux BEP de comptabilité et électronique deux fois plus de demandes d'inscription en premier voeu qu'il n'a de capacités d'accueil.

Il n'en va pas de même pour les établissements de Port-de-Bouc, Lycées Professionnels situés en "Zone d'éducation prioritaire" dont l'un, le Lycée Jean Moulin, offre des formations industrielles, et l'autre, le Lycée Charles Mongrand, des formations tertiaires. Ces deux établissements offrent des filières de formation depuis la 4^e et la 3^e technologique jusqu'au baccalauréat professionnel. Les taux d'attractivité sont faibles surtout au niveau du BEP : 13 demandes en 1^{er} voeu pour 30 places disponibles au BEP électrotechnique au lycée Jean Moulin, mais aussi au niveau du Bac pro. (même spécialité) : 13 demandes pour 15 places.

Le défaut d'attractivité des deux établissements de Port-de-Bouc a sans doute à voir avec un déficit d'image de la ville elle-même. Comme le souligne P. Simula "Port-de-Bouc concentre sur ses deux établissements les écarts d'attractivité les plus importants (+ 0,3 et + 0,9)". La commune de Port-de-Bouc est de tradition ouvrière ancienne, la dynamique d'industrialisation du golfe de Fos a pris le relai des chantiers navals aujourd'hui fermés, mais les difficultés de l'emploi aussi ont été ressenties ici plus fortement qu'ailleurs. Elle est demeurée au début des années 90 une ville à forte proportion d'ouvriers (49,9%) et très peu de cadres (3,7%). L'habitat de type HLM déjà ancien y reste fortement présent. A l'inverse les zones pavillonnaires qui ont largement attiré les professions intermédiaires et supérieures sont situées vers Saint-Mitre et Istres ou de l'autre côté de Martigues (Côte Bleue).

Les difficultés de recrutement de ces établissements tiennent aussi à des phénomènes de concurrence avec les autres établissements de la zone. C'est ainsi que le lycée Jean Moulin est concurrencé sur ses deux Bac pro. : Équipements et installations électriques (EIE) et Maintenance des systèmes mécaniques automatisés (MSMA) par le lycée Latécoère d'Istres (Istres est à une dizaine de kilomètres seulement de Port-de-Bouc). Le lycée tertiaire Charles Mongrand qui a, quant à lui, le monopole des filères de Bac pro. ("Bureautique" et "Commerce-Services") pour un espace géographique étendu ne souffre pas des mêmes difficultés de recrutement.

Enfin, l'emplacement urbain et les conditions physiques de l'environnement et de la vie scolaire peuvent expliquer des difficultés plus ou moins importantes à attirer les jeunes. Le Lycée Jean Moulin, situé en "zone sensible", dispose jusqu'à ce jour d'installations vétustes et insuffisantes en particulier en ce qui concerne la vie scolaire. A contrario, le lycée Latécoère bénéficie depuis sa création en 1974 d'une image valorisante d'établissement pilote et de structures pédagogiques très diversifiées : coexistence sur un même site d'un LP, d'un CFA, d'un GRETA et d'équipes du CRDP et de l'INRP. Très bien loti sur le plan des moyens pédagogiques et financiers, il apparaît comme la "figure inversée" du lycée Jean Moulin.

Les choses pourraient toutefois évoluer dans un sens plus favorable pour celui-ci dans la mesure où l'environnement urbain fait l'objet d'importants travaux de réaménagement (Port-Renaissance, rénovation d'immeubles), et où le lycée est entré dans une phase de modernisation dans le cadre du plan "Lycées réussite".

Quoiqu'il en soit l'évolution des structures urbaines et du cadre de vie qui ont accompagné l'industrialisation de la zone de Fos-sur-Mer se traduit aujourd'hui par une structure socioprofessionnelle différenciée des communes qui pèse sur la demande sociale de formation. Évolution paradoxale des zones de tradition ouvrière qui sont les plus porteuses de développement pour les formations professionnelles mais qui sont, dans le même temps, les plus marquées négativement dans les représentations sociales ce qui pénalise le fonctionnement des établissements qui s'y trouvent. Alors que l'activité économique rassemble des populations très hétérogènes sur les mêmes sites, la distribution spatiale de l'habitat laissée à l'initiative et au pouvoir d'achat de chacun les sépare et place le système de formation à l'intersection des sphères sociales dont la constitution lui échappent.

L'effet spécifique des zones d'emploi sur la nature de la demande vient ici confirmer un constat déjà opéré sur l'hétérogénéité régionale du territoire⁹ et relève de deux déterminants majeurs : la place de la zone dans la hiérarchie urbaine (Paris, métropoles régionales, villes d'importance départementale, etc.) et la nature de son activité économique. Ces deux facteurs combinés définissent la composition socioprofessionnelle de la population, à la hiérarchie urbaine en particulier correspond un poids différencié de la catégorie des cadres qui a des incidences fortes sur les logiques d'investissement scolaire long, à la nature de l'activité correspondent les parts respectives des agriculteurs, des ouvriers et des employés dans la population, avec là aussi des comportements différenciés en matière de "consommation" scolaire.

Enfin dans les zones rurales-agricoles, l'offre des spécialités de formation doit souvent faire face à des mouvements démographiques négatifs. Offre assez polyvalente car elle doit **offrir une « réponse de proximité » à une demande locale diversifiée**. Mais l'architecture en filières de formation dépassant le niveau V (Bac pro., BTN, BTS) s'opère plutôt dans les établissements spécialisés des zones urbaines. Les recrutements des personnels enseignants (plus attirés par les grandes villes) y sont difficiles aussi et c'est là un autre déficit d'image et d'autres formes d'exclusion : une exclusion rurale moins connue parce que plus silencieuse que l'exclusion des banlieues. La formation constitue ici un enjeu important du maintien du tissu économique et social rural, territoire privilégié des "aménageurs", personnalités locales qui portent parfois à bout de bras les structures scolaires. L'exemple ci-dessous illustre un cas type d'établissement rural qui présente pour les élus locaux (Conseil général) un enjeu important d'aménagement du territoire.

LA SOLLICITUDE DES ÉLUS EN MILIEU RURAL : LE LYCÉE DU DIOIS A DIE¹⁰

La zone d'emploi de Crest-Die est une zone "rurale-agricole" type, située dans le département de la Drôme, département marqué par un décalage important entre la ville de Valence, centre urbain important (100 000 habitants) et le reste du département, tant en ce qui concerne l'activité économique que l'offre de formation¹¹.

L'offre de formation sur la zone reflète ce que l'on observe souvent en milieu rural, c'est-à-dire une présence des formations générales les plus courantes, assorties de formations techniques et professionnelles rattachées à des lycées généraux. La structuration des filières du BEP au Bac pro. n'est pas toujours assurée.

⁹ Y. Grelet, B. Hillau, D. Martinelli, *Portraits régionaux de l'emploi et de l'insertion des jeunes*, Céreq, Document n°95, Série Observatoire, juin 1994.

¹⁰ A partir d'une monographie d'établissement réalisée par P. Mouy et A. Amar.

¹¹ "Ce n'est pas un bassin (de formation) c'est un entonnoir", dit un chef d'établissement. "Tout ce qui se trouve aux marges passe au centre".

La palette des formations en lycée est répartie entre trois établissements, deux situés à Crest (8 000 hab.) un à Die (4 000 hab.) : un lycée général à Die (auquel est rattaché depuis peu une formation en BTS "Études et économie de la construction"), une cité scolaire à Crest (qui regroupe un collège, un lycée général et un lycée professionnel - François-Jean Armorin), un établissement privé confessionnel (Saint-Louis) qui va de la maternelle au baccalauréat et regroupe lycée général, technologique et professionnel.

C'est dans ce contexte d'une offre de formation restreinte au plan local qu'il faut situer le Lycée du Diois à Die. Die est une commune de 4 230 habitants de moyenne montagne (haute vallée de la Drôme), à l'écart non seulement des grandes voies de circulation comme la vallée du Rhône (Valence est à 70 Km) mais aussi des stations de haute montagne qui connaissent en saison un regain important d'activité économique. L'établissement recrute dans un tissu extrêmement diffus de petites communes (62 communes qui réunissent 10 000 habitants). La préscolarisation y est insuffisante et les écoles primaires comme le lycée d'ailleurs rencontrent des difficultés de nomination des personnels. Plus largement une enquête réalisée dans l'académie montre qu'en pays rural et montagnard il existe un déficit en enseignants agrégés et certifiés.

Dans ce contexte de ruralité l'ensemble Lycée-Collège du Diois présente malgré tout des effectifs en augmentation et semble tirer parti d'un certain nombre de particularités.

L'une de ces particularités est que l'établissement a sa tutelle assurée par le Conseil général de la Drôme et non par le Conseil régional de Rhône-Alpes, cas unique dans la région.

Les élus départementaux ont en effet tenu à la conserver comme garantie du maintien de l'établissement ainsi qu'en témoigne cette déclaration de Michel Faure, Vice-Président du Conseil général de la Drôme : "le lycée et le collège de Die sont l'exemple concret de la volonté forte du Conseil général de la Drôme de promouvoir les établissements ruraux dans le cadre d'une politique d'aménagement du territoire. Dès la mise en place de la décentralisation, le Conseil général a voulu maintenir le lycée de Die. Ainsi le maintien du lycée et du collège permet aux jeunes du Diois de faire l'intégralité de leur scolarité, de la maternelle à la terminale sur place, à Die."

Le lycée tire parti aussi d'un ensemble plus large d'actions concertées aux niveaux régional, départemental et local qui sont focalisées sur le plateau du Vercors, comme espace naturel à protéger et à valoriser. Cette zone géographique bénéficie d'un programme européen de développement et un contrat global de développement est en cours avec le Conseil régional. Par ailleurs,

le lycée s'inscrit dans un "collectif Vercors" ensemble informel d'établissements scolaires situés dans ou à proximité du Parc naturel régional du Vercors et qui favorise les échanges entre établissements et le montage de dossiers communs. Le Lycée est aussi membre du GRETA "Vercors-Vallée de la Drôme" par lequel sont noués les liens avec les entreprises et avec les autres établissements tel que le lycée Armorin de Crest.

Outre un environnement institutionnel qui veille de près au développement de la zone et au rôle du lycée, celui-ci se distingue par son offre de formation puisqu'il dispose depuis 1985 d'une section "sport-nature" dans laquelle les activités de kayak, de ski, de spéléologie et d'escalade sont au programme et permettent un partenariat avec différents organismes (Office national des forêts, syndicat d'aménagement etc.).

Le cas de la section "sport-nature" éclaire cette conjonction de facteurs d'environnement institutionnel et naturel. Dans le cadre de la préparation habituelle au baccalauréat, elle offre des activités de pleine nature aux élèves des classes de seconde, première et terminale motivés par une formation dans le domaine des activités sportives en milieu montagnard et par la connaissance de l'environnement. Actuellement, 90 élèves y sont inscrits dont une classe entière de seconde. Cette section offre la possibilité de déboucher sur une formation professionnelle, assurée pour la partie théorique des Brevets d'État par le GRETA : diplômes d'accompagnateur de moyenne montagne, de moniteur de spéléologie, de ski de fond, de ski de piste, etc. Pour cela, les élèves ont cinq heures hebdomadaires supplémentaires d'activité.

Avec un internat qui a été restauré en 1994 et des sections attractives comme les options "arts plastiques" des sections littéraires, la section "sport-nature" ainsi que la section de BTS, le lycée bénéficie d'un recrutement large d'élèves citoyens. On retrouve ici la fonction de développement que peut jouer un établissement attractif en milieu rural, moins en déficit d'image que des établissements péri-urbains et donc susceptible de drainer un public plus large que le vivier spécifique de la zone.

3. PROCÉDURES DE CARTE SCOLAIRE ET NIVEAUX TERRITORIAUX DE RÉGULATION

L'obligation légale de scolarisation avant 16 ans dévolue au système d'enseignement public l'obligation à être présent sur l'ensemble du territoire dans sa mission éducative. De la maternelle au collège, l'école doit être une "école pour tous" et l'État s'est organisé pour faire face aux disparités territoriales en particulier avec un maillage très serré du territoire par le "réseau scolaire" et les moyens de transports (ramassage scolaire). Mais les variations démographiques des zones d'emploi dans la durée (flux de population en âge

scolaire) vont peser mécaniquement sur la gestion des structures ce qui pose des problèmes complexes aussi bien dans le maintien des structures d'éducation dans les zones rurales en voie de désertification que dans la création de structures nouvelles dans les zones en développement.

Ceci est particulièrement net lorsque la démographie de la zone présente des fluctuations fortes : zone attractive périurbaine qui évolue d'un espace rural vers un espace résidentiel (Brignolles qui devient espace d'implantation résidentiel et dessert de plus en plus les zones économiques d'Aix-en-Provence, d'Aubagne et de Toulon) ; ou encore zone qui constitue en elle-même un pôle de croissance économique (Sophia-Antipolis près de Nice ou plus récemment Fréjus-Saint-Raphaël). Au contraire, la décroissance démographique d'une zone en déclin (Saint-Étienne) oblige les établissements scolaires à diminuer leurs effectifs, à jouer de la concurrence sur un vivier d'élèves de plus en plus restreint.

Ceci reste vrai pour l'enseignement secondaire long et la formation professionnelle dans la mesure où la continuité du statut scolaire place les enseignements technologiques et professionnels dans une logique "dérivée" de l'obligation scolaire. Ainsi la pression démographique s'exerce sur la demande de scolarisation dans les lycées : dans les lycées généraux mais aussi dans les sections du technique et du professionnel "à gros flux" (bureautique, commerce pour les filles ; mécanique, électrotechnique pour les garçons), sections qui jouent une fonction propédeutique importante. Ce cadre général qui place au premier rang des priorités la réponse à la demande sociale d'éducation et de formation a conduit l'appareil d'État à "mailler" le territoire de façon à répondre au mieux à cette demande là où elle s'exprime : en fonction des modes de dispersion/concentration de la population sur le territoire, en fonction de l'évolution de la démographie des zones. Les limites apportées à ce système sont de deux ordres. Premièrement, il s'agit pour l'appareil public de répondre à une demande sociale d'éducation et de formation "indexée" à la performance scolaire dans une logique de concurrence entre les jeunes pour un nombre limité de places aux niveaux les plus élevés de formation, d'où l'importance de l'origine socioprofessionnelle des élèves de la zone comme prédicteur des taux de poursuite d'études.

3.1 La régulation locale des rapports offre / demande de formation : la procédure d'orientation-affectation des élèves après la troisième

Au palier très important de la classe de troisième, l'orientation est régie par décret (14/6/90, modifié le 20/2/92) et peut donner lieu dans chaque académie à l'élaboration annuelle d'instructions générales de la part du recteur.

La procédure d'orientation établit un système d'allers et retours entre la famille et l'établissement scolaire : élaboration des vœux d'affectation et arbitrage du Conseil de classe (celui-ci tient compte directement des résultats de l'élève sur l'année en cours). Après la phase d'orientation s'opère la procédure d'affectation proprement dite dans un établissement du district scolaire ou du département. La commission d'affectation classe les dossiers en fonction des vœux exprimés et du niveau des résultats atteints et opère l'affectation en fonction des places disponibles dans les différents établissements d'accueil.

Le système de formulation de voeux hiérarchisés de la part du jeune fait qu'avec les notes scolaires les plus basses il risquera de se voir affecter sur ses voeux seconds, et le plus souvent aux sections les moins demandées (logique d'affectation sur dossier). Trois éléments vont ainsi déterminer le destin ultérieur de l'élève : la hiérarchie des voeux qu'il a formulés, ses résultats scolaires en cours d'année et les capacités d'accueil des établissements dans les spécialités demandées.

La base de ce système est donc la performance scolaire du jeune en classe de troisième et l'avis du Conseil de classe. S'il est reconnu apte à poursuivre des études vers les séries générales du baccalauréat, l'administration de l'Éducation nationale a obligation de lui trouver une place dans un établissement aussi proche que possible de son domicile. S'il n'est pas reconnu apte à de tels enseignements, l'affectation à une section d'enseignement technique ou professionnel dépendra des capacités d'accueil dans les établissements concernés.

La procédure d'orientation-affectation est un levier fondamental d'action de l'appareil d'État au niveau local dans la mesure où elle permet d'arbitrer un compromis entre les voeux des élèves et les places disponibles et de réguler ainsi les rapports entre l'établissement scolaire et son bassin de recrutement.

On le voit, le mérite scolaire de l'élève (via la qualité de son dossier) va être à la base d'une réponse aussi équitable que possible de l'appareil éducatif public à la demande des familles mais va aussi étayer une sélection qui, en grandes tendances, privilégiera les catégories d'élèves les plus favorisées sur le plan socio-culturel.

Dans un tel cadre et pour en revenir à l'hétérogénéité du territoire et à la diversité des zones d'emplois, les structures de formation professionnelle ne sont pas sans liens avec la réalité économique locale, mais cette relation devra être examinée d'abord sous l'angle de la concurrence scolaire au sein des populations de jeunes, et donc sous l'angle de la composition socioprofessionnelle des familles, car c'est dans une logique de "reproduction sociale" que s'opère cette relation, avant même toute optique d'ajustement aux besoins de l'emploi. Ainsi la notion de "vivier d'élèves" devra être examinée à la fois sous l'angle des volumes d'effectifs mais aussi selon le niveau socio-culturel des familles de la zone. On sait à travers des comparaisons interrégionales que les régions à tradition ouvrière ont maintenu un tissu d'enseignement professionnel fort tandis que des régions moins industrialisées du Sud de la France ont privilégié un investissement scolaire généraliste et long. Ces grandes caractéristiques territoriales se vérifient à plus petite échelle : la composition socioprofessionnelle d'une zone va déterminer un certain type de "demande sociale" d'éducation : demande "élitiste" dans une zone de métropole régionale où la part des cadres est forte, demande ciblée sur le professionnel (en lien avec des performances scolaires plus modestes) dans les banlieues ouvrières telles que les zones de Saint-Étienne ou de Fos-Étang de Berre.

C'est bien ce que montrent les principaux résultats des analyses typologiques de zones qui opposent sur un premier plan factoriel les métropoles à fortes populations de cadres et au tissu éducatif bien structuré, aux zones non pas rurales mais industrielles, c'est-à-dire à forte proportion de familles ouvrières.

STRUCTURES SOCIOPROFESSIONNELLES D'UNE MÉTROPOLE RÉGIONALE : DEMANDE ET OFFRE DE FORMATION DANS LA ZONE D'EMPLOIS DE GRENOBLE

Avec sa composition socioprofessionnelle, sa concentration urbaine et sa structure d'offre de formation, Grenoble présente bien les caractéristiques d'une métropole régionale attractive et privilégiée. Grenoble est une « commune-centre » de 154 000 habitants en 1990 dans une véritable région urbaine qui s'est constituée à l'entrée des Alpes. La zone d'emploi de Grenoble compte 531 000 habitants. Sur le plan des structures de formations on y trouve trois universités et une école d'ingénieur qui sont favorisées par un voisinage important de grands organismes de recherche (CNRS, CEA, CNET, INRIA, etc.). Les particularités de l'offre de formation de l'enseignement secondaire sont visibles à travers la part respective des effectifs d'élèves aux différents niveaux de formation : la part des formations les plus élevées (niveau III) est sur-représentée à Grenoble alors que la part des formations de niveau V est moins forte que dans le reste de l'académie. Cet écart constaté du point de vue des structures de l'offre est encore plus net du point de vue de la demande des élèves et des familles : à Grenoble, 33% seulement des jeunes demandent à entrer dans des formations de niveau V contre 43 % dans l'ensemble de l'académie, tandis que 47 % des jeunes veulent entrer en niveau III contre 36% seulement dans l'académie. « Cette déformation de la structure de l'offre de formation, tirée vers le haut par la demande dans la zone de Grenoble, peut en partie s'expliquer par la composition socioprofessionnelle de la zone, plus riche en emplois intermédiaires, cadres et professions supérieures, que les autres zones de l'académie. Ceci se traduit par une demande plus importante de poursuite d'études de la part de jeunes habitant sur la zone. Ceci est renforcé par les migrations des élèves hors zone qui viennent étudier à Grenoble. » (Annie Amar, Marie De Besses, IREPD, janvier 1996).

Tableau 3
**Comparaison des structures de demande et d'offre de formation
pour la zone d'emploi de Grenoble et pour l'académie**

	Zone de Grenoble		Académie de Grenoble	
	Structure de l'offre	Structure de la demande	Structure de l'offre	Structure de la demande
Total niveau V	59%	33%	64%	43%
Industrie	32%	14%	32%	20%
Tertiaire	27%	19%	32%	23%
Total niveau IV	17%	20%	17%	21%
Industrie	10%	11%	9%	11%
Tertiaire	7%	9%	8%	10%
Total niveau III	24%	47%	19%	36%
Industrie	10%	20%	5%	17%
Tertiaire	14%	27%	14%	19%
Total	100%	100%	100%	100%

En ce qui concerne les **spécialités de formation** pour un même niveau, il s'agit de réguler les capacités d'accueil sur d'autres critères que les seuls choix des jeunes qui se porteraient massivement vers des spécialités attractives (réparation auto par exemple pour les garçons, sanitaire et social pour les filles...). Ici les liens avec les professions peuvent aider à définir les capacités d'accueil les plus adéquates.

Les jeunes sont donc placés à l'issue du collège dans une situation de concurrence qui positionne dans un même paysage l'ensemble des structures scolaires du second cycle et valorise en premier lieu la recherche des **niveaux les plus élevés de formation**. Faute d'accéder à un niveau élevé, **cette hiérarchie se portera sur les spécialités** à un même niveau et dans une même filière. (Voir à ce sujet l'article de G. Margirier).

Au-delà de l'éthique de base de l'école républicaine, et en prolongement des contraintes qu'elle impose aux décideurs de l'appareil éducatif et en particulier aux chefs d'établissements, l'optique générale de gestion de la carte scolaire sera centrée sur la notion de "vivier" : attirer les meilleurs élèves de collège, et pour cela leur offrir des formations prestigieuses si possible en termes de niveau (perspectives d'accès au BTS dans l'enseignement technique et au Bac Pro. dans l'enseignement professionnel) sinon en termes de spécialités.

La véritable question n'est donc pas de savoir si l'État est présent ou non sur le terrain des interactions locales, mais plutôt de se demander comment et dans quel sens il arbitre dans la dynamique de ces interactions. Cette question, comme beaucoup d'autres questions qui touchent à la relation formation-emploi, renvoie *in fine* à la rupture fondatrice qui s'opère dans les années 50 entre l'école professionnelle et l'emploi¹². En

¹² Nous évoquons ici la "forme scolaire" donnée à la formation professionnelle, qui se distingue de la forme "apprentissage" dominante dans beaucoup d'autres pays. C'est la création en 1939 des Centres de formation professionnelle qui inaugure un processus de prise en charge de la formation professionnelle

France en effet, le gros de l'appareil de formation professionnelle est un appareil public pris dans un faisceau de contraintes qui engage l'ensemble de l'appareil scolaire (tous niveaux et toutes filières -générales, technologiques et professionnelles - confondus). Il en va du fonctionnement de l'appareil d'État au niveau local comme il en va des grands objectifs politiques nationaux : les finalités assignées à la formation professionnelle se fondent dans celles de l'appareil scolaire dans son ensemble (démocratisation de l'enseignement, plus récemment objectif "des 80% au niveau bac").

3.2 La procédure d'ouverture des sections et la régulation local-régional

Nous ne ferons qu'évoquer ici cette procédure qui entre dans les processus de prise de décision au niveau académique et rectoral mais qui joue un rôle central dans une problématique des relations entre structures de formation et environnement socio-démographique des zones. En effet, de même que la procédure d'orientation-affectation régule les rapports de l'établissement scolaire avec son bassin démographique de recrutement, la procédure de carte scolaire constitue la colonne vertébrale d'une régulation d'ensemble au niveau académique et régional en mettant en concurrence les établissements scolaires entre eux pour l'obtention de nouvelles sections à ouvrir dans l'académie. C'est en effet au niveau académique et régional (le rectorat en concertation avec la région) que sont décidées les implantations de sections nouvelles où les établissements scolaires intéressés à élargir leur palette de formations doivent se positionner comme candidats. La procédure repose sur l'instruction d'un dossier d'opportunité qui « démarre » au niveau de l'établissement (Conseil d'administration et chef d'établissement) et « remonte » vers l'échelon régional en recueillant au passage un certain nombre d'avis (considérations pédagogiques, d'environnement, etc.). C'est la signature du recteur qui arrête en dernier lieu les arbitrages opérés.

Les enjeux de prestige sont là encore importants dans la mesure où l'établissement se positionne auprès des jeunes et des familles dans un certain registre de réputation (voir l'article de M. Bel dans le présent volume) en fonction de la palette des formations qu'il offre. Les ouvertures des sections des niveaux les plus élevés : les sections de BTS seront convoitées par les lycées techniques qui veulent tirer leur image vers le haut, les sections de Bac pro. joueront un rôle analogue dans les lycées professionnels. De leur côté, les instances académiques et régionales auront à coeur une certaine équité dans les affectations de nouvelles sections : sur un plan géographique entre les départements de l'académie, sur un plan pédagogique en fonction de la qualité des dossiers et des ressources, enfin sur le plan de l'environnement économique. Cependant là encore la logique des viviers d'élèves restera prédominante : il faut ouvrir ou agrandir des établissements là où les populations sont en croissance (création récente d'un lycée professionnel sur la zone en expansion de Fréjus-Saint-Raphaël), il faut créer des sections de bout de filière (BTS, Bac pro.) là où les viviers scolaires sont importants : BTN et BEP. Dans cette optique, la logique d'insertion est parfois détournée de son sens : on ne cherchera pas à savoir si les entreprises locales ont particulièrement besoin

par l'État et qui trouvera son point d'orgue en 1954 avec la fonctionnarisation des professeurs techniques des centres d'apprentissage. Vincent Troger expose les enjeux et les motifs très divers des partenaires sociaux et de l'administration qui ont conduit à cette séparation, que l'on peut considérer comme une rupture "fondatrice" entre lieu de formation et lieu de travail tant ses conséquences sur l'évolution du système éducatif français seront lourdes et multiples ("Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960, le temps des initiatives", *Formation-Emploi* n°27-28, Céreq, juillet-décembre 1989).

de titulaires de BTS, mais on mettra en avant qu'avec un niveau de formation plus élevé les jeunes ont plus de chances de trouver du travail.

4. RÉSEAUX ET LOGIQUES D'ACTEURS : DES CONTRAINTES DE VIVIERS A L'OBLIGATION MORALE D'INSERTION

Différentes catégories de décideurs sont impliquées dans la prise de décision en matière de carte scolaire autour de la procédure officielle qui fixe les rôles de chacun et le moment de son intervention. L'ouverture d'une section nouvelle dans un établissement est un enjeu particulièrement important pour les personnels de l'Éducation nationale qui ont sur cette ouverture une responsabilité directe : le recteur d'académie qui appose sa signature après instruction du dossier, consultation des partenaires régionaux puis arbitrage favorable donné par le ministre, l'inspecteur de spécialité et le chef d'établissement d'accueil qui vont en assurer la mise en oeuvre pédagogique. Cependant le cadre de la procédure officielle qui constitue un minimum requis du point de vue de la consultation des différents partenaires autorise des modalités concrètes extrêmement diverses de prise de décision d'un cas à un autre. L'environnement socio-économique de la zone géographique peut jouer ici de deux manières : d'une part il est intériorisé par les décideurs qui doivent légitimer la demande et en attester la cohérence locale ou régionale, d'autre part il agit directement sur la configuration du réseau d'acteurs dans lequel va se prendre la décision.

Ces réseaux sont à géométrie variable aussi bien en fonction des spécialités de formation en jeu qu'avec la topographie : présence lourde ou diffuse des branches et des entreprises sur les zones géographiques ou dans une même zone sur tel ou tel type de spécialité.

4.1 La prise en compte de l'environnement comme légitimation d'une politique de carte scolaire

La dynamique qui prévaut à cette création peut être très différente d'un cas à un autre et l'implication des personnes aussi. Ainsi pour le chef d'établissement cette ouverture peut marquer le succès d'un projet mené à bien pour lequel il a du mobiliser fortement différents réseaux (ses propres enseignants, les corps d'inspection, les partenaires professionnels, des élus locaux, etc.) et "arpenter" les couloirs du rectorat ; ou au contraire relever d'une décision qui lui échappe totalement : on lui impose (assez rarement toutefois) une section non désirée. Dans les deux cas, une conduite de légitimation est nécessaire qui renvoie aux logiques de compétences des corps de fonctionnaire. Au niveau du chef d'établissement le dossier doit rester dans les limites d'une validité apparente ("si je demandais des classes préparatoires aux grandes écoles dans le lycée où je suis je me décrédibiliserais" nous dit un chef d'établissement d'une commune rurale). Dans le même temps cette même personne ayant fait son diagnostic de l'environnement économique local a demandé et obtenu la transformation d'un BTS "Secrétariat" en BTS "Assistant de PME-PMI". Ici la logique de "vivier" et la logique de "besoins" ont été mises en résonance dans l'argumentaire du dossier. Le rapport à l'environnement entre ainsi dans une logique de légitimation des démarches. Cependant la pertinence du rapport à l'environnement n'est pas immanente : les choix d'ouverture ou de fermeture de sections sont des "construits" qui aboutissent à une offre plus ou moins réussie, plus ou moins cohérente. Les "coups de force" sont rares mais possibles et une formation pourra être créée qui ne correspond à aucun besoin réel de la zone (prestige d'une formation qui trouvera l'appui d'un élu, mauvaise connaissance de la zone par les

instances de l'échelon supérieur qui ne permet pas de juger de l'opportunité de cette création, etc.).

Les enjeux d'une ouverture de section pour un chef d'établissement peuvent être très divers et renvoient aux rapports qui unissent la "réussite" de son établissement à la valorisation de son activité et de son identité de métier :

- démarrage d'une nouvelle filière de spécialité qui vient élargir la palette de l'offre de formation de l'établissement (par exemple une section de BEP "commerce" à côté de sections de tertiaire de bureau existantes) ;

- complétude d'une filière qui existait déjà mais qui ne permettait pas d'aller très loin dans les études (une section de BTS qui prolonge un bac technologique, un Bac pro. qui prolonge un BEP). Il peut y avoir là un enjeu d'image pour l'établissement avec parfois la possibilité de mieux remplir les sections amont dans une perspective propédeutique ;

- modernisation de la palette avec des diplômes qui ont un effet "vitrine" sur l'établissement et qui le place en concurrence favorable vis-à-vis des établissements similaires de la région (section rare à consonnance moderne comme la "domotique" par exemple) ;

- mise en cohérence d'un ensemble de spécialités qui place l'établissement dans une situation de "pôle" d'excellence pédagogique dans son domaine (ensemble "productique" et "micromécanique" par exemple comme moyen de constituer un pôle mécanique).

On le voit, les effets d'image jouent dans la gestion de la carte scolaire un rôle majeur : la réputation de l'établissement auprès des jeunes et des familles qui conditionne son développement à moyen terme, la crédibilité du proviseur vis-à-vis de sa hiérarchie, etc., sont des phénomènes liés qui concourent à une certaine cohérence entre l'évolution de la structure et son environnement.

A l'échelon académique des logiques semblables sont à l'oeuvre : la politique de carte scolaire présentée chaque année par le recteur à l'arbitrage du ministre via la Direction des lycées et collèges s'appuie sur un argumentaire qui vise à légitimer les propositions faites vis-à-vis des grands objectifs de la politique nationale. Les ratios calculés par académies et qui mettent en évidence des positions avancées ou au contraire en retrait de l'académie par rapport à une moyenne nationale peuvent être utilisés pour asseoir les propositions ; dans d'autres cas, ce seront des spécificités régionales et locales qui seront mises en avant par le recteur pour faire valoir des inflexions divergentes avec le schéma national.

Depuis quelques années des outils de diagnostic et d'évaluation ont été mis au point à l'usage des rectorats et des établissements scolaires qui visent à dépasser une connaissance empirique de l'environnement et à mieux instruire la prise de décision en matière de carte scolaire. Le développement de tels outils, leur mise à disposition auprès de l'ensemble des acteurs concernés, internes et externes à l'administration de l'Éducation nationale semblent être des voies possibles d'une meilleure prise en compte de l'environnement dans les processus de prise de décision.

Il doit être argumenté au regard des débouchés potentiels vers l'emploi. Ainsi les capacités d'accueil pour une spécialité donnée doivent se limiter au potentiel d'emploi

compte tenu du bassin de recrutement auquel la section est destinée. De fait, des formations très attractives pour les jeunes comme la réparation automobile pour les garçons ou le secteur sanitaire et social pour les filles font l'objet d'une limitation drastique et ce au regard des capacités d'emploi dans ces spécialités (les services académiques d'information et d'orientation ont institué un système de suivi et des ratios statistiques sur ces questions). On a là l'exemple de procédures qui, appliquées spécifiquement à la carte des enseignements techniques et professionnels, sont susceptibles de contrebalancer la pression de la demande sociale.

4.2 La "géométrie des réseaux"

Cependant, là encore, l'économie générale de la procédure reste à dominante "pédagogique" : les avis des corps d'inspection, le rôle du recteur (aidé de ses conseillers) pèsent plus fortement dans la décision finale que les acteurs de l'insertion ou de l'emploi sauf si ceux-ci sont sollicités pour leur appui éventuel. C'est là un autre système de détermination de l'offre de formation par l'environnement socio-économique, qui transite cette fois par la composition des "réseaux d'acteurs" et en particulier par le poids des branches et des entreprises dans leurs zones d'implantation. La zone d'Oyonnax qui représente bien dans les typologies les zones d'activité industrielle plutôt en développement et très spécialisée est un exemple parlant du poids dominant d'une branche professionnelle (la plasturgie) qui a organisé son action face aux enjeux et aux structures de la formation.

Le positionnement de la zone en matière de hiérarchie urbaine et d'activité économique ne joue pas que sur la demande d'éducation et de formation des familles, elle a une incidence sur les réseaux d'acteurs qui vont intervenir dans la construction même de l'offre de formation. Ici aussi l'environnement socio-économique intervient selon la nature des enjeux et, tout d'abord, selon le domaine de spécialité et le niveau de formation considérés.

Les grands lycées technologiques des métropoles régionales constituent un enjeu de prestige pour les autorités régionales et pour la ou les branches professionnelles concernées. Le rôle du recteur et de ses services dans une métropole régionale, le rôle de l'inspection académique dans une préfecture de département seront plus directs que dans un établissement situé à la périphérie de la région. Cela est d'autant plus légitime que de tels établissements jouent un rôle de plaque tournante à l'échelle de la région entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (concurrence et complémentarité STS-IUT, poursuites d'études des titulaires de BTS vers l'enseignement supérieur long, etc.).

Entre en ligne de compte aussi l'enjeu "sectoriel" d'une formation qui va déterminer le poids des branches professionnelles dans la prise de décision. C'est ainsi que l'ajustement de la formation à l'emploi peut s'opérer de façon très stricte et localisée lorsqu'une branche professionnelle y a un enjeu fort (bassin d'emploi à fort monopole sectoriel), à l'inverse, des formations transversales et sans enjeu majeur pour les branches comme le tertiaire de bureau peuvent donner lieu à une croissance forte dans la mesure où les besoins des entreprises sont très diffus et difficiles à quantifier.

Ici des zones d'emplois très spécialisées, comme Montbéliard avec la construction automobile, la vallée de l'Arve avec la petite mécanique (décolletage), Oyonnax avec l'industrie des matières plastiques, ou encore Nice avec l'activité hôtelière, pourront

manifester des cas de figure très particuliers et une présence attestée des représentants de branches dans l'évolution de la carte locale des formations. A côté de ces cas types il faut tenir compte du cas de figure le plus fréquent qui consiste en des zones d'emplois à activités multiples, avec un poids important de l'emploi tertiaire. Ici se pose la question des organisations de branches soit que l'activité relève de secteurs non marchands (santé, collectivités territoriales, etc.) soit que l'activité relève d'un secteur très diffus et peu structuré (petit commerce, artisanat...).

PRÉSENCE D'UNE BRANCHE SUR LE FRONT DE LA FORMATION : LA PLASTURGIE A OYONNAX

Le cas de la plasturgie illustre ici le rôle d'une branche professionnelle particulièrement active sur le plan de la formation, branche qui s'est organisée aux échelons nationaux, régionaux et locaux pour être un partenaire incontournable du système éducatif quant au développement des formations technologiques et professionnelles qui relèvent de ses spécialités.

L'organisation territoriale de la branche

La branche de la plasturgie est fortement organisée vis-à-vis du monde de la formation et présente aux différents échelons territoriaux national, régional et local (voir en particulier l'article de J.P. Cadet dans le présent volume).

« Au niveau national il importe de considérer la politique de qualification particulièrement active de la "branche" plasturgie en ce qu'elle interagit inévitablement avec le microcosme d'Oyonnax. L'objectif poursuivi par la Fédération de Plasturgie et Plastifaf, le Fonds d'Assurance Formation de la branche, est de développer corrélativement compétitivité des entreprises et compétence des salariés, par un recours accru à la formation, initiale et continue.

Alors que la croissance de la plasturgie s'est faite jusque dans les années 80 dans un contexte de pénurie au niveau de la formation professionnelle initiale, des efforts importants de développement et de rénovation des diplômés ont été réalisés sous l'impulsion de la branche et en accord avec l'Éducation nationale. La création du Bac pro. en 1988, qui conduit à la mise en oeuvre d'une filière de formation dans le secteur, en est une bonne illustration : la branche s'est engagée résolument à faciliter et à instrumenter la mise en place de l'alternance prévue dans le cadre de cette formation, à travers l'opération d'accompagnement et de formation des tuteurs (...).

On pourrait citer aussi l'engagement de la branche en faveur des contrats de qualification, conçus comme outils souples de régulation des flux de formés, et les initiatives qu'elle a prises pour promouvoir l'apprentissage auprès des entreprises de plasturgie (création de quatre CFA "inter-régionaux").

En tant que berceau historique de la plasturgie en France, Oyonnax et ce faisant le Lycée d'Arbez-Carme, est alors le lieu privilégié, expérimental, de construction et de mise en oeuvre de ces mesures nationales. Des enseignants du Lycée ont contribué à l'élaboration et à la rénovation de tous les référentiels des formations professionnelles et technologiques liés à la plasturgie. Il bénéficie de l'engouement de la branche pour les contrats de qualification et son CFA fait partie des quatre CFA précités.

Au niveau régional, sorte de niveau "médiateur" entre les mesures nationales et les réalités locales, les relations s'établissent directement avec les rectorats et les conseils régionaux. L'établissement d'Oyonnax est bien sûr pris en compte dans ces relations qui visent, de plus en plus, à influencer sur la construction et surtout la régulation de l'offre de formation (au sens de maîtrise des flux de formés).

Pour se doter de capacités de revendication et de négociation analogues au niveau national, la branche s'est structurée au niveau régional.

Dans chaque région, la Fédération de la Plasturgie est représentée par une organisation professionnelle, et Plastifaf par l'intermédiaire d'un "délégué de la plasturgie pour la formation" (DPF). Cependant, pour des raisons de "territoire" internes, le découpage régional de la branche ne correspond pas exactement au découpage politico-administratif des régions. Ainsi, la Chambre Syndicale des Plastiques d'Oyonnax et le DPF qui s'y trouve rattaché couvrent, outre la zone d'Oyonnax, l'ensemble de la région Franche-Comté ; le reste de la région Rhône-Alpes, auquel s'ajoutent l'Auvergne et la Bourgogne, sont pris en charge par une autre organisation professionnelle régionale de la plasturgie (le GIPRA) et un autre DPF, basés à Lyon. Cette situation, qui montre une différenciation des espaces géographiques de référence entre la branche et les pouvoirs publics, suppose très concrètement des ajustements internes entre oyonnaxiens et lyonnais pour construire une représentation et des propositions communes auprès de la Région Rhône-Alpes et de l'académie de Lyon.

*Pour peser sur les offres académiques et régionales de formation, la branche compte aussi sur l'UPRA (Union Régionale Patronale Rhône-Alpes). Elle abrite une **commission formation spécifique à la plasturgie**, dans laquelle se réunissent des représentants de la profession, des industriels et parfois des représentants des pouvoirs publics et en particulier l'Éducation nationale. C'est un lieu inter-institutionnel où ces acteurs tentent de se mettre d'accord sur une vision claire des besoins en qualification des entreprises du secteur et où ils réfléchissent sur les actions de formation à mettre en place. Les débats peuvent avoir un impact sur l'offre de formation initiale. Par exemple, concernant Arbez-*

Carme, c'est cette commission qui est à l'origine du projet en cours de créer une formation complémentaire post-BTS plasturgie en "emballage-conditionnement plastiques".

Au niveau local, l'image des relations quasi-organiques entre l'établissement et la profession prévaut fortement.

[..] Pour les questions de formation, une même personne, (une déléguée pour la Plasturgie à la Formation) représente à Oyonnax la Fédération de la Plasturgie et Plastfaf Elle travaille de façon quasi-permanente avec le proviseur du lycée, aussi bien pour la formation initiale à temps plein et en apprentissage que pour les contrats de qualification du secteur et l'opération de formation continue "ADC", dans laquelle le GRETA intervient.

ADC (action de développement des compétences) est une opération originale de re-qualification de salariés peu qualifiés. Elle présente au moins deux intérêts. D'une part elle permet à des entreprises d'Oyonnax de petite ou moyenne dimension (huit au total pour le lancement de la démarche en 1992) qui n'auraient pas les ressources suffisantes pour entreprendre chacune l'opération en solo de se "regrouper". D'autre part, elle permet à des demandeurs d'emploi de la zone, remplaçant les salariés pris en formation, de se qualifier aux emplois ouvriers de la plasturgie (ils préparent une certification spécifique reconnue par la branche). Parmi ces demandeurs d'emploi, se trouve une majorité de jeunes de moins de 26 ans en contrat de qualification. L'opération reconnue comme un succès par la branche et ses différents partenaires (elle a bénéficié d'aides de l'État et de l'Union Européenne) fait actuellement l'objet d'un transfert dans d'autres régions (en Franche-Comté et en Ile-de-France).

Au niveau local, il y a aussi les relations quotidiennes entre les enseignants et les entreprises de la zone. Ce sont des relations à vocation pédagogique. La mise en oeuvre et le suivi de l'alternance (dans le cadre du Bac pro. et des contrats de qualification) permet aux enseignants d'avoir une connaissance fine, diversifiée et sans cesse renouvelée des diverses situations de travail des jeunes [...].

Comme occasion de renforcement des liens entre le lycée et les entreprises oyonnaxiennes il y a aussi l'activité de son laboratoire d'analyse et de contrôle qui leur propose des prestations de transfert technologique [...] en analyse physico-chimique, essais mécaniques et métrologie.

Cette forme de relation exceptionnelle avec la plasturgie se vérifie sensiblement moins pour les autres spécialités, y compris pour la "mécanique de l'outillage", l'autre spécialité locale forte. Les relations de l'établissement avec les professionnels des entreprises concernées (petites entreprises d'outillage, d'équipements et

d'installations électriques, etc.) sont un tissu de micro-relations quotidiennes, liées à la mise en oeuvre de l'alternance ou à des transferts technologiques, à l'image de celles que l'on vient de caractériser pour la plasturgie. Mais à la différence de cette dernière, elles ne forment pas une relation inter-institutionnelle quasi-organique ayant en partie pour objet la construction de l'offre de formation. » (Monographie d'établissement)

A côté d'opérations montées en partenariat fort avec l'Éducation nationale, la branche a oeuvré aussi unilatéralement voire en rapport de conflit avec le lycée : c'est le cas de la création de l'école privée d'ingénieurs de la plasturgie, créée en partenariat cette fois avec le Conseil régional. Par ailleurs, et comme on l'a vu plus haut, la création du CFA dans l'enceinte du lycée est née d'un compromis entre l'Éducation nationale et la profession, sous l'égide là encore de la Région.

« La dynamique propre au système éducatif dans la construction de l'offre de formation ne va pas sans un certain nombre de "contradictions [...] entre le système éducatif national et le système productif local".

C'est ainsi que la suppression des sections de CAP en 3 ans après la classe de cinquième décidée par le ministère de l'Éducation nationale est venue contrarier les besoins des entreprises tels qu'ils sont exprimés par plusieurs partenaires de la zone : la chambre syndicale de la plasturgie et l'ANPE notamment. Pour répondre à la demande persistante de ce type de qualification l'établissement s'est tourné vers d'autres modalités de formation en partenariat avec les entreprises : contrats de qualification, et, plus récemment, apprentissage. Ce compromis entre l'Éducation nationale et la profession a d'ailleurs été largement poussé par la Région "qui dans cette affaire a mis tout son poids (de financeur) pour faire aboutir une solution commune". » (Monographie d'établissement)

Autre décision contraire aux voeux exprimés localement par les entreprises, la suppression du Brevet de Technicien Plastiques et son remplacement par une section de Sciences et Techniques Industrielles "Génie des Matériaux" dont la vocation est plus la poursuite d'études vers le BTS que l'entrée dans la vie active.

Troisième exemple, la création de formations plasturgiques dans d'autres établissements. Si Arbez-Carme a eu longtemps le monopole du BTS "plasturgie", ce sont maintenant 25 établissements qui le proposent dans toute la France, et le recrutement est devenu plus difficile pour le Lycée d'Oyonnax. A terme certains craignent les "effets pervers de la décentralisation", c'est-à-dire l'ouverture de sections concurrentes entre deux régions voisines et en des zones géographiques proches. C'est le cas d'un projet de création d'une section à Saint-Claude, en Franche-Comté, projet vis-à-vis duquel la profession

exprime de fortes réticences. Bien qu'Oyonnax soit en région Rhône-Alpes, les deux villes sont distantes d'à peine 40 km.

CONCLUSION

De tels constats permettent d'entrevoir l'orientation que pourraient prendre les dispositifs d'arbitrage de l'État dans les relations entre acteurs locaux (usagers et décideurs) de la formation professionnelle. Il est clair aujourd'hui que l'État souhaite aller dans le sens d'une meilleure prise en compte des réalités socio-économiques locales dans la construction de l'offre de formation. Cependant ce projet ne saurait passer par une relation quantitative simple entre la structure des sorties du système scolaire sur une aire donnée et la structure prévisionnelle de l'emploi sur cette même aire. Outre que de telles projections se sont avérées inopérantes au niveau national il faut tenir compte de la souplesse des structures de formation professionnelle telles que le BEP. Les voies technologiques et professionnelles ont aujourd'hui diversifié leurs missions, à côté de la vocation traditionnelle de préparation directe au métier elles ont fait la preuve de leur capacité à investir la fonction propédeutique permettant à de nombreux jeunes d'atteindre de hauts niveaux d'études par d'autres voies que les voies générales traditionnelles, offrant par la même occasion des possibilités plus souples que par le passé de choix d'orientation en cours de cursus scolaire.

Cette relative souplesse introduite dans le fonctionnement de l'appareil scolaire rend du coup très difficile un raisonnement d'ajustement niveau par niveau et spécialité par spécialité du système de formation au système d'emploi. C'est dans le sens d'une cohérence globale et dynamique entre les deux systèmes qu'il faut raisonner.

C'est dans cette perspective que les pouvoirs publics ont cherché à favoriser le jeu d'un ajustement global de l'offre de formation aux besoins économiques à travers différents dispositifs de régulation entre formation et emploi. L'obligation légale de consulter les branches professionnelles pour la création des diplômes et l'institution des Commissions professionnelles consultatives est au principe même d'une telle recherche d'ajustement et ce dès l'immédiat après guerre.

Avec la planification française de la fin des années 60, on assiste à la recherche d'une mise en adéquation (de façon trop mécaniste et trop centralisatrice sans doute) des flux de la formation professionnelle avec les prévisions d'emplois. Le développement de l'alternance ensuite est une façon plus "organique" de caler l'offre de formation sur les capacités d'accueil des entreprises. Enfin les lois de décentralisation de la formation ont, à partir de 1983, visé à rapprocher les échelons de décision et d'exécution en matière de carte scolaire.

Les nouvelles prérogatives des régions dans la planification des formations professionnelles prolongent ainsi des mesures de déconcentration et de décentralisation antérieures telles que l'autonomie de l'échelon académique (le recteur) dans l'ouverture des sections ou l'obligation de consulter les instances régionales. L'encouragement de l'État à l'établissement de contrats d'objectifs entre les régions et les branches professionnelles, l'établissement d'un diagnostic partagé entre services de l'État et de la région sont autant de mesures qui viennent compléter les dispositifs de régulation existants.

On en comprendra d'autant mieux l'intérêt que notre étude nous en donne de nouvelles clefs d'interprétation. On peut en effet opérer une lecture de la loi quinquennale à travers les modifications qu'elle introduit tant dans le système des concurrences entre les usagers du système que dans celui des arbitrages confiés aux décideurs.

En donnant au pouvoir régional un rôle à la fois stratégique et opérationnel¹³ dans la définition de la politique de formation professionnelle des jeunes, l'État se tourne vers de nouvelles logiques d'arbitrage et semble considérer implicitement que la formation professionnelle ne peut plus être du seul ressort de la logique éducative.

Deux faits nouveaux viennent en effet interférer ici. Premièrement les collectivités territoriales ont de par leur vocation et l'étendue de leurs compétences tendance à raisonner en "aménagement" c'est-à-dire à replacer chaque "fonction" de l'action publique (le soutien à l'activité économique, le développement des infrastructures de transport, l'éducation, l'emploi, l'action sociale, etc.) dans une conception globale du développement régional qui manifeste la réalisation de leur mandat politique. Dans le balancement des arbitrages entre le ou les rectorats de la région (c'est-à-dire la politique du ministre) et le Conseil régional, le poids grandissant de ce dernier (qui ne va pas, loin s'en faut, jusqu'à une entière hégémonie sur l'appareil scolaire) va introduire de nouveaux critères moins directement "éducatifs" dans la construction de l'offre de formation professionnelle.

Considérer la politique de formation professionnelle comme une composante du développement économique et social de la région peut utilement déboucher sur un essai de rapprochement de la formation professionnelle et de l'emploi sans dériver forcément sur une logique de relation mécaniste. L'optimisation de processus aussi complexes ne peut s'obtenir que si on en introduit les conditions dans les rouages internes de la prise de décision. Il faut alors déplacer la question et s'intéresser non plus seulement aux acteurs de la formation mais aussi aux acteurs de l'insertion et de l'emploi des jeunes. Ici rejaillit la question de possibles structures d'animation locale de la relation formation-emploi.

Ni une approche strictement pédagogique qui se limiterait à plus de formation par alternance, ni une animation interinstitutionnelle purement gratuite des décideurs locaux ne sauraient suffire. Il faut quelque part que soient raccordées les trois dimensions essentielles de cette relation : l'interinstitutionnel (animation de bassin regroupant les partenaires de la formation, de l'insertion et de l'emploi), le pédagogique (l'implication des partenaires par et dans l'alternance école-entreprise), le décisionnel (insertion de ces nouvelles structures dans les procédures de carte scolaire). Deuxièmement, la loi quinquennale vise à favoriser le rapprochement des différents dispositifs de formation professionnelle qui fonctionnaient jusque là de façon parfaitement cloisonnée (formation scolaire, apprentissage, formation continue). En confiant à un même maître d'oeuvre et dans un schéma de construction collective un plan pluri-institutionnel de formation professionnelle, elle devrait générer sur ces dispositifs une "pensée globale" sur la formation des jeunes dans son rapport au développement socio-économique régional. Troisièmement : l'encouragement à la contractualisation entre les pouvoirs publics et les

¹³ Rappelons que la réalisation du Plan Régional de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes incombe au Conseil régional en partenariat avec les services déconcentrés de l'État et que ce plan doit faire l'objet d'une déclinaison annuelle sur les moyens à mettre en oeuvre. Voir en particulier l'article d'Antoine Richard : "L'État et la région dans la construction et la régulation de l'offre locale de formation professionnelle et technique initiale", dans le présent volume.

branches professionnelles sur les questions de formation. Il est probable que les branches professionnelles vont devoir se mobiliser davantage au niveau régional et sur les questions de formation qu'elles ne l'ont fait jusque ici, tant en ce qui concerne leur capacité à diagnostiquer leurs besoins régionaux et locaux qu'en ce qui concerne leurs engagements dans le processus éducatif : formation en alternance, information et orientation des jeunes, etc. Un poids accru des branches sur la régulation de l'offre de formation pourrait se faire sans toucher aux règles et aux principes fondamentaux de fonctionnement des institutions et par le jeu renouvelé des concurrences : concurrence entre les branches professionnelles sur le marché du travail (celles qui entretiendront les rapports de partenariat les plus dynamiques avec les décideurs de la formation seront les mieux à même de construire les ressources en qualification dont elles ont besoin), concurrence aussi entre les établissements scolaires qui devraient davantage que par le passé chercher appui auprès des milieux professionnels pour légitimer leurs choix en matière de construction de l'offre de formation.

Après avoir évoqué les ouvertures proposées par le cadre législatif et procédural nouveau qu'offre la loi quinquennale nous terminerons sur certaines limites que l'on peut d'ores et déjà entrevoir. Les cadres historiquement construits de régulation entre l'école et l'entreprise que nous évoquons plus haut sont essentiellement focalisés sur l'enseignement technologique et professionnel secondaire qui a constitué longtemps le gros des ressources en qualifications professionnelles. Avec les profonds mouvements de transformation interne du système éducatif qui s'opèrent par déplacement de gros bataillons de jeunes de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur ces dispositifs ne toucheront plus bientôt qu'une minorité de jeunes parmi les sortants du système éducatif. Ainsi une nouvelle donne se dessine qui ne permet pas d'augurer avec certitude du résultat futur, mais qui repose avec acuité deux questions maintes fois soulevées, celle de l'articulation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur d'une part, celle du rapport entre l'université et les entreprises d'autre part.

L'ÉTAT ET LA RÉGION DANS LA CONSTRUCTION ET LA RÉGULATION DE L'OFFRE LOCALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE INITIALE

Antoine RICHARD

Le mouvement de décentralisation de la formation et de l'éducation des années 1980, par transfert de compétences aux collectivités territoriales, est marqué par son ancrage dans l'école de Jules Ferry. Les modes de coopération entre l'État et les collectivités locales pour le développement du système éducatif¹ ont été et restent marqués par le principe de l'entière responsabilité du premier sur l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés, en vertu d'un principe inscrit aujourd'hui dans le préambule de la constitution française.

On ne peut ignorer ces antécédents historiques dans l'étude portant sur les conditions dans lesquelles se construit aujourd'hui l'offre locale de formation professionnelle.

Nous partons de l'hypothèse que la construction et l'évolution de l'offre locale de formation relèvent de la conjugaison de trois niveaux de régulation : niveau national où se définissent les contenus de formation et les moyens en personnels enseignants ; niveau académique et régional où s'exercent des fonctions de planification et de programmation de l'offre de formation en fonction des spécificités régionales ; enfin niveau local où les établissements de formation professionnelle disposent d'une relative "marge de manoeuvre" pour proposer des formations adaptées au contexte local. On verra dans les travaux conduits sur le niveau local que la construction de l'offre des établissements relève d'une articulation de ces trois niveaux.

Nous nous intéresserons ici au deuxième niveau où se conjugue le double mouvement de déconcentration et de décentralisation produisant des transformations dans le jeu des acteurs qui interviennent dans l'évolution de la formation professionnelle. Nous chercherons à mettre en évidence l'impact de la décentralisation de l'enseignement sur la place respective qu'occupent les autorités académiques et l'instance politique représentée par le Conseil régional, dans le jeu complexe des acteurs qui contribuent à la préparation et aux prises de décisions concernant l'ouverture et la fermeture de sections de formation professionnelle.

L'offre locale de formation est le produit de compromis entre différents acteurs et la décentralisation modifie les modes de régulation qui en résultent. Les travaux conduits sur cinq régions, ont vite fait apparaître deux résultats : le premier est le constat d'une distance entre l'approche formelle du partage des compétences entre État et Région tel qu'il ressort des textes législatifs et réglementaires et l'analyse des pratiques régionales et académiques dans l'exercice, concerté ou non, de ces compétences. Le second résultat découle du premier : on voit se dessiner des éléments constitutifs de types régionaux différents dans la conduite des politiques de formation professionnelle initiale qui

¹ La loi Quizot de 1830, visant le développement des écoles primaires dans toutes les communes, en est la première illustration.

nécessairement rétroagissent sur les conditions dans lesquelles évolue l'offre locale de formation.

La carte scolaire professionnelle, arrêtée par les organes centraux du ministère, et aujourd'hui définie par le recteur, a toujours enregistré les demandes locales (Lucie Tanguy, Catherine Agulhon, 1989). Cependant, on peut penser que les réformes institutionnelles conférant aux régions des responsabilités nouvelles transforment progressivement la façon dont les réalités locales sont prises en compte dans les politiques de formation professionnelle. Le couple "décentralisation-déconcentration"² conduit-il à l'émergence de politiques locales de formation qui se distinguent de la simple déclinaison d'objectifs centraux ? Les rapports "obligés" entre l'État déconcentré - ici le recteur - et la région dotée de nouvelles compétences favorisent-ils l'inscription de la politique de formation professionnelle dans un référentiel global de développement économique régional et d'aménagement du territoire ? Dans ce mouvement quelle place est faite et selon quelle conception, aux initiatives locales en particulier aux établissements de formation ? Pour répondre à ces questions, nous nous interrogerons d'abord sur la signification qui se dégage de la mise en pratique d'un régime de compétences partagées entre l'État et la Région, tel que la loi de 1983 complétée en 1985 l'a instauré. On ne peut en effet faire abstraction de l'esprit du législateur pour éclairer les divers chemins tracés par le jeu des acteurs régionaux. Dans un deuxième temps, nous ferons place à l'analyse des processus formels de décision concernant l'enseignement professionnel et technologique, notre intention étant de mettre en évidence, dans la chaîne opératoire de ce processus, les maillons où s'exercent les "pouvoirs d'influence" des acteurs de l'académie et du Conseil régional. En conclusion, nous mettrons en discussion les éléments qui, à partir de l'évolution du cadre légal, contribuent à faire exister une politique locale de formation professionnelle, par la construction progressive de référents communs entre les principaux acteurs concernés.

1. ÉTAT ET RÉGION FACE A L'ÉDUCATION - COMPLEXITÉ ET FÉCONDITÉ DU RÉGIME DE COMPÉTENCES PARTAGÉES

" La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. "

Inscrit dans le préambule de la constitution française, le principe de la responsabilité première de l'État-nation dans la conduite de la politique éducative donnait nécessairement à la décentralisation des années 1980 une signification particulière. Pour l'éducation et la formation professionnelle initiale, il ne pouvait s'agir d'un transfert pur et simple de compétences de l'État vers les collectivités locales. L'idée maîtresse de la réforme législative de juillet 1983, complétée en janvier 1985, était d'organiser un régime de compétences partagées entre l'État et les collectivités territoriales : aux collectivités locales la responsabilité des bâtiments et de leurs moyens de fonctionnement, à l'État celle des contenus pédagogiques et de la gestion des personnels (voir encadré sur la décentralisation de l'enseignement public).

² La déconcentration consiste dans le transfert de compétences administratives avec maintien de la subordination hiérarchique ; la décentralisation dans la création de centres de décision indépendants, dotés d'une certaine autonomie.

On est donc dans une situation différente de celle qui prévaut pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage où la loi de janvier 1983 institue un régime de compétences séparées, entre l'État (DRTEFP aujourd'hui) et le Conseil régional, chacun gérant de son côté des actions correspondant à ses domaines de compétences et aux publics concernés³.

Pour comprendre dans quelles conditions la Région intervient sur l'évolution de l'offre locale de formation professionnelle et technique initiale, il convient de faire un retour sur la situation de partage des compétences concernant l'enseignement du second degré et les divers enjeux qu'elle recouvre.

1.1 Partage de compétences entre l'État et la Région : diversité des enjeux

Quels étaient les enjeux des lois de décentralisation de l'enseignement du second degré ? En premier lieu, il s'agissait de poursuivre le processus de décentralisation inscrit dans le cadre de la réforme institutionnelle réalisée à partir de la loi Deferre du 2 mars 1982, réforme qui crée la Région comme nouvelle collectivité territoriale et transfère à l'ensemble des collectivités (régions, départements et communes) de plus grandes responsabilités. En ce sens, il s'agissait de compléter l'arsenal des moyens conférés aux régions pour qu'elles jouent pleinement leur rôle en matière de planification du développement et d'aménagement du territoire. Le développement de l'appareil éducatif et son adaptation aux situations socio-économiques régionales et locales ne pouvaient donc rester hors du champ des nouvelles responsabilités régionales. Sur ce registre général de la décentralisation, un consensus politique était largement réuni (J. Claude Thoenig, 1992).

Un deuxième enjeu concernait la définition précise de la répartition des compétences ; l'État conserve "naturellement" la responsabilité du service public de l'éducation. En même temps que la territorialisation des politiques éducatives était voulue par un "État régulateur" transférant une partie de ses pouvoirs aux acteurs locaux, elle était contrebalancée par la volonté du même État de "verrouiller" le système en conservant au niveau national la maîtrise des diplômes, du recrutement des enseignants et de l'essentiel des ressources (Bernard Charlot, 1994). Le législateur disposait d'une marge de manoeuvre réduite dont le contour était fixé par les principes constitutionnels sur le rôle de l'État en matière d'éducation. La préparation de la réforme a donné lieu à des discussions longues et difficiles ; les objectifs des diverses parties prenantes (administration, élus, organisations d'enseignants et de parents d'élèves) n'étaient pas toujours convergents ni entre elles ni à l'intérieur de chacune d'elles. Ces circonstances sont à l'origine de la complexité des découpages de compétences et sans doute de la lenteur d'un processus qui part de la loi du 22 juillet 1983 fixant le canevas initial, profondément remaniée avant même d'être précisée par la loi du 25 janvier 1985, pour n'entrer en vigueur complètement que le 1^{er} janvier 1986 (Cour des comptes, 1995).

³ La cohérence entre l'État et la Région s'établit au niveau national par la comité de coordination des programmes régionaux de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, à composition tripartite (État, régions et secteurs professionnels). Au niveau régional, la cohérence relève du comité régional de la formation professionnelle de la promotion sociale et de l'emploi (COREF), co-présidé par le préfet de région et le président du Conseil régional, le comité étant obligatoirement consulté pour avis sur les programmes arrêtés par le Conseil régional et sur ceux établis par les services extérieurs de l'État en région.

Dans le débat sur la décentralisation de l'enseignement, des idées opposées se sont faites jour, au sein même des formations politiques (G. Gontcharoff, J.M. Boullier, 1988). Aux deux extrêmes du débat, on trouvait d'une part l'idée d'une décentralisation intégrant le domaine pédagogique et dépouillant l'État de sa mission de garant de l'unité, de la qualité pédagogique et des valeurs d'équité⁴ ; d'autre part, et à l'opposé, l'idée d'une décentralisation permettant d'éclairer les choix de l'État central, fédérateur et facilitateur de la mise en oeuvre des propositions et objectifs des collectivités territoriales dans le respect des principes de l'école de la République. Dans cette dernière optique, c'est l'efficacité de l'appareil de l'Éducation nationale et de l'action administrative centralisée qui est en question, préoccupation préexistante aux lois de 1983 et partiellement prise en compte dès 1980 par les mesures de déconcentration tendant à confier au recteur d'académie (décret du 3 janvier 1980) la responsabilité d'élaborer la carte scolaire⁵.

Le troisième enjeu était donc bien la déconcentration de la gestion du système éducatif afin d'en améliorer le fonctionnement et le rapprocher des acteurs intervenant aux échelons territoriaux où se définissent les politiques d'aménagement du territoire et de développement économique. A cet enjeu, inscrit dans l'esprit de la réforme institutionnelle engagée en 1982, se rattache la question du rapprochement entre pouvoir de décision et usagers. Dans les débats, il est fait place à la critique de la standardisation nationale et des pesanteurs bureaucratiques, à la nécessaire revalorisation de l'échelle humaine par l'instauration d'une démocratie de proximité, protégeant les usagers contre l'absolutisme de l'État. La territorialisation des politiques éducatives visait également deux objectifs : la démocratisation et l'efficacité. En rapprochant les décisions de ceux qu'elles concernent, en prenant en considération la multiplicité des acteurs impliqués, la diversité et l'interdépendance des structures au niveau territorial, la décentralisation doit permettre plus d'efficacité particulièrement en matière de gestion de la relation formation-emploi ; en situant les décisions au plus près des problèmes à traiter, les choix d'action sont mieux adaptés aux populations locales et plus ouvertes aux initiatives du terrain.

Un autre enjeu, et non des moindres, de la décentralisation de l'enseignement réside dans le besoin de trouver de nouvelles sources de financement pour faire face à la nécessaire rénovation des bâtiments scolaires en même temps qu'à la croissance rapide des effectifs des lycées liée à la forte demande de poursuite d'études longues. Les exégètes des textes et des débats sur la décentralisation de l'Éducation nationale s'accordent sur un point : si l'État a en partie décentralisé l'éducation, c'est "parce qu'il y avait provisoirement au niveau des régions de l'argent public disponible alors que celui-ci était devenu extrêmement rare au niveau central" (A. Legrand, 1994). Cet enjeu financier est indissociable de celui de l'adaptation des structures éducatives aux besoins : ceux exprimés par la demande sociale de poursuite d'études longues, que l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du Bac défini en juin 1985 ne fait que conforter en les légitimant ; ceux résultant d'une nécessaire adaptation des formations aux évolutions prévisibles du marché de l'emploi exigeant une programmation précise à l'échelon local. Le recours aux ressources des collectivités locales est à rapprocher de la prise de responsabilité réelle des acteurs locaux en matière d'enseignement. La politique

⁴ "La décentralisation n'aurait vraiment de chance que si le nouveau pouvoir local pouvait s'exercer sur les programmes et sur le recrutement de ses enseignants". Alain Madelin - "Débats de l'Assemblée nationale, 8 octobre 1984" - in Hélène Hatzfeld, *Politiques et management public*, n°4, déc. 1991.

⁵ La carte scolaire, qui relevait primitivement de l'administration centrale, est un document de planification qui, partant de la situation existante et notamment de la capacité d'accueil des établissements, s'efforce de prévoir dans le cadre d'une certaine politique éducative quels sont les besoins d'enseignement à satisfaire sur le moyen terme (4 à 5 années). Elle évaluait simultanément le nombre, la nature et la capacité des établissements à construire pendant la même période.

éducative est considérée comme un élément moteur d'une politique régionale de développement où les élus sont désormais fortement engagés. Induite par la loi-mère de 1982, les lois de 1983 et de 1985 s'inscrivent dans la logique de transfert de compétences aux collectivités territoriales. Mais elles ont simultanément cristallisé d'autres attentes : refonte en profondeur du système éducatif, au regard des changements sociaux et économiques, démocratisation au sein de l'Éducation nationale, efficacité économique de l'action du service public éducatif.

Il en résulte un dispositif de compétences partagées entre l'État et la région qui témoigne de nombreux compromis entre des partenaires exprimant des intérêts différents. On y trouve les fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale, eux mêmes partagés entre ceux des services centraux et ceux qui, dans les services extérieurs, sont confrontés aux situations locales ; élus des régions et des départements qui souvent sont investis de mandats nationaux comme députés ou sénateurs ; enfin chefs d'établissement et enseignants directement confrontés aux usagers : élèves et parents d'élèves.

La multiplicité des enjeux, la pluralité d'acteurs, la diversité des territoires régionaux sont autant de facteurs qui ont contribué à créer les différences dans la territorialisation des politiques éducatives. La façon dont les acteurs des régions et des académies se sont appropriés des compétences définies par le législateur va de fait introduire une flexibilité dans le partage des compétences et déterminer les conditions d'une éventuelle émergence de politiques locales d'éducation. Schématiquement, on peut dire que le compromis législatif de partage des tâches entre l'État et les régions en matière d'enseignement est nécessairement producteur d'effets dans la mesure où le régime de compétences partagées pour un même objet (ici la formation professionnelle initiale) oblige les autorités publiques nationales et régionales à travailler ensemble et à passer des compromis (Y. Lichtenberger, 1993). Mais ceux-ci sont de natures très différentes, selon qu'ils s'inscrivent dans l'un des trois scénarios suivants : la construction d'une politique globale commune, l'élaboration d'accords partiels sur des dossiers ponctuels, enfin des démarches séparées génératrices de conflits et de suspicions, les compromis intervenant alors à l'intersection des domaines de compétence de chacun des acteurs. C'est pourquoi, au-delà de la délimitation formelle des compétences respectives de la Région et de l'État, il convient d'explorer comment se déplacent les frontières des domaines d'intervention de chacun au gré des rapports réels qu'ils entretiennent dans l'exercice de leur fonction.

1.2 Du partage à l'extension des compétences : la flexibilité des frontières

Partant du schéma simplifié de partage de compétences attribuant à l'État le domaine pédagogique et à la région les bâtiments et une mission de planification au travers d'un schéma prévisionnel des formations, on peut dès lors repérer des différenciations fortes dans les pratiques observées au niveau des diverses régions. A des degrés divers, on constate une propension à l'extension des compétences du Conseil régional dans le domaine pédagogique, extension qui prend appui sur la façon dont se préparent et se décident d'une part le programme prévisionnel d'investissement (PPI) et la liste annuelle des opérations, d'autre part le schéma prévisionnel des formations (SPF).

Dans les régions prises en compte par l'étude, on identifie, à cet égard, deux situations extrêmes entre lesquelles on pourrait repérer des formes intermédiaires de pratiques extensives dans l'exercice des compétences par le pouvoir politique régional.

Dans le premier cas de figure, la région ne s'investit pas dans l'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations (SPF), laissant au recteur le soin de proposer des plans académiques de formations. Par contre, dès 1986, l'engagement du Conseil régional est

très important dans la construction et la rénovation des lycées. Pour la jeune collectivité territoriale, le "chantier des lycées", plus que le domaine pédagogique est un support d'affichage politique et d'affirmation identitaire d'autant plus fort qu'il met en évidence la carence passée et le désengagement financier de l'État⁶. On ne peut parler ici d'extension des compétences du Conseil régional. On observera cependant que les décisions prises en matière de constructions nouvelles, ne sont pas sans effet sur l'affectation des moyens pédagogiques ni sur la répartition des élèves dans les établissements d'un territoire donné.

Si elles ne s'inscrivent pas dans un schéma concerté de développement de la formation et si elles ne correspondent pas aux besoins estimés sur un bassin de formation par les services du rectorat, de telles décisions sont l'objet de vives critiques. Celles-ci expriment les tensions existantes entre plusieurs logiques : celle référée aux critères purement scolaires d'évaluation des effectifs potentiels à former, celle faisant appel à des arguments d'aménagement du territoire prônant la revitalisation d'une zone d'emploi en dépression, celle enfin qui obéit à des pratiques de réseau de notables locaux cherchant à asseoir leur influence politique sur un territoire.

La "liste annuelle des opérations" de construction arrêtée par le préfet de région engageant au vu des décisions du Conseil régional les moyens pédagogiques de l'État, est l'outil théorique de régulation et de coordination des interventions de la région et de l'État en matière scolaire. Subtil dispositif créé par la loi dans le savant dosage du partage des compétences ! Mais peut-on envisager qu'un préfet de région refuse de donner suite à une décision votée par les élus d'une région à qui la loi vient d'attribuer la responsabilité et la compétence de droit en matière de construction et de fonctionnement des lycées ? ("Verrou de l'État ou tigre de papier ?" A. Legrand, 1994). Dans les faits, le partage des compétences oblige l'État et la région à s'entendre en passant des compromis à chaque étape de prise de décision.

La capacité financière de la Région lui donne aussi la possibilité d'intervenir dans le champ de l'affectation des moyens pédagogiques, tout en s'en tenant au strict respect du partage formel des compétences. Toutefois, la capacité d'intervention du Conseil régional rencontre des limites. Elles sont d'abord liées aux moyens financiers des régions qui se sont beaucoup endettées sur la période 1986-1992, ensuite aux limites de légitimité de l'intervention du Conseil régional. Celle-ci dépendra de son investissement ou non dans l'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations dont les objectifs et les orientations sont bâtis avec les partenaires régionaux.

La limite de légitimité d'intervention de la région dans le domaine pédagogique est accrue lorsque, en matière d'apprentissage, filière proche de la formation professionnelle initiale, transférée aux régions par la loi de janvier 1983, le Conseil régional développe ses actions sans concertation, voire en opposition à la politique de formation professionnelle du rectorat.

Dans un second cas de figure, la Région s'empare des nouvelles compétences, en prenant pleinement son rôle d'animation pour une planification de l'éducation dans le cadre du développement régional. Pour ce faire, elle utilise ses nouvelles prérogatives en matière de définition d'un schéma prévisionnel des formations et d'un programme prévisionnel d'investissements ; mais elle va bien au-delà, empiétant sur la définition même d'une

⁶ Entre 1986 et 1992, les régions ont construit 220 lycées. Entre 1981 et 1986, l'État a construit 60 lycées. In : *Aperçu du système éducatif français* (dossier établissement).

Pour l'enseignement public, les dépenses d'investissement scolaire des régions par élève passent de 499 F en 1986 à 1 800 F en 1987, puis 5 941 F en 1990 et 6 554 F en 1992 (Cour des comptes, fév. 1995)

politique éducative, domaine réservé en principe à l'État. En effet, l'autorité politique régionale exprime sa volonté d'infléchir la politique de l'Éducation nationale en affirmant un projet éducatif pour la région, et en tentant d'intervenir de façon convergente dans tous les domaines qui lui sont ouverts par les lois de décentralisation depuis 1983. Ainsi, l'interventionnisme de la région Rhône-Alpes en matière de politique éducative s'établit-il graduellement à partir d'un discours critique sur le fonctionnement de l'Éducation nationale, mais aussi mettant en évidence l'énorme potentiel que cette dernière recèle. La stratégie du Conseil régional consiste à investir les marges du système éducatif pour y conduire des actions conjointes avec l'Éducation nationale, non seulement au niveau des responsables rectoraux, mais en prise directe avec les enseignants, les chefs d'établissements et les acteurs locaux concernés (professionnels et usagers). A titre d'illustration, citons trois initiatives régionales représentatives de cette démarche, toutes s'inscrivant dans les grandes orientations du schéma prévisionnel des formations. Le plan "permis pour réussir" (1991) a pour objectif d'améliorer la vie scolaire sur leur environnement. Le plan OPRA (orientation professionnelle des jeunes en Rhône-Alpes, 1991) met en oeuvre des actions en direction des enseignants et des élèves pour une reconnaissance des métiers en entreprise. Pour ces deux initiatives, la région fonde sa légitimité d'intervention dans le domaine scolaire sur sa compétence en matière de construction, de planification de la formation et de la rénovation des lycées. Les thèmes de la qualité de la vie scolaire et de l'orientation des élèves sont fortement porteurs pour le système éducatif dans son ensemble. Les budgets engagés sont peu importants, mais les actions ont pour qualité de faire appel à l'initiative des acteurs, en particulier les établissements et les équipes d'enseignants. Il en va de même dans la troisième action illustrant l'interventionnisme de la région au plan pédagogique : la politique de promotion de l'apprentissage engagée en 1988 avec le dispositif des UFA (Unité de formation par alternance). Pour le Conseil régional, il s'agissait de mettre en place des sections d'apprentissage dans les lycées professionnels par convention entre une branche professionnelle et un établissement de l'Éducation nationale. Dans ce cas, la Région assoit sa légitimité d'intervention sur la pleine utilisation de ses compétences en matière d'apprentissage utilisant les possibilités que lui offrent les dispositions de la loi de juillet 1987. L'orientation générale se caractérise par une volonté de développer l'alternance en faisant systématiquement "succéder à un premier temps de formation réalisé sous statut scolaire, un second développé par la voie de l'alternance"⁷ sous contrat de travail. Pour donner à cette orientation une dimension de "politique éducative", il est précisé qu'elle s'appuie sur le potentiel de l'Éducation nationale en bâtiments, équipement et compétences pédagogiques. Conjointement avec les services du rectorat, la région fait là encore appel à l'initiative des chefs d'établissement et des enseignants pour promouvoir sa politique. On voit bien, dans une telle situation, qu'un Conseil régional, dès lors qu'il exprime une forte volonté politique en matière d'éducation et de formation professionnelle, acquiert progressivement une position stratégique non négligeable dans le domaine pédagogique théoriquement réservé à l'État. On verra que cette position acquise lui confère une légitimité pour exercer une réelle influence dans la régulation de l'offre locale de formation professionnelle.

⁷ Région Rhône-Alpes, "Schéma prévisionnel des formations", juillet 1991, Préambule.

2. DE LA RÉGION OU DE L'ACADÉMIE : QUI PILOTE L'ÉVOLUTION DE LA CARTE DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES ET TECHNOLOGIQUES ?

Les textes ont posé le principe de compétences partagées entre l'État et la Région en laissant au premier la charge du service public de l'enseignement mais en transférant d'importantes responsabilités au second et en particulier en matière de planification scolaire. Un tel principe nécessite, pour une mise en oeuvre cohérente, que s'établissent des coopérations entre le rectorat et la région, et que les acteurs concernés établissent des procédures de consultations multiples. Il existe nécessairement une imbrication des documents de planification : SPF, PPI, structure pédagogique des établissements et liste annuelle des opérations. Pour les deux premiers, le président du Conseil régional a la maîtrise d'oeuvre, pour les deux autres la responsabilité en incombe au recteur d'académie et au préfet de région.

Sur cette base, les pratiques d'acteurs et la nature des rapports qu'ils nouent dans l'exercice de leurs compétences donnent à la décentralisation de l'enseignement son véritable sens.

Comment évolue l'offre locale de formation professionnelle initiale ? Comment se prennent les décisions d'ouverture et de fermeture de sections de formation dans les établissements publics et privés sous contrat ? Quels sont les rôles respectifs du rectorat et de la région dans l'élaboration de la structure pédagogique générale des établissements ? La structure pédagogique définit annuellement des types de formations dispensées dans chaque établissement (section, spécialités professionnelles, type d'option) ainsi que les conditions d'affectation des élèves dans les établissements ; elle est le résultat de processus de préparation et de décisions qui mettent en rapport un très grand nombre d'acteurs internes et externes à l'Éducation nationale. Les observations réalisées sur les régions étudiées conduisent à deux constats : le premier est que le processus de décision reste, en dépit des lois de décentralisation, largement interne à l'Éducation nationale ; le second constat révèle l'existence de "pouvoirs d'influence" de la région, variables selon les dynamiques régionales, qui s'exercent en différents points du processus aboutissant aux décisions.

2.1 Une régulation de l'offre locale pilotée par l'État ?

L'évolution de l'offre de formation professionnelle et technique se joue aux deux niveaux, national et académique. Au niveau national s'opèrent la rénovation et la création des diplômes des formations technologiques et professionnelles sur la base du travail effectué par les Commissions paritaires consultatives (CPC) associant le monde professionnel à l'Éducation nationale. Par ailleurs sont définies à ce niveau les grandes orientations nationales et les priorités en matière d'éducation inscrites dans un plan quinquennal. Annuellement, ces orientations se déclinent en une circulaire de rentrée adressée aux académies. Le recteur jouit d'une relative autonomie pour adapter aux situations locales, les ressources définies nationalement et allouées à chaque académie. C'est sur lui que repose la responsabilité de la définition de la structure pédagogique des établissements, incluant chaque année les évolutions de l'offre de formation. Deux procédures se retrouvent dans toutes les académies mettant en relief le poids de l'État déconcentré dans la construction de l'offre locale de formation.

La définition d'un projet d'académie

Par ce document, le recteur fixe les grands axes de la politique académique à moyen terme. Le projet concerne tous les niveaux d'enseignement et tous les établissements. Il est actualisé chaque année pour tenir compte des recommandations ministérielles en matière d'enseignement technologique et professionnel. Il intègre également les données du schéma prévisionnel des formations établies par la Région⁸. Le dossier ainsi constitué est nourri de réflexions issues de relations entretenues avec des partenaires du monde économique au niveau des branches professionnelles représentées localement.

L'actualisation du projet d'académie est portée à la connaissance des chefs d'établissement par la *Lettre du recteur* qui lance officiellement en septembre la campagne de préparation de la prochaine rentrée scolaire. Pour l'enseignement technique et professionnel, le projet d'académie comporte un document spécifique, le "dossier de cadrage" qui définit pour chaque grand domaine de formation les orientations à moyen terme (3 à 4 ans). Il fait apparaître les perspectives d'ouverture ou de fermeture de sections par spécialités aux différents niveaux de formation, l'évolution prévisible ou souhaitée des flux, les localisations possibles des nouvelles sections. Le projet d'académie doit prendre en compte les grandes orientations du schéma prévisionnel des formations établi sous la responsabilité du Conseil régional ; il est donc sous-tendu par la nature des rapports noués entre le Conseil régional et le rectorat à l'occasion de l'élaboration du schéma, mais aussi du programme prévisionnel d'investissement pour la construction et la rénovation des lycées. Ces rapports sont, dans certaines situations, purement formels engageant peu les partenaires, chacun se repliant sur son domaine strict de compétence. Dans d'autres cas se nouent de véritables rapports de coopération qui rétroagissent sur la cohérence entre plan académique et schéma prévisionnel, notamment dans leurs relations aux critères d'aménagement du territoire et de développement économique.

Ainsi, avec le projet d'académie actualisé, les établissements disposent-ils chaque année, à la rentrée de septembre, d'un document de référence par rapport auquel ils sont invités à présenter des propositions de structure pédagogique en respectant un calendrier strict.

Le calendrier annuel de préparation de la rentrée : une procédure formalisée interne à l'Éducation nationale.

A la fin de l'année scolaire, les chefs d'établissement reçoivent le dossier de cadrage qui sera accompagné de la lettre du recteur ouvrant officiellement la période de préparation de la rentrée pour l'année n+1.

De très nombreux acteurs vont être mobilisés tout au long d'une période de neuf mois :

- les chefs d'établissement et leurs équipes d'enseignants établiront les dossiers correspondants aux projets nouveaux qu'ils souhaitent voir aboutir. Ces dossiers seront soumis au Conseil d'administration de l'établissement avant de remonter par la filière hiérarchique. Le chef d'établissement, le chef d'atelier et le professeur de spécialité concerné sont souvent conduits à mobiliser leurs relations avec les milieux économiques locaux, avec l'inspecteur de spécialité et l'inspecteur correspondant de l'établissement qui auront à formuler un avis d'opportunité ; parfois ils sont amenés à défendre leurs projets auprès de l'élu régional présent sur la zone et auprès du service technique du Conseil régional qu'ils sollicitent pour une aide en équipement ;

⁸ Cf. Académie de Lyon, Dossier « Projet d'Académie » - partie relative à "la carte des formations" - *Grandes orientations académiques pour les années 1993-1997* (ronéo).

- les inspecteurs de spécialité font un travail d'expertise sur les moyens pédagogiques de l'établissement et leur conformité au projet proposé ; certains d'entre eux, selon les spécialités, apportent leurs connaissances sur les besoins des entreprises pour la spécialité et le niveau de diplôme envisagé ;

- à l'initiative du délégué académique à l'enseignement technique (DAET), une concertation est engagée avec les chefs d'établissements. En réalité, on observe une diversité de méthode entre rectorats selon que l'on privilégie la relation directe avec chaque établissement pris globalement, ou la relation par filière et spécialité de formation, tendant à "confronter la demande des familles aux besoins des milieux professionnels", ou encore la relation par groupe d'établissements composant le bassin de formation visant à rationaliser l'offre de formation au niveau territorial infra académique. Selon les rectorats, un rôle plus ou moins important est attribué à l'inspection académique départementale pour organiser la concertation et instruire les dossiers de projets en provenance des divers bassins de formation afin d'opérer une première sélection avant présentation au rectorat ;

- enfin, le recteur, entouré de ses conseillers (DAET, CSAIO, chef de la DEP), arrête les propositions d'évolution de la carte des formations. La proposition de structure pédagogique des établissements est alors soumise pour consultation au Comité académique de l'Éducation nationale (CAEN). Le Conseil régional y est représenté ; mais le plus souvent il aura été consulté informellement tout au long de la démarche, en particulier lorsque les rapports entre Région et Rectorat sont placés sous le signe de la coopération.

Cette brève description montre à l'évidence une procédure fortement internalisée au sein de l'appareil académique de l'Éducation nationale. En différents points de la procédure, on identifie les relations de consultation auprès des partenaires économiques, professionnels et politiques. Mais la logique de préparation de la rentrée est d'abord "scolaire". Ce qui prime c'est la logique des flux et la réponse à la demande des familles. Cette logique correspond à une "culture d'entreprise" de l'Éducation nationale qui s'exprime à tous les niveaux de l'appareil éducatif par une même "vision du monde" qui constitue le ciment du système éducatif. Cette vision du monde partagée se nourrit des thèmes de l'évolution du niveau de formation, de la démocratisation du système éducatif et de l'obligation de service public de l'Éducation nationale. Elle fonde *a priori* les conditions d'un accord entre les acteurs. Apparemment centralisé au niveau du recteur, le processus décisionnel concernant l'offre de formation professionnelle initiale est en prise directe avec l'échelon local. La réponse à la demande d'éducation et de formation des jeunes et des familles est organisée en respectant la spécificité des territoires en termes de structure des activités économiques et la diversité des composantes socio-professionnelles de la population sur ces mêmes territoires.

Dans le processus de construction et régulation de l'offre locale de formation, apparaît la préoccupation croissante des pouvoirs publics de faire plus de place à l'initiative des acteurs du territoire infra-régional, en particulier à celle des chefs d'établissement. Ceux-ci sont en effet conduits à jouer un double rôle : membres de l'institution Éducation nationale, ils sont les représentants du ministère sur le territoire ; acteurs du développement local au côté des élus, des chefs d'entreprises, des responsables d'associations ou de syndicats locaux, ils sont porteurs d'initiatives au service d'une logique territoriale. Cette tendance se manifeste sous deux formes qui traduisent la volonté d'ouverture de l'Éducation nationale vers les acteurs du territoire.

• L'appel à l'initiative des chefs d'établissement

La prise en compte des spécificités territoriales est en partie assurée par le processus formel de préparation de la rentrée, au sein duquel l'établissement occupe une place centrale. Devenu établissement public local d'enseignement (EPL) depuis la loi de juillet 1989, il est doté d'une certaine autonomie d'organisation et de méthodes qui lui confère une capacité d'initiative en relation avec ses partenaires locaux. Implanté sur un territoire humain, en relation avec les autres activités et services, il voit ses missions élargies au développement économique et culturel local. La prise en compte des projets présentés par le chef d'établissement assure l'ancrage territorial de l'offre de formation. Les règles qui définissent un projet sont peu formalisées et résultent d'un mécanisme d'apprentissage collectif. L'argumentaire développé par le chef d'établissement s'appuie sur un cadrage statistique très précis produit par la DEP en matière de démographie scolaire ; par contre, il est souvent mal outillé du point de vue de l'opportunité économique ; aussi laisse-t-il place à des jeux d'influence d'acteurs relais : chefs d'entreprise ou responsables d'organismes professionnels, élus locaux ou régionaux.

• La constitution du " bassin de formation " : une volonté de mieux inscrire l'offre de formation dans le territoire

Le ministère de l'Éducation nationale, relayé par les rectorats, propose que le bassin de formation soit constitué en espace local de coordination et de concertation entre les chefs d'établissements pour une offre cohérente de formation et une meilleure gestion des flux au niveau territorial de base. En réalité, l'idée de bassin de formation, de nouveau impulsée par le ministre en 1993, donne lieu à des réalisations inégales dans les académies.

Le bassin de formation veut être le niveau où se réfléchissent et se gèrent les ressources de formation et la coopération établissements-entreprises. Espace de réflexion et de proposition, le bassin de formation est conçu comme "une zone géographique à l'intérieur de laquelle tout jeune trouve la possibilité de construire sa formation, de l'école à la qualification professionnelle, à l'intérieur d'un choix diversifié de formations générales, technologiques et professionnelles initiales et continues" (rectorat de Lyon, 1994).

Objet d'une construction propre dans certaines académies, le bassin de formation se confond avec les zones d'emploi dans d'autres académies. Il est principalement pensé dans une logique de gestion rationalisée de l'offre locale de formation, plus qu'il ne correspond au souci de construire au niveau local une relation entre les formations et les emplois ; toutefois, dans certaines académies, il devient l'espace de concertation entre chefs d'établissement et représentants des professions dans le cadre des "réunions de filières" (académie de Nice).

Il y a une tendance à la généralisation du bassin de formation comme niveau de réflexion et de concertation sur l'évolution de l'offre de formation dans son rapport au territoire. La diversité, dans leur mise en place effective, témoigne de logiques de construction encore peu stabilisées. On peut s'interroger sur les évolutions attendues. Elles semblent s'inscrire dans deux directions : l'une a pour objectif d'éviter le gaspillage de ressources et d'instaurer un premier niveau de régulation entre établissements d'un même territoire pour la demande d'ouverture de sections. La seconde direction répond à un souci de construction d'une relation dynamique entre un groupe d'établissements et les entreprises d'un même territoire afin de mieux gérer la relation entre l'offre de formation, les emplois et les besoins de qualification. En fait, le fonctionnement des bassins de formation pose plusieurs problèmes qui en marquent les limites. Son bon fonctionnement semble supposer ce qui devrait être son résultat : la complémentarité et

l'absence de concurrence entre établissements ; or, la concertation se révèle fréquemment impossible entre les établissements placés en concurrence directe pour l'ouverture d'une nouvelle section. Le recours à l'arbitrage rectoral reste alors la seule voie. Par ailleurs, le bassin de formation est un mode d'organisation strictement interne à l'Éducation nationale qui, dans certaines académies, ignore l'existence des établissements privés alors que ceux-ci peuvent regrouper jusqu'à un tiers des effectifs. On peut se demander s'il est en mesure de prendre réellement en compte la question des rapports aux emplois et aux qualifications des territoires sans s'ouvrir, dans sa composition, à d'autres acteurs de la zone.

Si la régulation de l'offre locale de formation est formellement pilotée par le Rectorat et obéit majoritairement à une logique scolaire, plusieurs facteurs sont susceptibles de jouer en faveur d'une prise en compte d'autres logiques (développement économique, aménagement du territoire) davantage portées par le Conseil régional. Ces facteurs résident notamment dans la façon dont le Conseil régional conduit, avec ses partenaires régionaux, académiques et départementaux, le processus d'élaboration d'un schéma prévisionnel des formations. Ils se trouvent aussi dans la multiplication des rapports que le Conseil régional entretient avec les chefs d'établissement dans l'exercice de ses compétences (construction, rénovation et fonctionnement des lycées) mais parfois aussi, nous le verrons ultérieurement, en promouvant des actions éducatives en marge de ses compétences formelles.

C'est en effet davantage par l'exercice d'un pouvoir d'influence que par la gestion d'un domaine de compétence que le Conseil régional intervient dans la régulation de l'offre locale de formation. Ce pouvoir d'influence grandit sur la toile de fond de la crise de l'insertion des jeunes dans l'emploi. La loi quinquennale de décembre 1993 consacre le rôle accru des conseils régionaux en matière de formation professionnelle des jeunes.

2.2 La Région : faible pouvoir d'intervention directe, fort pouvoir d'influence possible

Si la description des procédures formelles et des dynamiques à l'oeuvre pour l'établissement de la carte académique des formations fait apparaître le rôle prédominant du rectorat dans la construction et la régulation de l'offre de formation professionnelle initiale, elle ne doit pas pour autant sous estimer le pouvoir d'influence exercé par le Conseil régional dans ce domaine.

Ce pouvoir peut être apprécié en plusieurs points du processus de régulation de l'offre. En amont, par la façon dont est construit le schéma prévisionnel des formations, la densité des rapports de coopération entre les services du rectorat et ceux de la région sera souvent à l'origine de l'élaboration d'objectifs et de critères partagés, rapprochant des logiques au départ distinctes : logique scolaire présente dans les rectorats, logique d'aménagement du territoire davantage portée par les régions, logique économique plus diffuse et exprimée par le Conseil régional à l'écoute des acteurs économiques dans le cadre de sa compétence générale en matière de planification et de développement économique régional.

Parmi les acteurs régionaux et académiques engagés dans des rapports de coopération à l'occasion du processus de construction des schémas prévisionnels des formations, tous s'accordent à reconnaître les effets positifs du rapprochement des perceptions, au départ souvent différentes, qu'ils avaient de la formation professionnelle des jeunes, certains évoquant un véritable "changement de culture". On imagine aisément que ces apprentissages collectifs se répercutent sur la façon dont chacun des acteurs opère dans

l'exercice de ses responsabilités propres et contribuent à l'élaboration progressive de référents communs.

Pour tenter de clarifier la notion de pouvoir d'influence exercé par les régions sur la régulation de l'offre de formation, on peut distinguer trois types de situation au sein desquels elle se manifeste. Ils correspondent aux trois modes de fonctionnement entre le Conseil régional et le rectorat induit par la décentralisation (C. Agulhon, 1994).

Un mode de fonctionnement basé sur la recherche du consensus. Le schéma prévisionnel des formations joue alors un rôle important de références et de projections des évolutions pour les deux parties. La fonction d'animation exercée par le Conseil régional pour bâtir un schéma à partir d'une large consultation des milieux professionnels, des milieux éducatifs, des organisations de parents renforce plus que ne le fait la loi, la légitimité du Conseil régional aux yeux des acteurs régionaux dans le rôle d'ouvrir le système éducatif sur les réalités du tissu socio-économique régional et local. Par ailleurs, le travail d'élaboration du schéma exige des relations fréquentes et des coopérations techniques précises entre les services de la Région et du Rectorat ; il donne lieu à l'élaboration d'une instrumentation progressive pour l'aide à la décision qui emprunte aux préoccupations dominantes des deux partenaires (flux et projections démographiques dans la logique scolaire, marché du travail, emplois et prospective des qualifications dans la logique économique). En ce sens, on peut parler d'émergence progressive d'une culture commune, de construction de référents partagés entre services régionaux et rectoraux. Dès lors, on imagine aisément qu'un plan académique des formations ne peut faire abstraction d'un certain nombre d'objectifs définis par les élus régionaux dans le schéma ayant trait à des questions d'aménagement du territoire et de développement économique.

Un mode de " fonctionnement au coup par coup ". Le schéma prévisionnel joue ici un rôle mineur ; son élaboration résulte davantage d'une juxtaposition des orientations définies par chacun des deux partenaires, concernant les domaines relevant de leurs compétences légales.

Il n'y a pas, à ce stade, de construction commune inscrite dans le moyen terme, et les accords pour des actions conjointes ou pour des simples besoins de mise en cohérence des décisions prises séparément, résultent de débats inter-institutionnels engagés au cas par cas. S'il y a manifestation d'un pouvoir d'influence, celui-ci reste ponctuel et n'entame qu'à la marge la logique interne de la gestion de la structure pédagogique des établissements.

Un mode de fonctionnement antagonique. Le Conseil régional mène une politique propre tandis que le rectorat poursuit seul les objectifs qu'il s'est fixé dans le cadre des orientations ministérielles. Dans les domaines que lui ouvrent les compétences transférées en 1983 et 1985, le Conseil régional impulse d'autres filières de formation professionnelle, concurrentielles à celles développées dans l'enseignement public, dans le secteur privé ou par la voie de l'apprentissage ; ainsi peut-il contribuer à activer les conflits.

Selon que l'on a à faire à l'une ou l'autre de ces situations, le pouvoir d'influence du Conseil régional ne s'exerce pas avec la même force sur l'évolution de l'offre de formation professionnelle et technique initiale. L'observation montre que cette influence est importante lorsque le Conseil régional est porteur d'un projet politique global en matière d'éducation et de formation. La volonté du Conseil régional d'investir le champ de la formation professionnelle comme élément stratégique de sa mission en matière

d'aménagement du territoire et de développement régional, sans se substituer au recteur et à ses services dans leurs domaines de compétences, peut conduire à des formes de co-pilotage du système de formation professionnelle. L'influence du Conseil régional ne se mesure pas à l'extension de sa maîtrise directe sur la gestion du système éducatif. Au contraire, en s'appuyant largement sur les services de l'État dans l'exercice de leurs compétences, les élus régionaux acquièrent une crédibilité plus grande et jouissent d'une plus grande confiance auprès des multiples acteurs de l'appareil de l'éducation, ceux du Rectorat, des inspecteurs départementaux, des chefs d'établissement et des personnels enseignants.

D'autres voies sont ouvertes par les élus régionaux pour intervenir sur la structure pédagogique des établissements. Elles ne se situent plus au plan global de la planification, mais s'appuient sur de multiples opportunités en marge du système d'enseignement mais en rapport direct avec les acteurs, en particulier les enseignants et les chefs d'établissement. Ces opportunités sont en partie créées par la loi et concernent le domaine de la construction, de la rénovation et du fonctionnement des établissements d'enseignement : des rapports directs et réguliers se nouent à ce propos entre chefs d'établissement et services du Conseil régional. Fréquemment, est rapporté le fait que les relations sont directes et moins "hiérarchisées" qu'avec le rectorat. La communication téléphonique remplace le courrier administratif et "les affaires" se concluent souvent plus rapidement, au rythme des assemblées plénières du Conseil régional. Fréquemment, les relations techniques avec le service compétent du Conseil régional sont relayées par l'élu local ou régional siégeant au sein du Conseil d'administration de l'établissement qui aura à coeur de défendre le projet de l'établissement entrant dans sa zone d'influence.

D'autres opportunités sont créées de façon volontariste par le Conseil régional au travers d'actions situées à la marge du système d'enseignement ; nous l'avons vu dans le cas de Rhône-Alpes au travers des interventions concernant l'orientation des élèves, la qualité de la vie dans l'établissement et la promotion de l'alternance dans les établissements de l'Éducation nationale. Il se crée ainsi progressivement un réseau dense de relations permanentes au travers desquelles s'opèrent des échanges entre élus et agents des conseils régionaux d'une part, chefs d'établissement et fonctionnaires académiques d'autre part. Ce brassage contribue à une meilleure connaissance réciproque des logiques et des préoccupations dominantes de chacun.

Par ailleurs, les relations ne s'établissent pas seulement sur la base des demandes des établissements et des réponses du Conseil régional. Ce dernier dans ses missions de développement économique et de promotion de l'emploi est à l'origine d'opérations tendant à promouvoir le développement local. Ces opérations impliquent des établissements d'enseignement professionnel et technique, et constituent des occasions supplémentaires de renforcer chez les agents de l'Éducation nationale l'image du Conseil régional comme l'instance incontournable et légitime dans le domaine de la formation professionnelle en lien avec le développement social et économique.

On observe en France que la gestion du système d'enseignement professionnel a toujours intégré la dimension locale. Les disparités régionales en matière de formation professionnelle ont toujours été fortes et sont le reflet d'une réelle prise en compte des particularismes locaux et régionaux (L. Tanguy, *Formation Emploi*, n°27-28, 1989). Toutefois, par la décentralisation les mécanismes de décision se transforment avec l'intervention du Conseil régional. Outre certains pouvoirs de décision, celui-ci détient un pouvoir d'influence sur l'évolution de l'offre de formation initiale. Ce pouvoir ne peut que se renforcer avec la loi quinquennale de décembre 1993.

2.3 La consolidation du pouvoir des régions par la loi quinquennale

Par la loi quinquennale, les régions héritent des compétences en matière de formation professionnelle des jeunes sortis du système éducatif sans qualification. Par ailleurs, elles sont chargées d'élaborer un Plan Régional de Développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) intégrant l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle initiale et continue.

Au moment où se sont effectuées les enquêtes dans les établissements et les entretiens auprès des responsables régionaux et académiques, le nouveau contexte réglementaire était partout présent dans les esprits.

Bien qu'il soit prématuré de mesurer les effets de la loi sur les modes de construction et régulation de l'offre locale de formation, on voit se dessiner des tendances qui renforcent les observations faites sur la période précédente.

La loi institue un nouveau jeu de pouvoirs au niveau régional ; celui-ci concerne aussi bien les acteurs publics que les acteurs privés. La région est visée en première ligne, la loi lui transférant progressivement mais totalement la responsabilité de la planification de la formation professionnelle de tous les jeunes. Pour en assurer la traduction politique, la loi prévoit un instrument approprié, le PRDFPJ. Sa logique de base est une mise en synergie, autour des objectifs globaux, de l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle, initiale et continue. Cela suppose en aval une organisation territoriale infra régionale laissant place aux pouvoirs d'initiative des acteurs locaux (chefs d'établissements, élus, représentants d'organisation professionnelles...) pour adapter les objectifs aux spécificités des territoires.

Constructions d'accords constitutifs d'une politique de formation orchestrée par le Conseil régional, renforcement des territoires et mobilisation des acteurs locaux : telles sont les deux grandes tendances qui se dessinent selon des modalités différentes inscrites le plus souvent dans l'histoire singulière des jeux d'acteurs au niveau de chaque région. On peut faire l'hypothèse que le nouveau cadre législatif crée les conditions d'émergence de politiques locales d'éducation et de formation par le rôle de pivot confié aux conseils régionaux.

Une politique locale d'éducation et de formation pourrait être définie par la combinaison de la capacité d'une autorité locale à prendre des décisions, à mobiliser des ressources, à gérer un ensemble complexe d'éléments constitutifs d'un système administratif et politique, enfin, à se faire reconnaître comme légitime par les bénéficiaires ou les usagers (H. Hatzfeld, 1991). A ce point, l'analyse du rôle joué par chacun des acteurs locaux est essentielle pour tenter de comprendre autour duquel d'entre eux se définit réellement la politique d'éducation et de formation en région. Qui de l'instance politique élue - le Conseil régional - ou des autorités académiques - représentant l'État en région - est susceptible d'avoir la haute main sur l'ensemble des affaires d'enseignement et de formation technique et professionnelle en région ? Il n'y a évidemment pas de réponse unique à cette question.

Les observations réunies dans les cinq régions où se sont réalisées les enquêtes rendent compte d'une diversité importante dans les situations régionales au regard de l'existence de politique locale. La loi quinquennale vient se greffer sur des terrains régionaux plus ou moins préparés à accueillir l'idée même d'une politique régionale globale de formation professionnelle initiale des jeunes. Trois types de situation semblent se dégager :

- un premier type de situation est caractérisé par l'absence totale de politique scolaire de la part du Conseil régional. Ce dernier s'en tient à la gestion des programmes dans les domaines de compétence définis par la loi : construction et rénovation des lycées,

apprentissage et formation continue des jeunes et des adultes. L'élaboration d'un PRDFPJ apparaît comme un "exercice obligé" ; il se réduit à une juxtaposition des objectifs définis par chacun des partenaires, rectorat et Conseil régional. Dans cette situation, on voit peu d'évolution à court terme dans les modes de construction et régulation de l'offre locale de formation ;

- un deuxième type de situation peut être qualifié de dualiste : s'y expriment parallèlement un pouvoir rectoral et une volonté politique de la région. Le premier continue à jouer un rôle prépondérant en conservant le monopole des prérogatives pédagogiques, en se protégeant des velléités des élus en la matière et en s'efforçant de garder la maîtrise exclusive du réseau des relations avec les chefs d'établissement. Le second s'affiche au travers d'un discours dynamique au plan politique, mais se trouve dans l'incapacité de le transformer en véritable politique locale par l'impossibilité dans laquelle le tient le rectorat d'avoir une vision cohérente des objectifs et des moyens. Toutefois, dans ce type de situation avec l'élaboration du schéma prévisionnel des formations ou d'un PRDFPJ, des rapprochements sont opérés par recoupement des principaux référents portés par chacun des grands acteurs. Ceux qui relèvent de la "logique scolaire" et accordent la priorité à la notion d'accès de tous les jeunes à un niveau de formation donné en tous lieux du territoire ; ceux qui relèvent des principes d'aménagement du territoire, la formation étant l'un des outils de lutte contre les inégalités territoriales ; ceux qui empruntent à la logique économique soit en termes d'emploi et d'insertion des jeunes, soit en termes de compétitivité des entreprises par élévation des niveaux de qualification de la main d'oeuvre ; ceux enfin qui renvoient à une dimension de cohésion sociale en termes de lutte contre l'exclusion et de préservation du lien social ;

- un troisième type de situation correspond à l'existence d'une politique locale de l'éducation et de la formation fondée sur le partenariat. Elle reflète un poids politique réel du Conseil régional renforcé par une certaine autonomie financière dans le champ de l'éducation et de la formation. L'expression d'initiative politique par le Conseil régional en matière d'éducation se manifeste sans rupture avec le rectorat, voire en symbiose avec ce dernier. Dans ce type de situation, les travaux d'élaboration des schémas et des plans régionaux sont l'occasion de procéder à des diagnostics partagés au niveau global et territorial. Ils permettent, un brassage des idées et une écoute de référents mobilisés par chacun des grands acteurs en région. Progressivement, ils conduisent à la formulation d'objectifs négociés suffisamment précis pour trouver leur traduction dans les programmes gérés par chacun.

CONCLUSION

L'étude sur les modes de construction et de régulation de l'offre locale de formation professionnelle ne peut ignorer le contexte de décentralisation "à la française" des années 1980.

Nous avons vu que le cadre législatif de la décentralisation du système éducatif se caractérise par deux traits marquants : la diversité et la complexité des enjeux portés par les lois de 1983 et 1985, et l'instauration d'un régime de compétences partagées entre l'État et la Région. Dans ce contexte, la mise en oeuvre de la décentralisation dans les régions a laissé place à une grande flexibilité liée aux comportements et aux systèmes de relations des acteurs régionaux. Cette situation se poursuit avec la loi quinquennale de décembre 1993. Faiblement prescriptive, elle renforce le poids du jeu des acteurs autour

du Conseil régional dont le rôle en matière d'animation du débat régional sur la formation professionnelle est confirmé.

La logique sectorielle de gestion des flux et d'élévation des niveaux de formation, développée par l'Éducation nationale, n'a pas empêché que soit prises en compte les spécificités territoriales. L'élargissement de cette logique par croisement avec des objectifs d'aménagement du territoire et de développement économique régional semble s'amorcer de deux façons : d'une part, par la volonté interne de l'Éducation nationale qui développe ses propres outils pour une inscription territoriale de l'offre de formation dans la construction et la gestion de la carte des formations (émergence des bassins de formation dans la construction et la gestion de la carte des formations) ; d'autre part, par le renforcement du pouvoir des conseils régionaux dont l'influence grandit à la mesure de leur investissement dans la définition d'un projet global en matière d'éducation et de formation professionnelle des jeunes. L'instauration récente des plans régionaux de développement de la formation professionnelle des jeunes devrait ouvrir la voie à de nouvelles formes de régulation de l'offre locale de formation.

Les idées qui ressortent des débats en cours dans plusieurs régions font valoir la nécessité de décloisonner les dispositifs de formation professionnelle au niveau des territoires. Il s'agit d'ouvrir la possibilité de construire des parcours de formation professionnelle des jeunes en combinant les ressources offertes par l'enseignement professionnel sous statut scolaire, sous statut d'apprenti ou sous statut de stagiaire de la formation professionnelle continue.

Dans la période présente, s'établissent de nouvelles règles du jeu dans le fonctionnement des régions par rapport aux missions de service public assurées par l'État (A. Faure, 1994). Assiste-t-on à l'émergence d'une recomposition de la mission du service public de l'éducation et de la formation professionnelle, sous forme d'un partage de responsabilités entre l'État et la région, en relation avec les partenaires économiques et sociaux aux niveaux national et local ?

LA DÉCENTRALISATION DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC COMPÉTENCES TRANSFÉRÉES ET COMPÉTENCES PARTAGÉES

- Loi 93-8 du 7 janvier 1983 -
- Loi 83-663 du 22 juillet 1983, modifiée par la loi 85-97 du 25 janvier 1985-

1. LA PLANIFICATION SCOLAIRE

- LA RÉGION**
- * Établit le **schéma prévisionnel des formations (SPF)** pour les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale
 - Elle recueille l'accord des départements pour les collèges
 - Elle consulte obligatoirement le conseil académique de l'Éducation nationale (CAEN)

 - * Établit le **programme prévisionnel d'investissement des lycées (PPI)**
 - Elle définit la localisation et la capacité d'accueil des établissements
 - Elle recueille l'accord du département et de la commune d'implantation
 - Elle consulte obligatoirement le CAEN

NB. Le SPF et le PPI remplacent l'ancienne carte scolaire dont l'élaboration avait été confiée en 1980 aux recteurs d'académies

- L'ÉTAT**
- * Établit la **liste annuelle des opérations** de construction ou d'extension des lycées et collèges
 - Il décide des opérations en partant de celles prévues par la Région et les Départements dans les PPI et en fonction des décisions du ministère de l'Éducation nationale de pourvoir les établissements des postes nécessaires au fonctionnement pédagogique et administratif.

 - * Définit la **structure pédagogique des établissements** qui est de la compétence du recteur d'académie
 - Il définit annuellement les différents types de formations dispensées dans les lycées et collèges (sections, options, spécialités professionnelles)
 - Il définit parallèlement les conditions d'orientation et d'affectation des élèves dans les établissements.

2. LA PRISE EN CHARGE DES ÉCOLES ET DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DU SECOND DEGRÉ

L'article 14 de la loi du 22 juillet 1983 modifiée dispose :

- "la commune a la charge des écoles"...
- "le département a la charge des collèges"...
- "la région a la charge des lycées"...

L'article 14.III précise :

* la **RÉGION** a la charge des lycées et des établissements d'éducation spéciale. Elle en assure (loi du 27-01-1985 article 7-II) "la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement".

* **L'ÉTAT** conserve la charge des dépenses pédagogiques et des dépenses de personnels.

3. LES TRANSPORTS SCOLAIRES

- * La loi du 22 juillet 1983 transfère aux départements la compétence d'organisation des transports scolaires et, à l'intérieur des périmètres de transports urbains, à l'autorité compétente pour l'organisation de ces transports.
- * Les décisions des élus locaux en matière de transports scolaires doivent nécessairement être harmonisées avec celles qu'ils ont à prendre pour le schéma prévisionnel des formations et les programmes prévisionnels des investissements des lycées et collèges.

L'OFFRE DE FORMATION : ANALYSE ET RECHERCHE D'UNE COHÉRENCE ENTRE LA DEMANDE DES ÉLÈVES ET L'ÉTAT DU MARCHÉ DU TRAVAIL LOCAL

- MÉTHODE ET RÉSULTATS POUR LA ZONE D'EMPLOI DE ROANNE -

Gilles MARGIRIER

Les chapitres précédents ont montré qu'au sein d'une zone d'emploi, l'offre de formation se structurait par le biais d'une interaction entre divers acteurs.

Mais peut-on, par l'examen concret de cette offre, déceler quelques-unes des logiques qui sont à l'œuvre dans sa construction et qui sont relatives l'une à la demande d'éducation des familles, l'autre à la demande de qualification du système productif ? Plus précisément :

- Quel est le degré d'adéquation entre la structure de l'offre et celle de la demande de formation exprimée par les élèves et leurs familles ?
- Existe-t-il un lien étroit ou distendu entre la structure de l'offre et la structure des qualifications présentes sur la zone d'emploi et auxquelles la formation professionnelle initiale est chargée de pourvoir ?

Ce texte s'efforce de montrer comment il est possible de répondre à ces deux questions. Il est construit selon le plan suivant¹ :

- La première partie sera consacrée à présenter les données disponibles au niveau d'une zone d'emploi et l'utilisation qu'il est possible d'en faire pour un bilan local de la formation professionnelle scolaire.

- Dans la deuxième partie, nous analyserons l'offre de formation d'une zone d'emploi, en l'occurrence la zone de Roanne², et nous la mettrons en relation avec la demande correspondante exprimée par les familles.

- Enfin, dans la troisième partie, nous chercherons à mettre en perspective les flux de formation professionnelle avec la situation du marché du travail local.

¹ Voir également : G. Margirier, « Offre et demande de formation. Quelle cohérence avec l'état du marché du travail local ? Analyse par zone d'emploi », Document n°116, Série séminaires, Céreq, 1996.

² Le choix de la zone de Roanne s'explique par le fait que l'auteur (en collaboration avec Patrick Ternaux) a été amené, dans le cadre du travail collectif qui a sous-tendu cette étude, à réaliser un certain nombre d'enquêtes auprès des lycées professionnels de cette zone. De par son contenu méthodologique, l'analyse présentée ici aurait naturellement vocation à être étendue à toute autre zone d'emploi.

1. LES DONNÉES RELATIVES A L'OFFRE ET A LA DEMANDE DE FORMATION (PROFESSIONNELLE) : SOURCES ET INDICATEURS ?

1.1. La source et les données

Les services rectoraux élaborent et utilisent une source statistique annuelle recensant à un niveau fin (croisant spécialités de formation et établissement scolaire) l'offre de formation disponible et la demande correspondante. Elle constitue un outil utile à l'élaboration de la carte scolaire, guidant notamment les décisions d'ouverture de nouvelles sections, de redéploiement spatial des moyens.

Au niveau académique, elle est utilisée ponctuellement pour la décision mais il ne semble pas qu'elle donne lieu à des études de comparaison, tant spatiale (entre différentes zones d'une académie) que temporelle. Selon les académies, cette source fait-elle l'objet d'une plus ou moins grande systématisation : dans certains cas, elle est l'occasion d'une publication annuelle, qui reste toutefois la plupart du temps interne aux services de l'Éducation nationale, dans d'autres cas elle ne fait pas l'objet de publication systématique et est consultée par les seules personnes concernées par la carte scolaire.

A notre connaissance, aucune consolidation de ces données n'existe à un niveau inter-académique ; cette source ne fait l'objet d'aucune publication au niveau national et aucun indicateur construit à partir d'elle n'est, semble-t-il, utilisé dans les analyses produites par la DEP³.

On y trouve les données suivantes :

- la **demande de formation professionnelle des élèves**, exprimée par les premiers voeux d'orientation émis par l'élève à l'occasion d'un changement de cycle (entrée en CAP 2 ans, entrée en BEP, entrée en Bac professionnel, entrée en STS ; chaque élève émet trois voeux, classés par ordre de priorité), collectés au niveau de l'établissement et consolidés au niveau académique⁴ ;
- l'**offre disponible**, mesurée par le **nombre de places offertes pour la spécialité dans chaque établissement** ;
- l'**offre satisfaite**, mesurée par le **nombre d'admis et les places occupées** réellement au 15 octobre de chaque année ;
- de manière indirecte, le **nombre d'établissements** offrant des places pour une formation donnée.

Le principal indicateur construit à partir de ces données rapporte le nombre de places demandées (premiers voeux des élèves) au nombre de places offertes. On obtient ainsi un ratio que l'on peut appeler « **taux d'attractivité** », défini comme :

$$\text{taux d'attractivité} = \text{demande des élèves} / \text{offre disponible.}$$

³ Peu de travaux y font référence ; voir cependant : J.P Briand, J.M Chapoulie, "L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales", *Histoire de l'éducation*, n°66, mai 1995, p.15-46. R. Ballion, *La bonne école -Évaluation et choix du collège -*, Hatier, 1991.

⁴ Par voeu d'orientation, on entend l'expression par l'élève du souhait de suivre une formation d'une spécialité donnée dans un établissement donné.

Seule l'offre publique de formation est recensée, à l'exclusion de l'enseignement privé sous contrat et hors contrat. Il n'est donc pas possible d'étudier de près les effets de concurrence et de complémentarité entre offres de formations privées et publiques.

Les publications académiques relatives à la source se présentent généralement sous forme de listes de type : Cycle (BEP, Bac pro., BTS) / Spécialité / Établissement et ce, pour l'ensemble des spécialités et des établissements présents dans l'académie.

Une présentation sous forme matricielle permet de mieux lire l'espace local. On peut ainsi, sur un seul tableau, visualiser l'ensemble de l'offre (de la demande, du rapport demande / offre) pour une zone donnée, ce qui facilite les comparaisons inter-zones. La taille du tableau donne en outre immédiatement d'une part, une idée du degré de diffusion spatiale de l'offre de formation au sein de la zone (nombre de colonnes = nombre d'établissements concernés), d'autre part une idée de la diversité des spécialités présentes (nombre de lignes). Le tableau ci-dessous en illustre la présentation :

Indicateur : Demandes prioritaires des élèves
 Zone de :
 Diplôme préparé :

Établissement →	E_1		E_i		E_I
Spécialité ↓					
S_1					
S_j			n_{ij}		
S_J					

Chaque zone peut ainsi être caractérisée, pour chaque niveau de diplôme professionnel préparé, par trois tableaux de base, relatifs :

- 1°) à la demande de formation,
- 2°) à l'offre disponible,
- 3°) au « taux d'attractivité » de la spécialité j dans l'établissement i .

1.2. L'analyse de l'offre et de la demande de formation au niveau de l'espace local

Les données ainsi présentées permettent de caractériser de différentes manières la situation de la formation professionnelle scolaire dans la zone. On peut en apprécier la diversité, mettre en évidence la spécificité au regard de l'académie ou d'autres zones, comparer les situations *a priori* (la demande des élèves) et *a posteriori* (les places effectivement occupées).

Le *degré de diversité* de l'offre de formation dans la zone peut être appréhendé de diverses manières :

- le nombre de classes ouvertes, le nombre de spécialités offertes (industrielles et tertiaires), le nombre d'établissements publics, le nombre d'établissements privés, la

structure de l'offre par spécialité sont autant d'indicateurs qui caractérisent le système éducatif local.

Deux indicateurs permettent une analyse plus approfondie de cette diversité :

- le premier considère le rapport entre le nombre de spécialités offertes dans la zone et le nombre de spécialités offertes dans l'académie. Plus ce ratio est voisin de 1 et plus l'offre de formation de la zone peut être considérée comme diversifiée. Ce ratio peut être considéré tous niveaux confondus ou décliné par niveau.

- le second (D_2) appréhende **la composante spatiale de la diversité au sein de la zone** en rapportant le nombre de classes délivrant les spécialités présentes au nombre de spécialités présentes. On obtient un nombre moyen de classes ouvertes par spécialité. Plus ce ratio est élevé, plus le degré de diffusion spatiale des formations est grand.

$$D_2 = \Sigma e_i / s$$

avec e_i : nombre d'établissements offrant la formation i
 s : nombre de spécialités offertes dans la zone.

1.2.1 Spécificité locale de l'offre et de la demande de formation professionnelle

L'ensemble régional est un agrégat d'espaces locaux et le rapport demande/offre observé au niveau académique pour un diplôme donné masque les hétérogénéités des situations selon les spécialités de formation d'une part, selon les zones d'autre part.

Un « taux d'attractivité » académique moyen pour un diplôme professionnel donné (BEP, Bac pro,...) est ainsi la résultante de situations diverses observées selon les spécialités de formation qu'il comporte d'une part, selon les zones d'emploi dans lesquelles le diplôme est préparé d'autre part.

Il est cependant possible de décomposer le résultat global et de faire apparaître :

- un "**effet spécialité**" : chaque spécialité contribue intrinsèquement à l'ajustement global ; cet effet spécialité traduit l'attrait relatif des jeunes pour une formation donnée et la politique académique relative à cette filière.

- un "**effet zone**" : pour une spécialité donnée, le rapport demande/offre peut varier selon les zones. On peut considérer que l'offre sera plus ou moins développée en fonction des emplois à pourvoir (estimés) sur la zone ; la demande sera plus ou moins forte en fonction des caractéristiques locales des élèves, de la réputation du lycée offrant la formation, de la concurrence exercée pour cette spécialité, par l'enseignement privé, etc. Pour mesurer les effets propres de la spécialité et de la zone sur la moyenne académique, on isolera chacun des effets en "centrant" :

- le ratio demande / offre observé au niveau académique pour chaque spécialité, par le ratio académique moyen (mise en évidence de l'effet spécialité),

- le ratio demande / offre observé au niveau d'une spécialité de la zone par le ratio moyen (académique) pour cette même spécialité (mise en évidence de l'effet zone).

Soit :

TA_{ij} : le taux d'attractivité de la spécialité i dans la zone j

\overline{TA}_i : le taux moyen (académique) pour la spécialité i

$\overline{\overline{TA}}$: le taux moyen, toutes spécialités confondues.

On peut écrire la décomposition suivante :

$$TA_{ij} - \overline{\overline{TA}} = (TA_{ij} - \overline{TA}_i) + (\overline{TA}_i - \overline{\overline{TA}})$$

qui s'interprète comme suit : "l'écart à la moyenne académique ($TA_{ij} - \overline{\overline{TA}}$) est égal à la somme d'un effet propre de zone ($TA_{ij} - \overline{TA}_i$) et d'un effet propre de spécialité ($\overline{TA}_i - \overline{\overline{TA}}$)".

1.2.2 Des places demandées et offertes aux places réellement occupées

L'enquête annuelle menée auprès des établissements scolaires permet de connaître le nombre de places occupées au 15 octobre dans chaque section de chaque établissement.

On peut ainsi mesurer l'écart entre le souhait initial des élèves et leur affectation définitive, entre le nombre de places offertes et le nombre de places occupées. Le rapport de ces deux dernières variables détermine le taux d'occupation des places offertes tel que : taux d'occupation = places occupées / places offertes.

2. APPLICATION A L'ANALYSE DE LA ZONE D'EMPLOI DE ROANNE : QUELS ENSEIGNEMENTS ?

2.1. L'offre de formation au niveau V

L'offre de formation est dispensée par 7 établissements publics pour un total de 24 classes offrant des formations BEP. Elle concerne 18 spécialités soit la moitié environ de celles offertes dans l'académie, ce qui représente un total de 600 places de formation environ, soit 10 % environ de l'ensemble académique.

L'offre est caractérisée par le poids important des spécialités industrielles, tant en valeur absolue que relativement à l'académie dans son ensemble (56 % des places offertes concernent des spécialités industrielles, contre 51 % dans l'académie). Relativement à l'académie, l'offre est particulièrement abondante pour la spécialité « structures métalliques » et faible pour la spécialité « commerce et comptabilité ». Le tableau suivant détaille l'offre de formation selon les établissements et selon les spécialités présentes.

Tableau 1
Zone de Roanne - Offre de formation en première année de BEP

ROANNE 1994-95									
<i>Places offertes</i>									
<i>Établissements</i> →	A	B	C	D	E	F	G	Total zone	Total académie
<i>Spécialités de BEP</i> ↓									
Construction topographie		15						15	105
Construction bâtiment			12					12	39
Équipement technique énergie		12	15					27	135
Finition		15	12					27	51
Structures métalliques			15			15	14	44	207
Maintenance automobile				24				24	324
Productique Mécanique				28				28	383
Usinage									
Maintenance Systèmes Automatisés	14					15		29	429
Électrotechnique	14	12	15	30		15		86	838
Équipement du foyer						15		15	43
Matériaux textiles				15				15	39
Matériaux souples					28			28	336
Bois			15					15	205
Total industriel	28	54	69	97	28	60	14	365	3 134
Administration secrétariat	18		18		32			68	891
Commerce et comptabilité	18				48			66	1 402
Vente action marchande					64			64	554
Carrières Sanitaires et sociales							60	60	432
Bio Services							15	15	181
Total tertiaire	36		18		144		75	273	3 460
Total BEP	64	54	87	97	172	60	89	638	6 594

2.2. La demande de formation au niveau V

La demande en faveur des spécialités industrielles est plus marquée dans la zone que dans l'académie en général (46 % contre 41 %), sans atteindre cependant 50 % du total des demandes. Elle est **très fortement concentrée sur 5 spécialités de formation** parmi les 18 présentes (plus de 70 % de la demande). Les 12 autres spécialités représentent moins de 4 % chacune.

Tableau 2
Part des principales spécialités dans le total de la demande

Spécialités	%
Carrières sanitaires et sociales	22,3
Vente action marchande	12,7
Maintenance automobile	12,5
Électrotechnique	12,4
Commerce, Comptabilité	10,1
Administration Secrétariat	7,8

Cette répartition est conforme à ce que l'on observe au niveau académique, à l'exception (notable) près de la Maintenance automobile, davantage représentée au niveau de la zone que de l'académie.

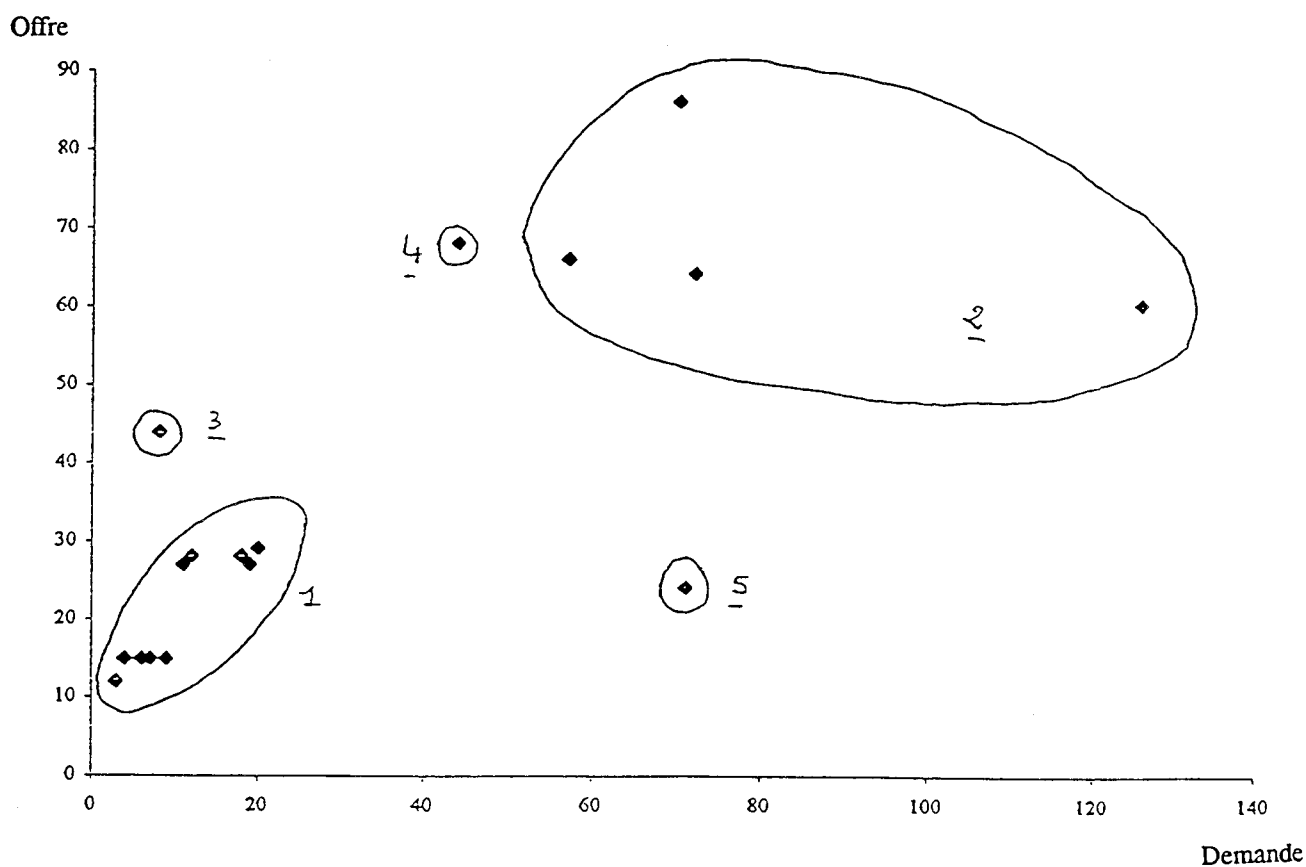
2.3. L'attractivité des formations

L'offre de formation est en décalage très net vis-à-vis de la demande des élèves puisque 46 % des demandes concernent des spécialités industrielles alors que l'offre industrielle représente 56 % du total.

Par ailleurs, **l'offre est globalement excédentaire**, le « taux d'attractivité » moyen de la zone étant de 0,9 contre 1,1 au niveau académique. L'attractivité est particulièrement faible pour les spécialités industrielles, pour lesquelles 25 % des places offertes sont vacantes.

L'analyse détaillée montre que 2/3 des spécialités offrent un petit nombre de places (entre 10 et 30). Une spécialité offre un nombre de places que l'on peut qualifier de moyen (45) et 5 spécialités offrent de 60 à 90 places. La mise en regard de l'offre et de la demande fait apparaître **5 sous-ensembles de spécialités** (cf. graphique ci-après).

Graphique 1
 Nombre de places demandées et offertes par spécialité



Le contenu de ces 5 sous-ensembles est présenté dans le tableau ci-après⁵.

⁵ On a fait figurer le nombre de places demandées et offertes et l'indicateur du rapport demande/offre
 << : demande très inférieure à l'offre ;
 < : demande inférieure ;
 = : demande à peu près égale à l'offre, etc.

Tableau 3
Zone de Roanne - Offre et demande de places en BEP selon les spécialités

Offre Demande	Faible (≤30 places)	Moyenne (30 à 60 places)	Forte (> 60 places)
Faible (≤ 30 places)	❶ << Construction bâtiment << Équipement du foyer < Finition << Bio services <<Construction, topographie < Matériaux textiles < Bois < Équip. techn., énergie << Mécanique, usinage < Matériaux souples < Maintenance syst. auto.	❷ << Struct. métal. (8 ; 44)	
Moyenne (30 - 60 places)			❸ < Adm. Secrét. (44 ; 68)
Forte (> 60 places)	❹ >> Mainten.auto (71 ; 24)		❺ >> Carrières sanitaires et sociales (126 ; 60) = Vente action marchande (72 ; 64) = Commerce, compt. (57 ; 66) < Électrotechn. (70 ; 86)

❶ On constate un ensemble de onze spécialités pour lesquelles demande et offre sont de faible ampleur. On y trouve des spécialités du bâtiment, du textile, de la mécanique. Pour toutes ces spécialités, la demande reste encore inférieure voire très inférieure à l'offre de places. Il est vraisemblable que le nombre de places offertes atteint sa limite inférieure en dessous de laquelle l'offre cesse d'exister.

❷ A l'opposé, quatre spécialités (une industrielle et trois tertiaires) sont à la fois très demandées et disposent d'un grand nombre de places. Pour deux d'entre elles, offre et demande s'équilibrent. Pour l'une d'entre elle, la demande reste inférieure à l'offre. Pour la troisième, la demande est deux fois supérieure à l'offre.

❸ Une spécialité est peu demandée alors même que le nombre de places offertes est assez élevé. D'où un déséquilibre très important dans le rapport demande/offre.

❹ et ❺ Une spécialité est excédentaire du fait d'une offre forte combinée à une demande moyenne. Une spécialité est marquée par un fort déficit en places (la demande représente 3 fois le nombre de places offertes).

2.4. Mesure de l'effet spécifique de la zone d'emploi sur l'ensemble académique

Le résultat global observé au niveau académique peut être considéré comme la résultante (voir précédemment) d'un "effet spécialité" -chaque spécialité contribue intrinsèquement à l'ajustement global - et d'un "effet zone"⁶.

L'analyse montre que la zone d'emploi de Roanne contribue intrinsèquement à abaisser le ratio académique demande/offre et donc à créer un excédent d'offre. Cet "effet zone" s'additionne à un "effet de spécialité" négatif pour les spécialités industrielles (abaissement du ratio) et contrebalance un effet positif des spécialités tertiaires (hausse du ratio).

Tableau 4
Taux d'attractivité des spécialités, dans la zone et dans l'académie
et mesure des effets propres à la spécialité et à la zone

BEP	Demande / Offre (zone)	Demande / Offre (académie)	Écart à la moyenne académique	Dont : Effet propre de la zone	Dont : Effet propre de la spécialité
Construction topographie	0,47	0,70	(*) -0,64	(*) -0,23	(*) -0,41
Construction bâtiment	0,25	0,41	-0,86	-0,16	-0,70
Équipement techn., énergie	0,70	1,55	-0,41	-0,85	0,44
Finition	0,41	0,63	-0,70	-0,22	-0,48
Structures métalliques	0,18	0,32	-0,93	-0,14	-0,79
Maintenance automobile	2,96	0,93	1,85	2,03	-0,18
Productique Mécanique	0,43	0,36	-0,68	0,07	-0,75
Usinage					
Maintenance Systèmes Automatisés	0,69	1,06	-0,42	-0,37	-0,05
Électrotechnique	0,81	1,38	-0,30	-0,57	0,27
Équipement du foyer	0,27	0,72	-0,84	-0,45	-0,39
Matériaux textiles	0,60	0,44	-0,51	0,16	-0,67
Matériaux souples	0,64	0,39	-0,47	0,25	-0,72
Bois	0,60	0,82	-0,51	-0,22	-0,29
Administration Secrétariat	0,65	0,67	-0,46	-0,02	-0,44
Commerce et comptabilité	0,86	0,82	-0,25	0,04	-0,29
Vente action marchande	1,13	1,63	0,01	-0,51	0,52
Carrières San. et sociales	2,10	3,74	0,99	-1,64	2,63
Bio Services	0,40	0,82	-0,71	-0,42	-0,29
TOTAL INDUSTRIEL	0,72	0,90	-0,39	-0,18	-0,21
TOTAL TERTIAIRE	1,12	1,32	0,01	-0,20	0,21
TOTAL	0,89	1,11	-0,22	-0,22	

Lecture : -0,23 est l'écart entre les taux d'attractivité de la zone et de l'académie pour la spécialité "construction". -0,41 est l'écart entre le taux d'attractivité de la spécialité "construction" pour l'académie et le taux moyen académique. -0,64 est la somme des deux effets.

⁶ Pour une spécialité donnée, le rapport offre/demande peut varier selon les zones du fait :
- que l'offre est plus ou moins développée en fonction des emplois à pourvoir (estimés) sur la zone ;
- que la demande est plus ou moins forte en fonction des caractéristiques locales des élèves ;
- de la réputation du lycée offrant la formation ;
- de la concurrence exercée, pour cette spécialité, par l'enseignement privé, etc.

Plus finement, l'étude des données centrées, présentées dans le tableau ci-dessus (avant dernière et dernière colonnes), met en évidence les résultats suivants :

L'effet zone est particulièrement marqué pour les spécialités suivantes :

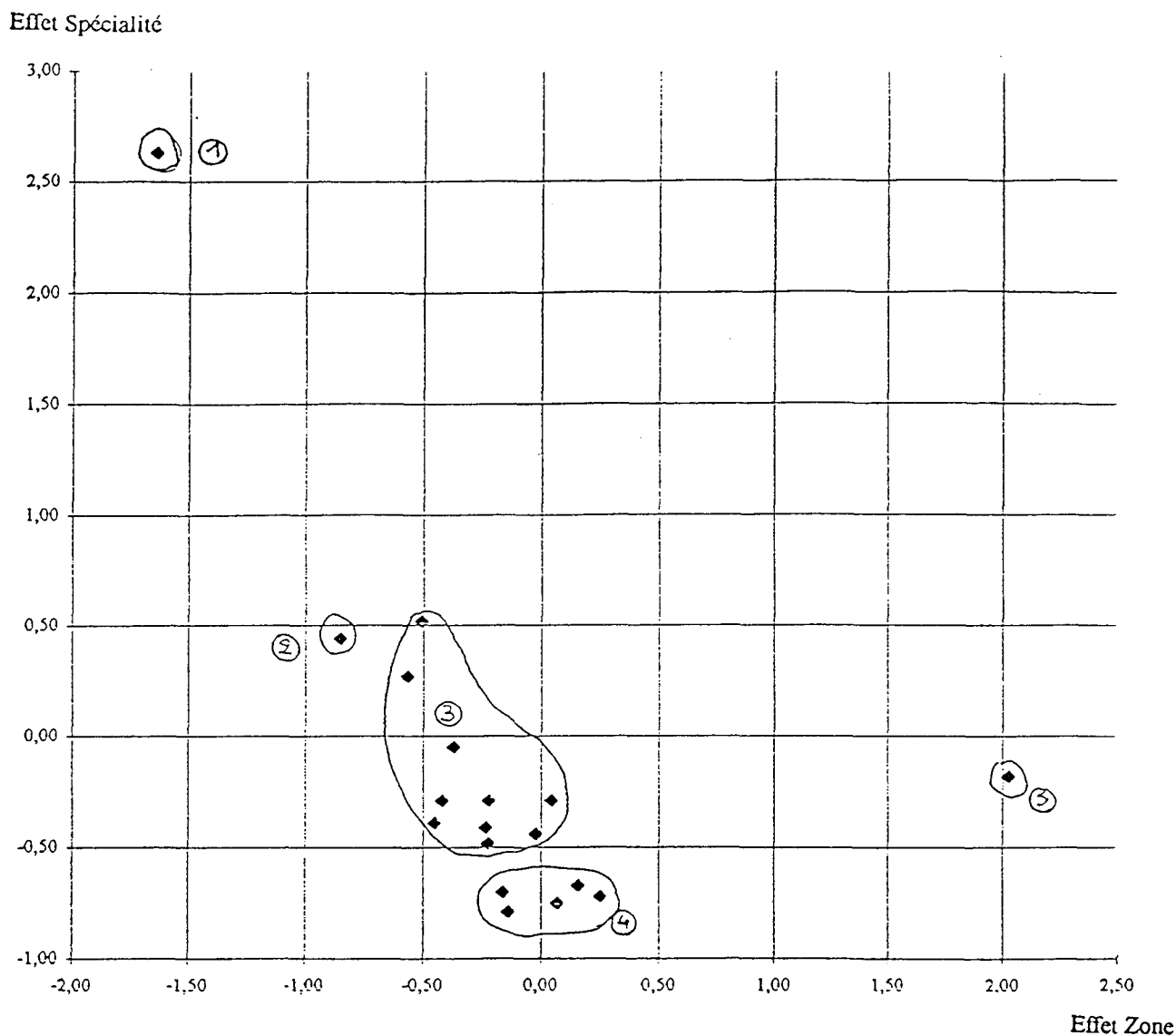
- Maintenance automobile : l'attractivité pour cette spécialité est nettement plus élevée dans la zone que dans l'académie ;
- Équipement technique énergie, Carrières sanitaires et sociales : l'attractivité, particulièrement pour la dernière, est nettement plus faible dans la zone que dans l'académie.

L'effet spécialité (quelle que soit la zone) est fort pour les spécialités suivantes :

- Construction bâtiment, Structures métalliques, Productique, Mécanique, Usinage, Matériaux textiles, Matériaux souples : le déficit de demande y est élevé ;
- Carrières sanitaires et sociales : l'excès de demande y est important.

La représentation graphique sous forme d'un nuage de points, des variables centrées (colonnes 5 et 6 du tableau précédent) permet d'apprécier la position de la spécialité dans la zone relativement à la moyenne académique.

Graphique 2
Impact respectif de la zone et de la spécialité
sur le taux académique moyen d'attractivité



Lecture : La moyenne académique est représentée par le point de coordonnée (0 ; 0). La distance à ce point traduit l'écart dans les taux d'attractivité ; la position du point traduit l'importance respective des effets zone et spécialité dans l'explication de cet écart.

On tire du graphique, la typologie suivante :

❶ Il existe une spécialité (Carrières sanitaires et sociales) pour laquelle l'effet de spécialité est très fort (positif) et l'effet de zone également (négatif). Cette spécialité est intrinsèquement très demandée, mais moins dans la zone qu'en moyenne dans l'académie.

② Une spécialité (Équipement technique, énergie) présente un effet propre de zone marqué sans effet de spécialité ; la faiblesse de la demande est spécifique à la zone étudiée.

③ Dix spécialités ne présentent ni effet de zone ni effet de spécialité marqués :

- Construction topographie ;
- Finition ;
- Maintenance de systèmes automatisés ;
- Équipement du foyer ;
- Bois ;
- Administration, secrétariat ;
- Commerce, comptabilité ;
- Bio services ;
- Électrotechnique ;
- Vente, action marchande.

les deux dernières étant cependant proches de la classe précédente.

④ Cinq spécialités avec un effet de spécialité marqué et négatif (qui contribue à abaisser le niveau de la demande) sans effet de zone ; la demande pour ces formations est faible au regard de l'offre mais la zone étudiée ne se distingue pas de ce point de vue de la moyenne académique :

- Construction bâtiment ;
- Structures métalliques ;
- Productique mécanique, usinage ;
- Matériaux textiles ;
- Matériaux souples.

⑤ Une spécialité (Maintenance automobile) présente un effet de zone marqué sans effet de spécialité ; la demande élevée au regard de l'offre apparaît spécifique à la zone.

2.5. Les places réellement occupées au sein des formations professionnelles en BEP

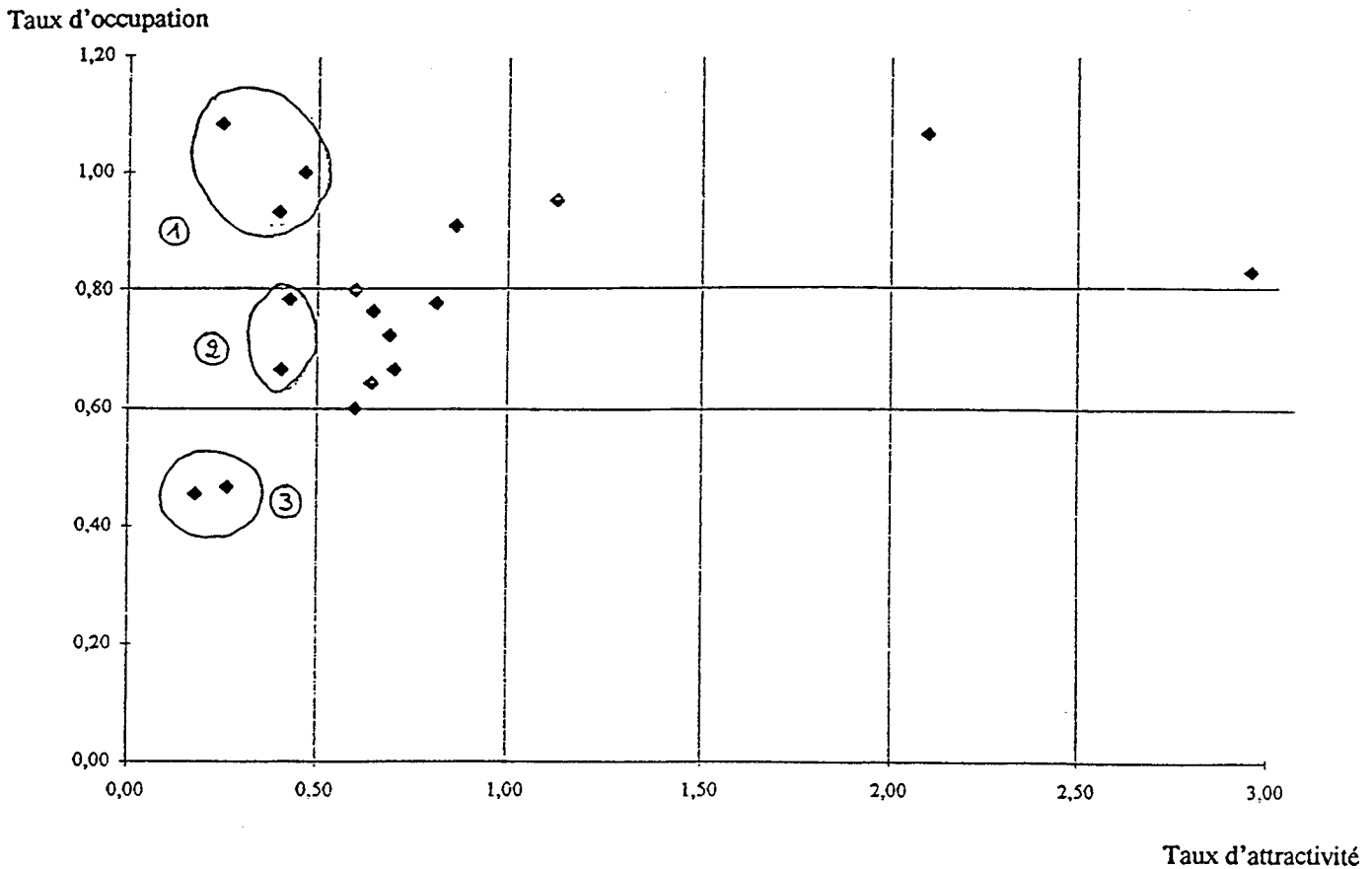
La plupart des sections pour lesquelles la demande était déficitaire ont réussi à combler, au moins partiellement, ce déficit. Pour les spécialités industrielles dans leur ensemble, le taux d'occupation atteint 0,75, soit 25 % de places vacantes. **Globalement, 20 % des places offertes restent néanmoins vacantes.**

La mise en regard des taux d'attractivité et des taux d'occupation fait **particulièrement ressortir trois sous-ensembles de spécialités** (cf. graphique 3) :

- ① celles dont le taux d'occupation est élevé ($> 0,85$) et qui ont réussi à compenser un taux d'attractivité faible ($< 0,5$) (Construction topographie, Construction bâtiment, Bio services) ;
- ② celles dont le taux d'occupation est moyen (compris entre 0,6 et 0,85) et qui ont réussi à compenser partiellement un taux d'attractivité faible (Finition, Productique mécanique et usinage) ;

③ celles dont le taux d'occupation est faible et n'est guère plus élevé que le taux d'attractivité (Structures métalliques, Équipement du foyer).

Graphique 3
Position des spécialités selon les taux d'attractivité et d'occupation



2.6. Offre et demande de formation aux niveaux IV et III

Les données nous livrent deux enseignements principaux :

- La zone est caractérisée, relativement à l'académie, par un net déficit d'offre de formation au niveau III : les places offertes en STS représentent 14 % du total des places offertes dans la zone contre 28 % dans l'académie. A l'inverse, les places offertes

en BEP représentent 68 % du total, contre 64 % dans l'académie. La zone apparaît également bien dotée en baccalauréats professionnels.

Tableau 5
Répartition par niveau de l'offre publique

Niveau	Roanne	Académie
BEP	68,0	64,4
Bac professionnel	17,6	12,9
STS	14,4	27,6
Total	100,0	100,0
Nombre total de places	(916)	(12 291)

- Pour autant, de manière paradoxale, le taux d'attractivité des formations de niveau III est relativement faible (tableau 6). L'écart observé pour les BEP dans la différence des taux d'attractivité entre la zone et l'ensemble académique, se confirme pour les autres niveaux de formation. On enregistre même un déficit de demande dans les STS industrielles.

Tableau 6
Taux d'attractivité par grandes spécialités

	Roanne	Académie (*)
Bac professionnel	1,74	2,33
<i>Spécialités industrielles</i>	1,97	2,43
<i>Spécialités tertiaires</i>	1,55	2,26
S T S	1,64	1,95
<i>Spécialités industrielles</i>	0,67	1,48
<i>Spécialités tertiaires</i>	2,44	2,07

(*) calcul effectué sur la base des spécialités présentes dans la zone de Roanne uniquement

2.7. Quelles conclusions pour la zone de Roanne ?

Les constats établis pour cette zone devront être mis plus étroitement en relation avec des observations relatives à l'emploi et à la dynamique industrielle. Ce sera l'objet de la partie suivante.

A ce stade de l'analyse, on observera que le déficit marqué de demande pour les spécialités industrielles dans ce territoire s'inscrit dans un contexte où la part des emplois industriels est nettement plus élevée que la moyenne régionale. Ce qui pourrait apparaître comme une mauvaise anticipation par les élèves des opportunités d'emploi dans la zone peut s'expliquer en réalité par l'existence d'un chômage massif lié à ces activités industrielles. Dès lors, **les comportements d'orientation ne peuvent qu'accentuer l'érosion démographique marquée que connaît la zone.**

Au sein de la zone considérée et pour les formations en BEP, on a vu que le problème du déficit de la demande se posait avec plus d'acuité que dans l'ensemble académique, particulièrement pour les spécialités industrielles. En conséquence, **l'équilibre final**

entre places offertes et occupées se réalise plus difficilement qu'au niveau académique (25 % de places vacantes dans les spécialités industrielles).

La spécificité de la zone s'exprime en outre par les faits suivants :

- la spécialité "Maintenance automobile" se révèle particulièrement attractive, beaucoup plus que dans l'ensemble académique ;
- à l'opposé, les spécialités "Équipement technique, énergie", et dans une moindre mesure "Électrotechnique", ont un déficit de demandes alors que la demande est excédentaire au niveau académique ;
- la spécialité "Carrières sanitaires et sociales" connaît un engouement moindre que dans l'ensemble académique, ainsi que dans une moindre mesure la spécialité "Vente, action marchande".

Autre constat important, la structure par niveau de formation de la zone est caractérisée par la faiblesse de l'offre de formation de niveau III et l'importance de celle de niveaux V et IV. Pour autant, de manière paradoxale, **le taux d'attractivité des formations de niveau IV et III est relativement faible**. On peut donc constater que la tendance forte à poursuivre des études professionnelles au-delà du niveau V, observable au niveau académique, est moindre dans la zone ; ceci peut s'expliquer par un moindre taux effectif de poursuite d'études ou alternativement par une mobilité vers les zones voisines.

3. OFFRE ET DEMANDE DE FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE : QUELLE COHÉRENCE AVEC L'ÉTAT DU MARCHÉ DU TRAVAIL LOCAL DANS LA ZONE DE ROANNE ?

On aborde ici l'autre volet de l'analyse, celui qui consiste à tenter des rapprochements entre système éducatif et système productif, à l'aide des données utilisées précédemment d'une part, de données du marché du travail issues d'une nomenclature en familles professionnelles d'autre part. On présentera en préalable quelques éléments de compréhension de l'économie de la zone roannaise.

3.1. Économie de la zone de Roanne⁷

Dès le XIX^{ème} siècle, le Roannais constituait une zone d'industrialisation rurale monospécialisée autour d'une activité économique dominante, le textile. Aujourd'hui encore, 44 % de la population réside dans des communes rurales.

Au cours du XX^{ème} siècle, le Roannais a pris la forme d'un système productif local organisé autour d'une branche d'activité principale (le textile), induisant l'apparition "d'industries auxiliaires" (comme la mécanique), constitué d'un réseau dense de petites entreprises spécialisées par fonctions techniques (tissage, ennoblement, tricotage, coupe, confection...) reposant sur la formation d'une main-d'oeuvre locale munie de savoir-faire accumulés et transmis de génération en génération.

⁷ De nombreux éléments sont repris d'une note de travail rédigée par P. Ternaux.

Mais depuis les crises de 1964 (le tissage disparaît au profit de la maille-confection) et de 1978-1982 (concurrence extérieure et apparition de nouvelles technologies), la zone d'emploi roannaise traverse une longue phase de mutation aux contours imprécis et souvent douloureux.

3.1.1. Une érosion démographique marquée...

Après vingt ans de faible croissance démographique, l'arrondissement de Roanne a commencé à perdre des habitants à la fin des années 70. L'érosion démographique s'est accentuée au cours des années 80 : la zone a perdu 7 400 habitants entre 1975 et 1990 (et la commune-centre de Roanne, 13 000), voyant ainsi s'amenuiser régulièrement son poids dans la population de la région Rhône-Alpes.

Fait marquant, au recensement de 1990, le peuplement de la zone était plus faible qu'en 1962. En outre, la population roannaise vieillit et l'arrondissement ne parvient pas à enrayer l'exode des jeunes.

3.1.2. Une régression prononcée de la population active et une zone d'emploi sinistrée

Le nombre d'actifs est lui, en diminution constante depuis 1962 : 15 000 postes de travail ont été supprimés entre 1962 et 1990, soit 18 % des emplois présents en 1962 alors que dans le même temps la population active de la région Rhône-Alpes augmentait fortement. Plus précisément, les suppressions d'emplois se sont accélérées au cours de la période. L'emploi agricole a diminué de deux tiers, l'emploi industriel de 40 %. La croissance de l'emploi tertiaire (+ 12 300 emplois) n'a pas suffi à compenser les pertes d'emplois industriels.

Tableau 7
L'évolution de la population et des actifs de 1962 à 1990

Années	Population totale	Actifs en emploi	Emplois agricoles	Emplois industriels	Emplois tertiaires
1962	177 600	83 900	16 000	46 000	21 900
1975	184 400	80 700	8 300	42 500	27 300
1982	182 640	75 748	6 528	33 084	30 424
1990	176 993	69 000	5 036	27 068	32 268

Une autre caractéristique de la zone est le taux élevé de féminisation des actifs : 43,5 % en 1990 contre 40,7 % dans la région Rhône-Alpes.

Conséquence des évolutions économiques : 9 881 DEFM étaient enregistrées en septembre 1993, soit 12,5 % de la population active. Ce taux est encore plus élevé pour la seule ville de Roanne.

L'ancienneté moyenne au chômage était de 392 jours en 1993, soit 74 jours de plus que la moyenne régionale et le chômage de très longue durée (2 ans et plus) représente 14,3 % du total des DEFM, contre 9,4 % pour la région.

3.1.3. Un bassin d'emploi très industriel

En dépit d'une croissance des effectifs du secteur tertiaire privé de 1975 à 1993, le Roannais reste l'une des zones d'emploi de Rhône-Alpes où le tertiaire est le moins bien représenté : 48 % des actifs contre 61 % dans la région et 64 % en France.

Dans l'arrondissement de Roanne, le secteur secondaire regroupe encore 57 % des emplois salariés privés recensés par l'ASSEDIC (50 % en excluant le bâtiment et le génie civil et agricole) contre environ 40 % en France.

En dehors du **textile-habillement**, qui concentre 48 % de l'emploi industriel privé dans l'arrondissement (bâtiment et génie civil exclus), contre environ 8 % en France et 10 % dans la région Rhône-Alpes, le secteur secondaire roannais s'est développé essentiellement autour de la **métallurgie-mécanique** (4 000 salariés dans le secteur privé et 2 300 dans le secteur public), des **industries agro-alimentaires** (1 500 salariés), des industries du bois et de l'ameublement, du papier-carton et d'activités diverses telles que le caoutchouc, le cuir, les matériaux de construction, la chimie, les matières plastiques.

La prépondérance des emplois industriels, en particulier du textile-habillement, explique en grande partie la forte proportion d'ouvriers dans l'arrondissement de Roanne (65 % des salariés de l'industrie), ainsi que la faiblesse relative de l'encadrement et du niveau de qualification, par rapport à la région Rhône-Alpes (48 % d'ouvriers) et à la France (45 % d'ouvriers)⁸.

3.1.4. Un système productif en mutation

L'arrondissement de Roanne voit son poids s'amenuiser dans la région Rhône-Alpes en termes d'emplois : 3,5 % en 1975, 2,8 % en 1985 et 2,8 % en 1992. Si le textile-habillement n'est donc plus le moteur du développement du Roannais, du moins en termes d'emplois, aucune autre activité ne semble avoir pris vraiment le relais jusqu'à aujourd'hui. En une dizaine d'années, le tissu économique local s'est profondément transformé. On assiste à un phénomène de "PMIisation" de l'économie roannaise.

Entre 1975 et 1993, la baisse des effectifs a été particulièrement forte dans les entreprises de plus de 50 salariés, alors que les établissements plus petits ont vu leurs effectifs augmenter de 18 %. Les entreprises de plus de 100 salariés, qui employaient 42 % de la main-d'oeuvre en 1975, n'en occupent plus que 23 % aujourd'hui. Depuis 1985, il ne reste plus à Roanne qu'une seule entreprise privée de plus de 500 salariés (contre 6 en 1975 et 8 en 1979). En revanche, les établissements de moins de 50 personnes fournissent du travail à 65 % des salariés roannais en 1993, contre 44 % en 1975.

⁸ Voir en annexe 5 les tableaux suivants : "Répartition de la population active ayant un emploi selon le secteur d'activité" (source : INSEE) et "L'emploi selon les familles professionnelles" (source BDRH).

3.2. Formation professionnelle des jeunes de niveau V et marché du travail local : problématique et méthode

On cherchera à répondre - pour le niveau de formation considéré - à la question suivante : **l'état du marché du travail pour les professions présentes dans la zone (marché du travail dynamique, dégradé, ...) est-il un déterminant décisif de l'orientation de la demande et de l'offre de formation ?** et à porter un diagnostic :

- i) **sur le degré de prise en compte, par les élèves et leurs familles, de variables économiques pour leurs choix d'orientation,**
- ii) **sur le degré de cohérence entre la nature des formations dispensées au sein de la zone et l'état du marché du travail dans cette zone.**

On évoquera d'abord l'intérêt et les limites d'un tel diagnostic avant d'en exposer la démarche.

3.2.1. Intérêt et limites d'un diagnostic sur l'adéquation entre les spécialités de formation présentes dans la zone et les « besoins » du marché du travail local

L'opérationalité d'un tel diagnostic se heurte à deux types d'obstacles, d'ordre méthodologique d'une part, d'ordre problématique d'autre part :

- Un premier obstacle méthodologique tient au non-recouvrement possible des espaces où se définissent la carte de l'offre et de la demande de formation d'une part, la carte des emplois d'autre part. Il est évident que plus le niveau de formation s'élève et plus la mobilité géographique devient une composante de la stratégie de passage de la formation à l'emploi. L'espace local n'est pas alors un espace pertinent en tant qu'aire de recherche d'emploi pour les jeunes formés dans cet espace. Le diagnostic pourra ainsi être plus valablement mené sur les emplois ouvriers et employés (et certaines professions intermédiaires) que sur ceux nécessitant des niveaux d'étude plus élevés. Par ailleurs, plus la zone sera imperméable aux migrations et plus le diagnostic sera pertinent ;
- un second obstacle méthodologique tient à la nécessité de disposer de données assez fines pour analyser la relation entre formation et emploi au niveau de la zone. Ceci milite en faveur du développement des nomenclatures en familles professionnelles⁹.

- L'obstacle d'ordre problématique tient au fait que, dans cette démarche, sont rapprochées terme à terme des formations et des emplois. Ceci se heurte à l'argument bien connu, selon lequel l'insertion est un processus de tâtonnement qui conduit les jeunes à des parcours plus sinueux que la simple recherche et occupation d'un emploi correspondant strictement à la formation reçue. Pour pertinente qu'elle soit, cette critique a elle-même ses limites. Sans entrer ici dans le détail, faisons trois remarques :

1°) La gravité du problème de l'insertion nous ramène à la question-clé que les acteurs éducatifs et économiques ne peuvent éluder : **peut-on améliorer l'offre de formation d'une zone donnée, de sorte que le nombre de jeunes qui suivent ces formations**

⁹ Pour la région Rhône-Alpes, on dispose des données fournies par la Banque de données ressources humaines. Au plan national, voir le travail accompli à la DARES : *Les familles professionnelles - Tables de correspondance*, ROME/PCS, 1995.

soit en correspondance avec la structure des emplois et des recrutements dans cette zone ? Le fait qu'il existe des trajectoires variées d'insertion n'empêche pas que cette question reste essentielle.

2°) Nous intéressent ici à la formation professionnelle, de niveau ouvrier et employé de surcroît, la finalisation des enseignements est telle qu'une correspondance entre formations et emplois est une hypothèse de travail tout à fait acceptable.

3°) Nous ne mettons pas cette approche au service d'une prospective chiffrée des besoins de formation, mais simplement d'un diagnostic d'une situation.

3.2.2. Tester l'intensité des liens entre comportements d'offre et de demande de formation au niveau V et état du marché du travail

Le diagnostic évoqué au point précédent suppose de tester l'intensité des liens entre des variables « à expliquer », relatives aux comportements des offreurs et des demandeurs de formation, et des variables « explicatives ».

En ce qui concerne les premières, on utilisera :

- les données relatives au nombre de places de formation offertes selon les spécialités ;
- les données relatives au nombre de places de formation demandées selon les spécialités¹⁰.

Parmi les variables « explicatives », on cherchera à faire figurer :

1°) des **variables représentatives de l'état du marché du travail**, telles que :

- le nombre d'emplois dans la zone et dans les zones avoisinantes faisant partie de l'aire de mobilité des jeunes, pour les différentes familles professionnelles correspondant aux spécialités enseignées dans la zone ;
- l'évolution de l'emploi par familles professionnelles (entre les deux recensements, les acteurs pouvant être sensibles au volume ("*Il reste encore beaucoup d'emplois de ce type dans la zone*"), comme à l'évolution ("*il s'agit d'un emploi en déclin*")¹¹.
- Un indicateur de niveau de chômage pour les moins de 26 ans d'une part, les plus de 26 ans d'autre part (DEFM/Stock d'emplois de la famille professionnelle).

¹⁰ Il est également possible de considérer les données relatives au nombre de **sorties** du système éducatif, par spécialité. Celles-ci figurent notamment, classées par FAP, dans la BDRH. Au niveau de la zone d'emploi, le nombre de sorties est une estimation obtenue en appliquant le taux de sortie académique de la spécialité au nombre d'élèves de la zone recensés en dernière année de cycle. On trouvera en annexe 3, pour les FAP présentes, les données relatives à ces sorties.

¹¹ Naturellement le choix des indicateurs est contraint par les données disponibles. S'agissant de données de stock et non de flux, il est clair qu'elles rendent mal compte de la dynamique du marché du travail. Il eut été intéressant d'adjoindre à ces deux variables, une autre rendant compte du volume d'embauches au cours d'une année donnée mais ces données ne sont pas actuellement disponibles au niveau des zones d'emploi.

2°) **des variables représentatives de la nature et de la « qualité » de l'offre de formation**, l'hypothèse étant que la nature et la qualité de l'offre peuvent exercer une influence sur la demande. Il s'agit des variables suivantes :

- formation industrielle et du bâtiment versus formation tertiaire ;
- formation présente dans un établissement du centre ville ou non, l'hypothèse étant que les établissements du centre ville présentent une attractivité plus forte pour les élèves ;
- formation pouvant donner lieu ou non à une poursuite d'étude au sein de la zone d'emploi ; l'hypothèse étant ici que la possibilité de poursuivre des études au sein de la zone influe favorablement sur la demande¹² ;
- formation donnant lieu à des emplois dans un seul secteur d'activité ou à plus grande diffusion sectorielle, considérant que les premiers peuvent posséder une plus faible attractivité, être plus sensible à une évolution conjoncturelle sectorielle (on considérera par exemple qu'une FAP est monosectorielle lorsque 70 % des emplois se trouvent dans un seul secteur d'activité) ;
- degré de diffusion de la formation au sein de la zone mesuré à partir du nombre d'établissements offrant la spécialité de formation. L'hypothèse est ici qu'une formation largement diffusée influe positivement, toutes choses égales par ailleurs, sur la demande du fait d'un meilleur maillage du territoire.

A l'aide de ces données, on peut formuler deux propositions dont on testera la validité au plan statistique à l'aide d'un modèle de régression linéaire multiple :

1°) la **demande** des jeunes et de leur famille pour le choix d'une formation professionnelle est fonction :

- a) du volume des emplois existants dans la zone et dans les zones alentours,
- b) de l'évolution du volume des emplois au cours du temps sur les mêmes espaces,
- c) de la présence ou non des formations dans les lycées du centre ville,
- d) du degré de diffusion des spécialités (nombre d'établissements qui offrent la formation),
- e) de la possibilité de poursuivre des études dans la spécialité au sein de la zone,
- f) de la diversité des secteurs d'activité qui accueillent les jeunes issus de ces formations,
- g) du caractère tertiaire ou non de la formation,
- h) des niveaux de chômage des adultes pour la famille professionnelle correspondante, dans la zone d'une part et dans les zones alentours d'autre part,
- i) des niveaux de chômage des jeunes pour la famille professionnelle correspondante, dans la zone et dans les zones alentours.

On peut s'attendre à observer une liaison positive entre le niveau de la demande et les variables a) à g) et à une liaison négative avec les variables h) et i).

¹² L'hypothèse inverse pourrait être formulée mais semble de plus faible portée : la présence sur le marché du travail de jeunes issus de niveau supérieur diminue les probabilités d'insertion de ceux de niveau inférieur et donc influe négativement sur la demande.

2°) L'offre de formation de l'Éducation nationale est une fonction :

- a) du volume des emplois existants dans la zone d'une part et dans les zones alentours d'autre part,
- b) de l'évolution du volume des emplois au cours du temps sur les mêmes espaces,
- c) de l'intensité de la demande,
- d) des niveaux de chômage des adultes pour la famille professionnelle correspondante, dans la zone et dans les zones alentours,
- e) des niveaux de chômage des jeunes pour la famille professionnelle correspondante, dans la zone et dans les zones alentours.

On peut s'attendre à observer une liaison positive entre le niveau de l'offre et les variables a) à c) et à une liaison négative avec les variables d) et e).

En préalable au test selon la démarche présentée à l'instant, on présentera la situation de l'emploi et du chômage dans la zone de Roanne pour les emplois qui constituent les « débouchés naturels » des formations professionnelles dispensées¹³.

3.3. Emploi et chômage dans la zone de Roanne à l'issue des formations considérées

3.3.1. L'emploi

Sur la zone de Roanne, **emplois du commerce (représentants et vendeurs) et emplois de secrétariat** sont les plus nombreux avec chacun plus de 2 000 salariés. Viennent ensuite deux familles professionnelles industrielles : **les métiers qualifiés du textile, les métiers qualifiés de l'habillement** avec environ 1 500 salariés. Enfin, **les métiers sociaux éducatifs et de soins et les métiers de l'usinage-réglage** viennent en troisième position avec 1 000 salariés (les données exhaustives sont présentées en annexe 2).

Dans les zones d'emploi du reste de la Loire, la situation est assez voisine. Trois familles professionnelles dominent largement les autres en termes d'effectifs : on retrouve les métiers du commerce, du secrétariat, auxquelles s'adjoignent les métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, chacune comptant entre 7 000 et 8 000 salariés. Les métiers sociaux éducatifs et de soins d'une part, les employés comptables d'autre part, viennent ensuite avec 3 à 4 000 emplois environ (graphique 5).

En résumé, on constatera que, **dans les FAP concernées, l'emploi tertiaire domine, les emplois industriels étant concentrés dans la Mécanique d'une part, dans le Textile habillement d'autre part** (pour Roanne particulièrement).

3.3.2. L'évolution de l'emploi

Dans la zone de Roanne, **les emplois de secrétaires, de vendeurs, les métiers sociaux et de soins aux malades** sont les trois familles professionnelles qui ont connu la plus forte croissance. Deux familles industrielles complètent la liste de celles dont les effectifs ont crû : **les ouvriers de maintenance mécanique et ceux de l'entretien électrique et électronique**.

¹³ Le rapprochement formations-emplois retenu est présenté en annexe 1.

L'évolution n'est guère différente dans les zones d'emploi du reste de la Loire si ce n'est que les métiers de la peinture ont crû davantage que ceux de l'entretien électrique.

A Roanne, les métiers dont les effectifs ont le plus régressé sont ceux du textile, ceux de l'habillement, les emplois de maçons puis, dans une moindre proportion, les plombiers, les employés comptables, les ouvriers du bois, les usineurs-régleurs (ces derniers ayant connu des pertes d'effectifs particulièrement importantes dans les zones voisines de Roanne).

Les évolutions ont donc surtout été positives dans les FAP tertiaires, à l'exception des employés comptables, dont le nombre est en régression.

Le croisement des variables *nombre d'emplois* et *évolution de l'emploi* au cours de la période prise en compte fait apparaître 4 sous-ensembles de familles professionnelles pour la zone de Roanne (tableau 8).

Tableau 8
Nombre d'emplois selon les familles professionnelles et évolution entre 1982 et 1990

Évolution de l'emploi Nombre d'emplois	Décroissance	Stabilité-Croissance	Croissance forte (> 200)
Faible (≤ 1 000)	Maçons qualifiés Plombiers, couvreurs, chauffagistes Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, régleurs Métiers qualifiés du travail du bois et meubles Employés comptables	Métiers qualifiés de la peinture et finitions du bâtiment OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique OQ entretien électrique et électronique Mécaniciens, électriciens automobiles Métiers qualifiés élect, électro,bobiniers, cableurs / électr. bâtiment Métalliers serruriers	
Fort (> 1 000)	Métiers qualifiés du textile et tannerie Métiers qualifiés de l'habillement et du travail des étoffes		Secrétaires, sténo- dactylos Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants Représentants et vendeurs

On remarquera particulièrement que les familles professionnelles les plus représentées se positionnent aux extrêmes en matière d'évolution :

- les emplois tertiaires du secrétariat, du commerce, de l'aide sociale et médicale sont à la fois nombreux et en forte évolution positive,
- les emplois du textile, de l'habillement et de la confection, eux aussi fort nombreux voient par contre leur nombre se réduire fortement.

3.3.3 *Le chômage*

Les indicateurs de taux de chômage qui ont été calculés montrent, dans le Roannais et pour les plus de 26 ans, un chômage important pour les employés de commerce, les employés comptables, les maçons, les ouvriers du textile et ceux de l'habillement, les électriciens ; dans une mesure nettement moindre pour les secrétaires, les ouvriers du bois, les métalliers-serruriers.

Pour les moins de 26 ans, la hiérarchie n'est pas strictement identique : **les familles les plus touchées par le chômage sont les employés de commerce, les employés comptables ; viennent ensuite les secrétaires puis, dans une plus faible mesure encore, les électriciens, les mécaniciens et électriciens automobile.**

On remarquera en outre que les écarts entre les plus de 26 ans et les moins de 26 ans sont plus élevés pour les métiers industriels que pour les métiers tertiaires ; il est cependant possible que ceci tienne moins à un marché du travail des jeunes qui serait très actif pour les spécialités industrielles et peu actif pour les spécialités tertiaires - relativement au marché du travail des adultes -, qu'à une auto-limitation de leur entrée dans les formations qui conduisent aux métiers industriels.

Hors Roanne, on retrouve sensiblement la même configuration. On notera cependant que les métiers de l'habillement sont particulièrement touchés par le chômage. A l'inverse, le chômage des secrétaires est loin de figurer parmi les plus élevés.

Une évolution favorable du nombre d'emplois n'est pas incompatible avec un chômage élevé et à l'inverse un chômage faible accompagne parfois une décroissance du volume d'emploi. Le tableau 9 l'illustre bien. Ainsi :

- les emplois de secrétaires et de vendeurs présentent un taux de chômage élevé (particulièrement les employés comptables) malgré la croissance forte de leur nombre ;
- les plombiers, ouvriers du bois et usineurs régleurs connaissent un taux de chômage faible mais leur nombre est en décroissance.

Tableau 9
Évolution de l'emploi et niveau de chômage selon les familles professionnelles

Indicateur de taux de chômage	Faible (≤ 15 %)	Fort (> 15 %)
Evolution de l'emploi		
Décroissance	Plombiers, couvreurs, chauffagistes Métiers qualifiés du travail du bois et meubles Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, régleurs	Métiers qualifiés du textile et tannerie Maçons qualifiés Métiers qualifiés de l'habillement et du travail des étoffes Employés comptables
Stabilité-Croissance	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique OQ entretien électrique et électronique Métiers qualifiés de la peinture et finitions du bâtiment Mécaniciens, électriciens automobiles	Métiers qualifiés élect, électro, bobiniers, cableurs / électriciens du bâtiment Métalliers serruriers
Croissance forte (> 200)	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants	Secrétaires, sténo-dactylos Représentants et vendeurs

3.4. Formation professionnelle et marché du travail dans la zone de Roanne : quelle cohérence ?

3.4.1. La demande des jeunes et de leur famille

Le test ne donne pas de résultats probants quant à l'existence d'un lien entre la demande de formation d'une part, l'état du marché du travail et la « qualité » de l'offre de formation d'autre part. La seule variable significative, qui discrimine les flux de demande, est le caractère tertiaire ou non de la formation¹⁴. Aucune des autres variables, qu'elles qualifient la "qualité" de l'offre de formation, la structure d'emploi de la zone et son évolution ou encore le niveau du chômage, n'exerce par elle-même une influence significative sur la structure de la demande dans un modèle de régression multiple.

¹⁴ $R^2 = 0,46$.

Regardons en détail quelques unes des variables potentiellement influentes :

i) le volume des emplois dans la zone

L'orientation de la demande de formation est insensible à la répartition des emplois selon les spécialités ; ceci apparaît assez logique car c'est moins le volume des emplois existants aujourd'hui qui doit gouverner les choix que celui des emplois futurs.

On constate en particulier la faible demande pour les formations "matériaux textiles" et "matériaux souples" alors que les volumes d'emplois dans le textile et l'habillement sont encore importants sur la zone mais régressent fortement.

ii) l'évolution de l'emploi

Cet indicateur marque les tendances et devrait guider plus fortement les comportements de demande. On constate que (graphique 4a) :

- 6 spécialités sont logiquement peu demandées car l'emploi régresse fortement dans les familles correspondantes. Il s'agit des formations "Matériaux textiles", "Matériaux souples", "Bois", "Construction bâtiment", "Équipement technique, énergie", "Productique mécanique-usinage" ;
- 4 spécialités sont aussi peu demandées que les précédentes alors que l'emploi stagne ou croît faiblement. Il s'agit des spécialités "Finition", "Structures métalliques", "Maintenance automobile", "Équipement du foyer" ;
- la demande pour une formation (comptabilité) est relativement forte compte tenu d'une évolution négative du nombre d'employés comptables ;
- la demande pour une formation (secrétariat) est plutôt faible au regard de la croissance des emplois sur la période, la plus forte du groupe considéré ;
- la forte demande pour une spécialité (métiers sociaux et socio-éducatifs) se justifie assez bien au regard du critère d'évolution de l'emploi.

iii) le niveau de chômage des jeunes

- globalement, les spécialités industrielles et du bâtiment font l'objet d'une demande faible alors que le chômage des jeunes y est plutôt moins élevé que dans les spécialités tertiaires ;
- la demande de formation pour certaines spécialités ("Vente, action marchande" et "Commerce-comptabilité") semble excessive compte tenu d'un niveau de chômage élevé (graphique 4b).

iv) Au total que retire t-on de cet examen de la demande de formation ?

Tout d'abord que, dans certains cas, évolutions de l'emploi et du chômage convergent pour confirmer :

- soit une assez bonne orientation de la demande, c'est le cas par exemple pour la formation "carrières sociales" qui connaît une demande forte et dont les familles professionnelles naturelles ont vu leurs effectifs croître et pour lesquelles le chômage des jeunes est plutôt faible,
- soit au contraire une mauvaise orientation, c'est le cas de la demande de formation pour la spécialité "commerce-comptabilité".

Mais dans d'autres cas, il n'y a pas convergence des indicateurs et le diagnostic est alors plus délicat. Ainsi :

- les spécialités industrielles semblent offrir des perspectives d'embauche immédiate plus élevées que les formations tertiaires (niveau de chômage jeune plus faible), mais par contre le nombre d'emplois industriels est en régression alors qu'il tend à augmenter dans le tertiaire.

On peut alors convenir que le critère du niveau de chômage des jeunes est un critère d'"insertion" - il définit la probabilité de trouver un emploi à l'issue de la formation - alors que la prise en compte de l'évolution du nombre d'emplois est un critère de "projet à moyen-long terme" - choisir des métiers non menacés par l'évolution des structures industrielles et des technologies.

3.4.2. L'offre de formation

Le test fait ressortir deux variables influant significativement sur l'offre : le niveau de chômage des jeunes et la demande de formation, mais le coefficient relatif au niveau de chômage est de signe contraire au signe attendu¹⁵ !

Regardons comme précédemment le lien entre l'offre de formation et quelques variables potentiellement influentes.

i) L'évolution de l'emploi :

La corrélation est positive mais très faible (cf. graphique 5a).

- Certaines spécialités (4) connaissent une offre trop forte au regard de la régression des emplois qui y correspondent.
- Deux spécialités ont une offre élevée alors que l'emploi correspondant est stagnant pour l'une ("Électrotechnique"), en régression pour l'autre ("Commerce-comptabilité").

¹⁵ Résultat du modèle de régression (régression "pas à pas", au seuil de 0,15 ; variables significatives uniquement) :

	Coefficient	t de Student	R ² partiel
CONSTANTE	12,3	1,95	
TCHROAJ	298,2	2,9	0,577
DEMANDE	0,24	2,9	0,095

R² total = 0,67 Seuil de proba. = 0,0007

ii) Le chômage des jeunes :

L'examen en corrélation simple de la relation entre offre de formation et niveau de chômage fait en effet ressortir **une liaison nettement positive entre les deux variables ; la corrélation étant plus marquée qu'elle ne l'était entre demande de formation et niveau de chômage.**

Grosso modo, les formations industrielles à niveau de chômage plutôt faible font l'objet d'une offre modeste (30 places au plus généralement) ; les formations tertiaires, à niveau de chômage plus élevées, font au contraire l'objet d'une offre plus abondante (toujours supérieure à 60 places). Plus en détail, on notera qu'une spécialité ("Électrotechnique"), connaît une offre surabondante au regard du niveau de chômage de la famille professionnelle correspondante (cf. graphique 5b).

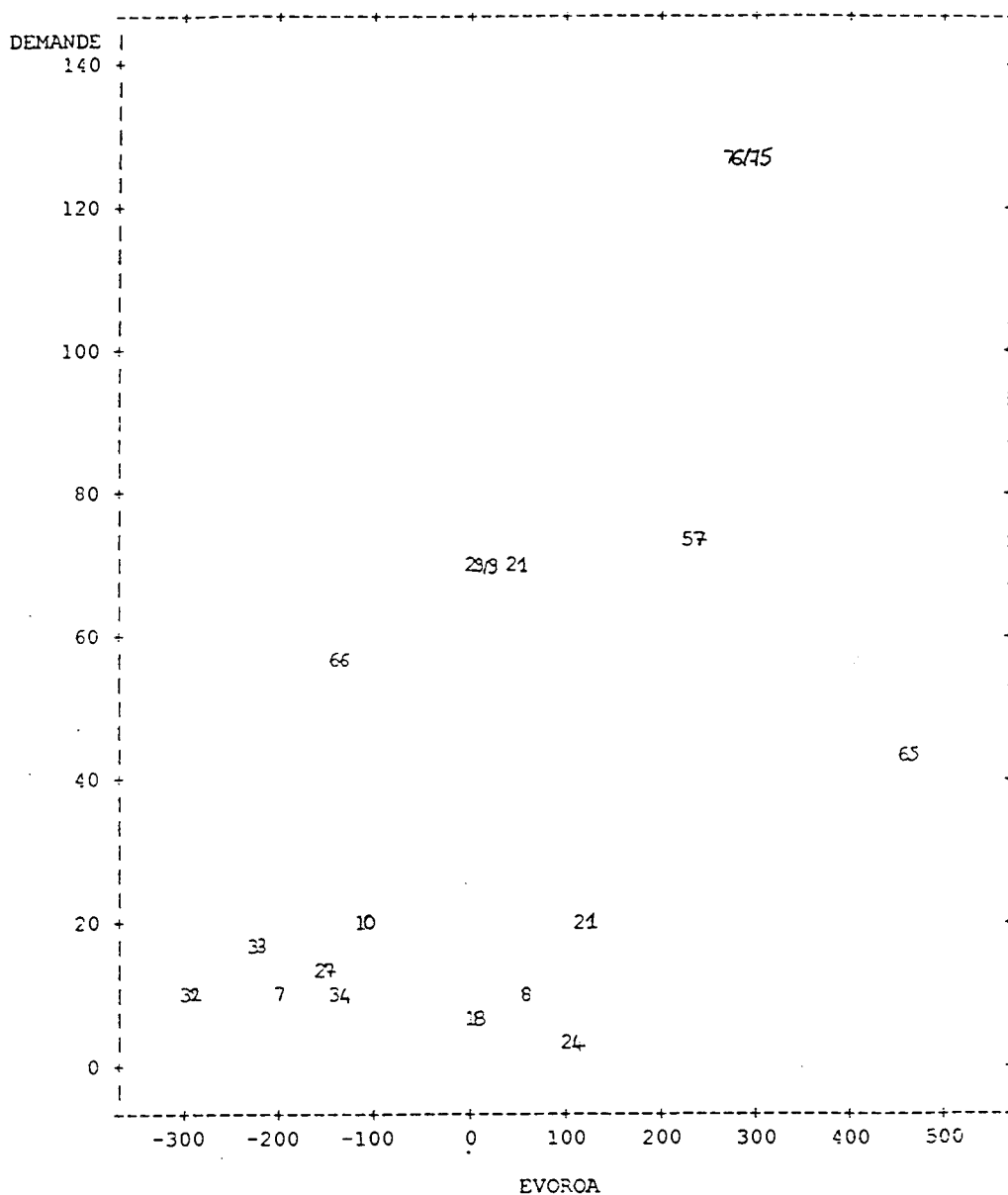
iii) La demande de formation

On observe une relation positive entre demande et offre, la corrélation n'étant cependant pas très élevée.

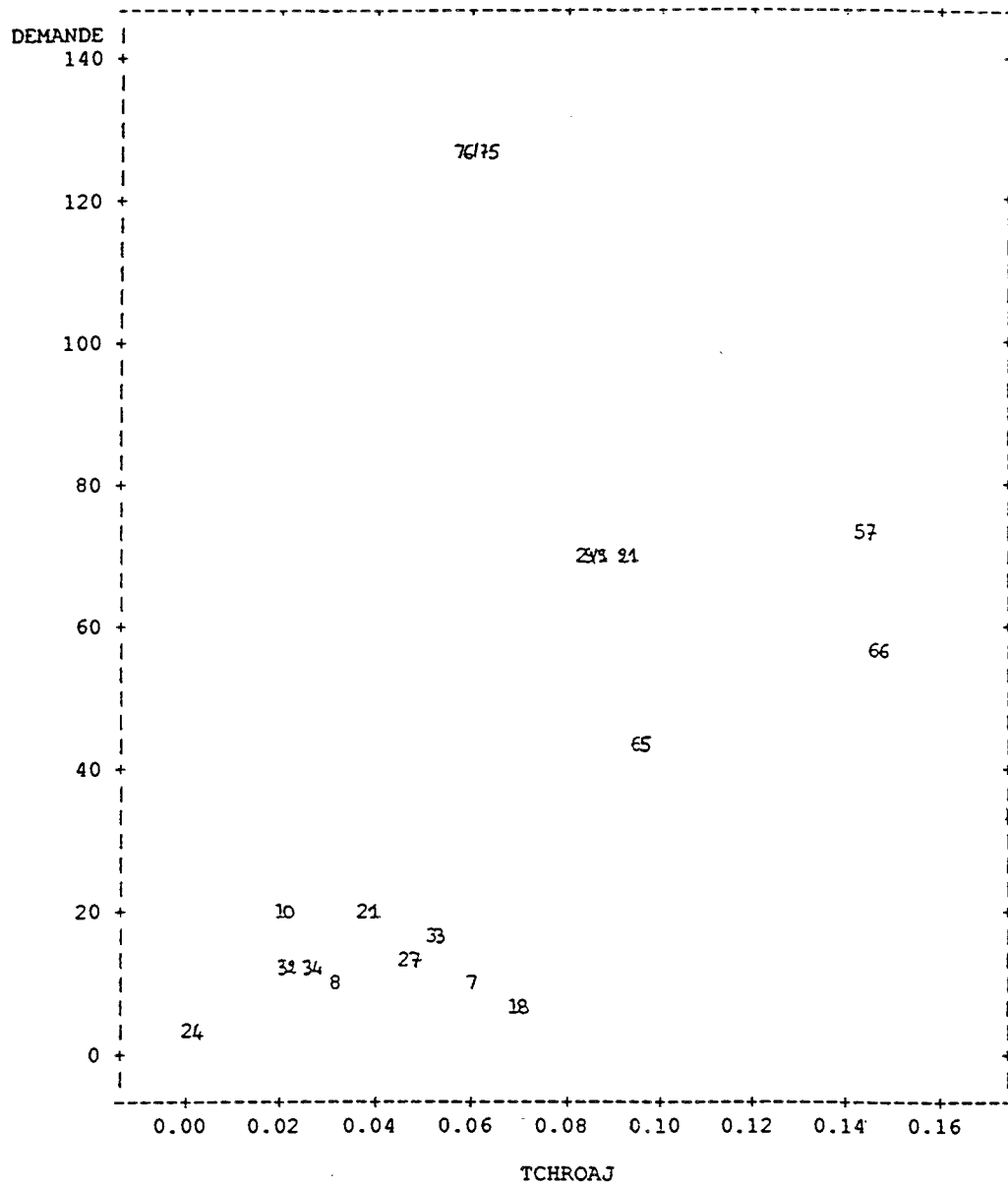
Au total, en ce qui concerne l'offre de formation, on voit qu'elle est peu sensible à l'état du marché du travail. Elle l'est davantage à la demande des élèves même si certains désajustements existent¹⁶.

¹⁶ Sur le même modèle, on a testé le lien entre flux de sorties du système éducatif et état du marché du travail. Les résultats sont présentés en annexe 4.

Graphiques 4a & 4b
 Nombre de places demandées, évolution de l'emploi, chômage des jeunes selon les familles professionnelles entre 1982 et 1990 dans la zone de Roanne

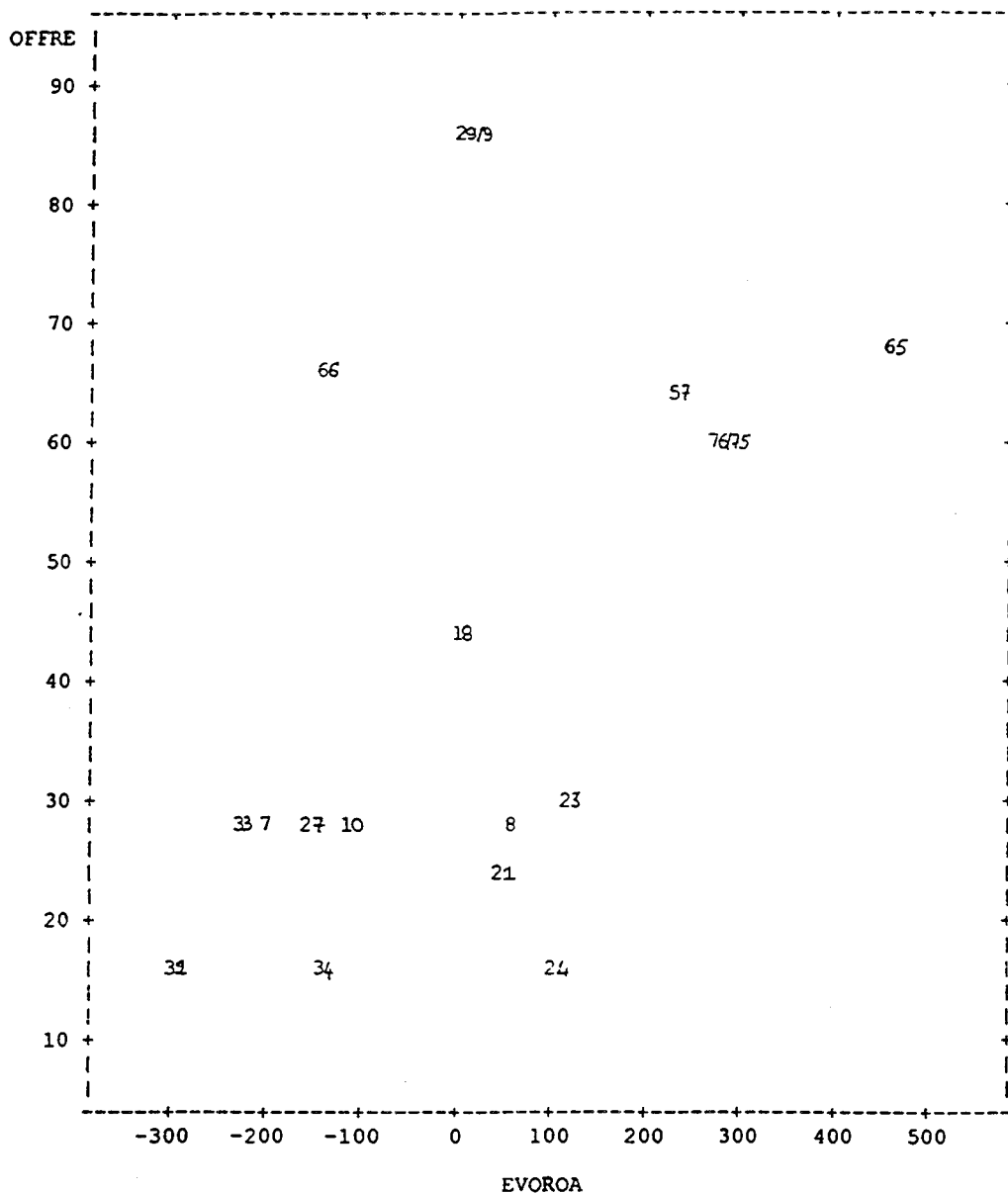


N°FAP	FAP	N°FAP	FAP
7	Maçons qualifiés	29/9	Métiers qualifiés élect, cableurs/ électr bâtiment
8	Métiers qualifiés de la peinture et finitions du bâtiment	32	Métiers qualifiés du textile et tannerie
10	Plombiers, couvreurs, chauffagistes	33	Métiers qualifiés de l'habillement et du travail des étoffes
18	Métalliers serruriers	34	Métiers qualifiés du travail du bois et meubles
21	Mécaniciens, électriciens automobiles	57	Représentants et vendeurs
23	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique	65	Secrétaires, sténo-dactylos
24	OQ entretien élect et électro	66	Employés comptables
27	Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, réglers	76/75	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants

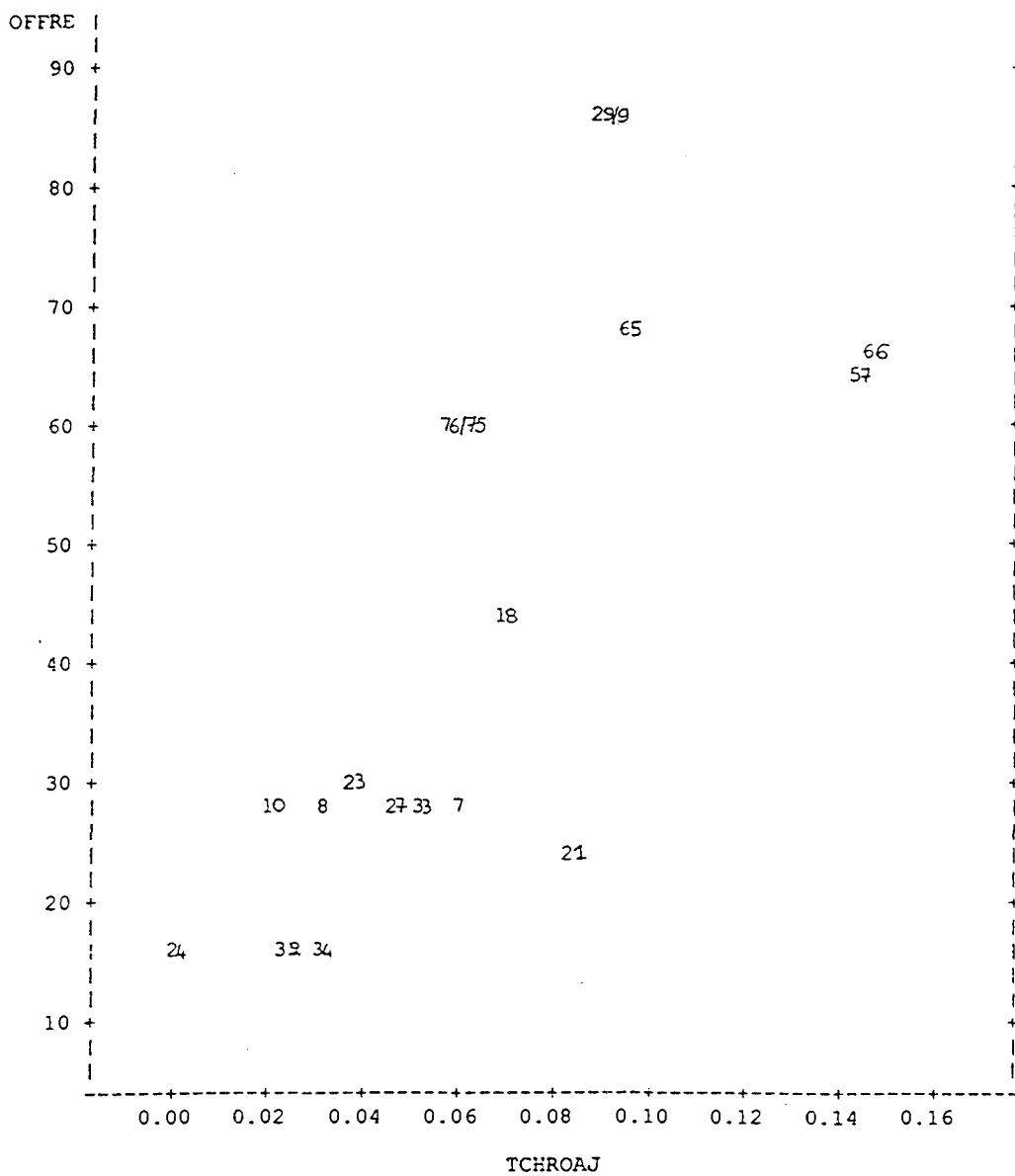


Graphiques 5a & 5b

Offre de formation, niveau de chômage des jeunes, évolution de l'emploi selon les familles professionnelles entre 1982 et 1990 dans la zone de Roanne



N°FAP	FAP	N°FAP	FAP
7	Maçons qualifiés	29/9	Métiers qualifiés élect, cableurs/ élect bâtiment
8	Métiers qualifiés de la peinture et finitions du bâtiment	32	Métiers qualifiés du textile et tannerie
10	Plombiers, couvreurs, chauffagistes	33	Métiers qualifiés de l'habillement et du travail des étoffes
18	Métalliers serruriers	34	Métiers qualifiés du travail du bois et meubles
21	Mécaniciens, électriciens automobiles	57	Représentants et vendeurs
23	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique	65	Secrétaires, sténo-dactylos
24	OQ entretien élect et électro	66	Employés comptables
27	Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, réglers	76/75	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants



CONCLUSION

L'objet de ce chapitre était, en proposant des outils et une méthode pour une caractérisation de l'espace local, de montrer que l'information fournie par la statistique relative à la demande sociale de formation et à l'offre de formation professionnelle était riche d'enseignements pour tous les acteurs qui contribuent à la régulation d'un espace local et qu'il est ainsi possible de caractériser efficacement ce dernier. Quelques enseignements peuvent être tirés des développements précédents.

Sur un plan pratique, il nous semble que les données relatives à l'offre et à la demande pourraient faire l'objet d'une diffusion et d'une utilisation plus systématisée. Des améliorations pourraient être apportées au mode de recueil pour en accroître sa fiabilité, permettre des comparaisons temporelles et spatiales. Une meilleure prise en compte de l'offre de l'enseignement privé sous contrat permettrait également une approche plus exhaustive. Parallèlement à ces données, l'existence de données par familles professionnelles se révèle précieuse. On pourrait suggérer que les banques de données construites sur ce type de nomenclature intègrent à l'avenir, non seulement une évaluation des flux de sorties de formation comme cela est fait parfois (notamment dans la BDRH - Rhône-Alpes), mais également les statistiques relatives à la demande de formation des élèves et à l'offre de formation par le système éducatif.

En proposant quelques outils d'analyse et en les appliquant au cas d'une zone d'emploi, on a cherché à montrer le parti que l'on pouvait tirer de cette source. Connaissance de la demande des familles (même imparfaite à partir de la notion de « voeu », même infléchie par les acteurs du système éducatif), degré de diversité de l'offre, répartition spatiale, poids relatif des spécialités, taux d'attractivité des spécialités, structuration de l'offre de formation par niveau de diplôme dans la zone, sont autant d'indicateurs qui permettent à la fois de connaître la situation de la zone et de la positionner au regard d'autres zones, voisines en termes géographiques ou de caractéristiques socio-économiques.

L'exercice consistant à rapprocher les sources statistiques relatives à la demande et à l'offre de formation de celles relatives à la situation du marché du travail de la zone et à chercher un modèle explicatif global des comportements d'offre et de demande à travers à la fois des indicateurs de « qualité » de l'offre et d'état du marché du travail était exploratoire. Sur la zone prise pour exemple, on a vu qu'il était difficile d'établir, à partir de variables relatives au marché du travail, un modèle explicatif global satisfaisant de la façon dont se construisait l'offre et la demande de formation. Une extension à d'autres zones d'emploi pourrait permettre de tester à nouveau la sensibilité des orientations du système éducatif aux caractéristiques du marché du travail local.

En ce qui concerne la zone étudiée, la démarche a montré, au-delà des imprécisions d'ordre statistique, qu'il existait une certaine déconnexion entre les logiques d'offre de formation et la réalité du marché du travail. On a pu également analyser en détail la nature de cette offre, l'état de la demande correspondante.

Autre enseignement, de portée plus générale, l'exercice a permis de montrer que pour une famille professionnelle, la situation du marché du travail est parfois contrastée : le niveau de chômage des jeunes peut être élevé (respectivement : faible), mais le type d'emploi peut être en croissance (respectivement : en décroissance) et révéler un métier ayant un certain avenir (respectivement : plus ou moins condamné). Dès lors, l'appréciation portée sur la demande de formation des familles doit prendre en compte

ces deux critères et non le seul critère du niveau de chômage qui peut donner une indication sur la probabilité d'embauche mais pas sur la pérennité d'un projet professionnel. La préférence marquée des jeunes et de leurs familles pour les formations tertiaires, qui est bien ressortie de l'analyse, peut s'analyser partiellement en ces termes. L'orientation vers certaines spécialités tertiaires est alors relativement en phase avec les tendances à moyen terme du marché du travail.

Annexe 1

Le rapprochement entre spécialités de formation et familles professionnelles

L'analyse utilise les données relatives au nombre de places offertes, demandées dans chacune des formations industrielles et tertiaires de niveau V présentes dans la zone et concentrées dans les 7 établissements publics d'enseignement professionnel existant.

Les données d'emploi et de chômage utilisées sont celles relatives aux familles professionnelles "naturelles" des formations correspondantes.

Nous ne nous livrerons donc pas ici à une analyse exhaustive du marché du travail de la zone de Roanne, mais nous nous limiterons au sous-ensemble relatif aux emplois d'ouvriers et d'employés visés par les formations présentes dans la zone.

La correspondance entre formations et familles professionnelles

Au niveau BEP, 17 spécialités de formation initiale scolaire sont présentes dans la zone. On trouve ci-dessous, la correspondance établie entre ces spécialités et les familles professionnelles (le nombre de spécialités a été ramené à 16 en agrégeant deux spécialités du bâtiment : construction bâtiment et construction topographie).

Correspondance entre spécialités de formation et familles professionnelles

SPÉCIALITÉS	N° FAP	FAP
Construction bâtiment & construction topographie	7	Maçons qualifiés
Finition	8	Métiers qualifiés de la peinture et finitions du bâtiment
Équipement technique, énergie	10	Plombiers, couvreurs, chauffagistes
Structures métalliques	18	Métalliers serruriers
Maintenance automobile	21	Mécaniciens, électriciens automobiles
Maintenance systèmes automatisés	23	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique
Équipement du foyer	24	OQ entretien élect et électro
Productique mécanique, usinage	27	Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, réglers
Électrotechnique	29/9	Métiers qualifiés élect, électro, bobiniers, cableurs/ élect bâtiment
Matériaux textiles	32	Métiers qualifiés du textile et tannerie
Matériaux souples	33	Métiers qualifiés de l'habillement et du travail des étoffes
Bois	34	Métiers qualifiés du travail du bois et meubles
Vente, action marchande	57	Représentants et vendeurs
Administration, secrétariat	65	Secrétaires, sténo-dactylos
Commerce et comptabilité	66	Employés comptables
Carrières sanitaires et sociales	76/75	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants

Cette correspondance est issue de la Banque de données ressources humaines à deux exceptions près : nous avons fait correspondre deux familles professionnelles à la spécialité "Électrotechnique" : les métiers industriels de l'électricité et ceux du bâtiment. De même, pour la spécialité "Carrières Sociales", il nous a semblé plus pertinent d'adjoindre aux "Métiers sociaux et sociaux-éducatifs", ceux d'"Aides soignants".

Annexe 2
Données relatives à l'emploi et au chômage à Roanne

N° FAP	FAP	Emploi zone	Emploi Hors zone	Évol. 82/90 emploi zone	Évol. 82/90 emploi Hors zone
7	Maçons qualifiés	700	2 308	-204	-456
8	Métiers qualif. de la peinture et finitions du bâtiment	696	2 284	64	452
10	Plombiers, couvreurs, chauffagistes	444	1 428	-116	-124
18	Métalliers serruriers	244	480	4	-48
21	Mécaniciens, électriciens automobiles	556	1 732	48	252
23	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique	652	2 196	120	804
24	OQ entretien électrique et électronique	440	1 388	104	96
27	Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, réglers	968	6 724	-160	-1 636
29/9	Métiers qualifiés élect, électro, bobiniers, cableurs/électriciens du bâtiment	504	1 796	0	-66
32	Métiers qualifiés du textile et tannerie	1 536	672	-304	-68
33	Métiers qualif. de l'habillement et travail des étoffes	1 668	716	-232	-476
34	Métiers qualifiés du travail du bois et meubles	396	620	-144	-8
57	Représentants et vendeurs	2 268	8 312	224	2 008
65	Secrétaires, sténo-dactylos	1 896	7 144	464	2 060
66	Employés comptables	772	3 392	-136	296
76/75	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants	1 168	4 152	272	1 176

N° FAP	FAP	Indicateur taux chômage jeunes zone	Indicateur taux chômage adultes zone	Indicateur taux chômage jeunes Hors zone	Indicateur taux chômage adultes Hors zone
7	Maçons qualifiés	0,0614	0,2243	0,0819	0,3016
8	Métiers qualif. de la peinture et finitions du bâtiment	0,0316	0,0891	0,0363	0,1572
10	Plombiers, couvreurs, chauffagistes	0,0203	0,0698	0,0574	0,1141
18	Métalliers serruriers	0,0697	0,1189	0,1479	0,2417
21	Mécaniciens, électriciens automobiles	0,0827	0,0612	0,0987	0,0872
23	OQ et AM subalternes de l'entretien mécanique	0,0368	0,0399	0,0551	0,0820
24	OQ entretien élect. et électro.	0,0000	0,0386	0,0310	0,0447
27	Métiers qualifiés de l'enlèvement du métal, réglers	0,0465	0,0795	0,0332	0,0955
29/9	Métiers qualifiés élect, électro, bobiniers, cableurs/électr. bâtiment	0,0873	0,1925	0,1225	0,2233
32	Métiers qualifiés du textile et tannerie	0,0267	0,2324	0,0149	0,2024
33	Métiers qualif. de l'habillement et travail des étoffes	0,0528	0,1888	0,4260	0,6648
34	Métiers qualifiés du travail du bois et meubles	0,0227	0,0985	0,0597	0,0984
57	Représentants et vendeurs	0,1424	0,2412	0,1747	0,2966
65	Secrétaires, sténo-dactylos	0,0934	0,1028	0,0780	0,1041
66	Employés comptables	0,1464	0,1593	0,1548	0,1492
76/75	Métiers sociaux et sociaux éducatifs/aides soignants	0,0565	0,0668	0,0751	0,0732

Source : calculs à partir des données BDRH

Annexe 3
Les flux de sorties par spécialité de formation

Le volume des sorties se répartissait de la manière suivante (en 1993) :

SPÉCIALITÉS	SORTIES	dt : FIS (*)	dt : FIA (*)	dt : AFPA
Construction bâtiment et topographie	29	27	2	
Finition	25	6		19
Équipement technique, énergie	15	15		
Structures métalliques	24	23	1	
Maintenance automobile	55	26	29	
Maintenance systèmes automatisés	13	13		
Équipement du foyer	20	3		17
Productique mécanique, usinage	19	15	4	
Électrotechnique	33	20		13
Matériaux textiles	15	9	6	
Matériaux souples	113	37	20	56
Bois	12	9	3	
Vente, action marchande	95	22	48	25
Administration secrétariat	40	30		10
Commerce et comptabilité	36	35	1	
Carrières Sanitaires et sociales	34	28	6	
Total industriel	373			
Total tertiaire	205			

(*) FIS : Formation initiale scolaire

FIA : Formation initiale alternée (apprentissage ou contrats de qualification)

La spécialisation industrielle de la zone continue à marquer assez fortement le système de formation : on constate en effet un nombre important de sorties de la spécialité "Matériaux souples" ; la formation initiale y est relayée fortement par la formation continue. Parmi les spécialités industrielles, on notera encore le flux important de sorties de la spécialité "Maintenance automobile", à parité entre la formation initiale scolaire et celle par alternance.

Les spécialités tertiaires sont quant à elles marquées par les sorties importantes d'employés de commerce : formation initiale scolaire et surtout par alternance et formation continue y contribuent toutes trois.

Annexe 4
Sorties de formation et marché du travail local

On testera la proposition suivante : les volumes de sorties de formation par spécialité sont une fonction (positive) :

- du volume d'emploi correspondant dans la zone,
- de l'évolution de cet emploi au cours du temps,
- du volume d'emploi dans les zones voisines,
- de l'évolution de cet emploi au cours du temps,

et une fonction (négative) :

- du taux de chômage des adultes dans la zone,
- du taux de chômage des adultes dans les zones voisines.

Pour ce qui est des variables :

- taux de chômage des jeunes dans la zone,
- taux de chômage des jeunes dans les zones voisines,

le signe du coefficient est plus incertain. On peut s'attendre à ce que le taux de chômage influe négativement sur les sorties par l'effet de dissuasion qu'il aura exercé préalablement auprès des populations ; mais dans le même temps, en situation de récession donc d'embauches rares, c'est le niveau des sorties qui détermine le niveau du chômage des jeunes (les sortants viennent gonfler la population des chômeurs), plus que le niveau du chômage qui influe sur le volume des sorties.

On retiendra cette dernière proposition comme la plus pertinente et on n'inclura donc pas ces deux dernières variables dans le modèle testé.

Le modèle de régression linéaire multiple qui traduit cette proposition fait apparaître deux variables statistiquement significatives seulement :

- la première, qui explique la plus grande part de la variance du nombre de sorties, est le taux de chômage des adultes hors zone de Roanne (NTCHLOIA). Le signe du coefficient traduit une liaison positive entre sorties et taux de chômage des adultes ce qui est contraire au signe attendu.
- la seconde est le volume des emplois dans la zone de Roanne (EVOROA) ; le signe est conforme à celui attendu mais la part de la variance expliquée (R^2 partiel) est assez faible.

Résultat du modèle de régression (régression "pas à pas", au seuil de 0,15) variables significatives

	Coefficient	t de student	R^2 partiel
NTCHLOIA	177,2	6,1	0,57
EVOROA	0,06	3,0	0,17

R^2 total = 0,74 Seuil de proba. = 0,0002

L'examen graphique des données montre que deux points jouent un rôle particulièrement important dans cette configuration particulière :

- les métiers de l'habillement,
- les métiers du commerce et de la vente.

Ces deux points correspondent aux deux spécialités dont le nombre de sortants est le plus élevé mais sont aussi celles pour lesquelles l'indicateur de taux de chômage est le plus élevé ; en outre, pour l'habillement, à des sorties importantes correspond une évolution de l'emploi fortement négative.

Tout se passe donc comme si le volume des sorties était défini davantage sur la base des structures industrielles existantes ("*l'habillement est une composante essentielle de l'emploi à Roanne et aux alentours*") que sur des considérations relatives au marché du travail ("*le chômage est très élevé pour cette spécialité*"). Pour l'habillement comme pour les métiers de la vente, c'est l'importance du nombre de contrats de qualification qui gonfle les flux de sortants et contribue donc à cette situation particulière (cf. annexe 3).

Annexe 5 Population active par famille professionnelle - zone de Roanne

Banque de Données Ressources Humaines Rhône-Alpes

REPARTITION DE LA POPULATION ACTIVE AYANT UN EMPLOI PAR FAMILLE PROFESSIONNELLE

Bassin d'emploi : 01 - ROANNE

Famille professionnelle	Effectifs en 1990			Rappel 1982	Evolution 1982-1990	
	Hommes	Femmes	Total		Effectifs	%
01 - Indépendants de l'agriculture	3 040	1 600	4 640	6 132	-1 492	-24,3%
02 - Ingénieurs et techniciens de l'agriculture	60	12	72	36	+36	+100,0%
03 - Ouvriers de l'agriculture, jardiniers	436	48	484	540	-56	-10,4%
04 - Architectes, ingénieurs bâtiment, génie c	276	24	300	280	+20	+7,1%
05 - Techniciens, chefs de chantier du bât., g	452	16	468	568	-100	-17,6%
06 - Dessinateurs du bâtiment, génie civil	88	8	96	72	+24	+33,3%
07 - Maçons qualifiés	700		700	904	-204	-22,6%
08 - Métiers qualifiés peinture finitions bâtime	680	16	696	632	+64	+10,1%
09 - Electriciens du bâtiment, génie civil	316		316	400	-84	-21,0%
10 - Plombiers, couvreurs, chauffagistes	444		444	560	-116	-20,7%
11 - Charpentiers, menuisiers, agenceurs du	580	6	586	548	+40	+7,3%
12 - Ouvriers qual., chefs d'équipe béton, ext	336		336	344	-8	-2,3%
13 - Conducteurs d'engins de chantier	136		136	216	-80	-37,0%
14 - Ouvriers non qualifiés du bâtiment, génie	1 360	16	1 376	2 172	-796	-36,6%
15 - Ingénieurs et cadres techniques de l'ind	360	40	400	484	-84	-17,4%
16 - Techniciens et A.M. métallurgie et matéri	8		8	52	-44	-84,6%
17 - Chaudronniers, tôliers, forgerons, tuyaut	376		376	464	-88	-19,0%
18 - Métalliers, serruriers	244		244	240	+4	+1,7%
19 - Soudeurs	288		288	376	-88	-23,4%
20 - Tôliers, carrossiers, peintres, carrossier	272		272	248	+24	+9,7%
21 - Mécaniciens, électriciens automobiles	552	4	556	508	+48	+9,4%
22 - Techn. maint. méca., électricité, électroni	112		112	136	-24	-17,6%
23 - O.Q. et A.M. subalternes entretien méca	632	20	652	532	+120	+22,6%
24 - O.Q. et A.M. subalt. entretien élect. et éle	436	4	440	336	+104	+31,0%
25 - Techniciens et A.M. supérieurs en méca	392	4	396	420	-24	-5,7%
26 - Monteurs qualifiés, contrôleurs en méca	1 008	32	1 040	1 460	-420	-28,8%
27 - O.Q. enlèv. métal, régleurs, A.M. sub. m	964	4	968	1 128	-160	-14,2%
28 - Techn., A.M. sup. en électricité, électroni	128		128	68	+60	+88,2%
29 - O.Q. électricité, électron., bobiniers, câbl	156	32	188	104	+84	+80,8%
30 - Dessinateurs industriels	176	12	188	200	-12	-6,0%
31 - Techniciens et A.M. des industries légèr	504	216	720	920	-200	-21,7%
32 - Métiers qualifiés du textile et de la tanner	492	1 044	1 536	1 840	-304	-16,5%
33 - Métiers qualifiés habillement, travail des	444	1 224	1 668	1 900	-232	-12,2%
34 - Métiers qualifiés travail du bois, ameuble	356	40	396	540	-144	-26,7%
35 - Métiers qualifiés de l'imprimerie	148	64	212	220	-8	-3,6%
36 - Métiers qualifiés du travail du cuir	48	16	64	116	-52	-44,8%
37 - Métiers qualifiés des autres industries lé	436	92	528	320	+208	+65,0%
38 - Techniciens et A.M. sup. production d'én	92	8	100	92	+8	+8,7%
39 - Techniciens et A.M. sup. chimie et agro-	108	12	120	112	+8	+7,1%
40 - Opér. qual., A.M. sub. chimie, plast., agr	428	76	504	460	+44	+9,6%
41 - Opér. qual. des autres industries à proce	156	40	196	204	-8	-3,9%
42 - Ouvriers non qualifiés de l'industrie	4 540	5 060	9 620	13 064	-3 444	-26,4%
43 - Personnels services d'exploitation des tr	128	12	140	104	+36	+34,6%
44 - Conducteurs routiers et de transport en	1 312	16	1 328	1 224	+104	+8,5%

Source : INSEE - Recensements de 1982 et 1990 au feu de travail

REPARTITION DE LA POPULATION ACTIVE AYANT UN EMPLOI
PAR FAMILLE PROFESSIONNELLE

Bassin d'emploi : 01 - ROANNE

Famille professionnelle	Effectifs en 1990			Rappel 1982	Evolution 1982-1990	
	Hommes	Femmes	Total		Effectifs	%
45 - Conducteurs livreurs, taxis, ambulancier	492	60	552	504	+48	+9,5%
46 - Agents de maîtrise manutention, magasin	560	88	648	892	-244	-27,4%
47 - Cond. d'engins lavage, manut., remonté	228		228	260	-32	-12,3%
48 - Manœuvres du transport et de la manut	1 056	652	1 708	1 728	-20	-1,2%
49 - Hôtelière et restaurateurs indépendants	352	504	856	904	-48	-5,3%
50 - Cadres et A.M. de l'hôtellerie et la restau	56	24	80	52	+28	+35,0%
51 - Cuisiniers qualifiés	196	96	292	360	-68	-23,3%
52 - Serveurs et employés d'hôtel (qual. et n	168	356	524	384	+140	+26,7%
53 - Boulangers, pâtisseries	356	8	364	452	-88	-24,2%
54 - Bouchers, charcutiers	308	8	316	372	-56	-17,7%
55 - Commerçants	944	1 328	2 272	3 000	-728	-32,1%
56 - Cadres des fonctions vente et commerci	1 204	216	1 420	976	+444	+31,3%
57 - Représentants et vendeurs	780	1 488	2 268	2 044	+224	+9,9%
58 - Métiers de la coiffure et des soins perso	68	412	480	432	+48	+10,0%
59 - Cadres administratifs supérieurs	776	208	984	920	+64	+6,5%
60 - Cadres A administratifs de la fonction pu	172	96	268	240	+28	+10,4%
61 - Techniciens comptables	44	140	184	148	+36	+19,6%
62 - Techniciens administratifs	388	248	636	332	+304	+47,8%
63 - Cadres B administratifs de la fonction pu	300	376	676	496	+180	+26,6%
64 - Secrétaires de niveau supérieur	4	132	136	72	+64	+46,3%
65 - Secrétaires, sténo-dactylos	40	1 856	1 896	1 432	+464	+24,5%
66 - Employés comptables (qual. et non qual.	72	700	772	908	-136	-17,6%
67 - Employés administratifs divers (qual. et	572	952	1 524	2 700	-1 176	-77,2%
68 - Employés, sténo-dactylos fonction publi	544	1 372	1 916	1 812	+104	+5,4%
69 - Ingénieurs et cadres de l'informatique	16	12	28	40	-12	-42,9%
70 - Techniciens de l'informatique	92	24	116	56	+60	+51,7%
71 - Employés qualifiés de l'informatique	16	80	96	92	+4	+4,2%
72 - Médecins et assimilés	528	344	872	660	+212	+24,3%
73 - Infirmiers	44	768	812	672	+140	+17,2%
74 - Techniciens santé et appareillage médic	192	264	456	440	+16	+3,5%
75 - Aides-soignants	68	836	904	728	+176	+19,5%
76 - Métiers sociaux et socio-éducatifs	68	196	264	168	+96	+36,0%
77 - Educateurs spécialisés	104	192	296	248	+48	+16,2%
78 - Professeurs	480	528	1 008	648	+360	+35,7%
79 - Formateurs et animateurs formation cont	80	44	124	204	-80	-64,5%
80 - Instituteurs, P.E.G.C.	616	1 304	1 920	1 984	-64	-3,3%
81 - Professions juridiques	44	12	56	84	-28	-50,0%
82 - Métiers de l'information, de l'art, de la cul	220	264	484	448	+36	+7,4%
83 - Métiers du sport	56	16	72	16	+56	+77,8%
84 - Artisans et employés qualifiés des servic	104	164	268	244	+24	+8,9%
85 - Agents de service, nettoyage, gardianna	1 284	4 056	5 340	5 444	-104	-1,9%
86 - Armée, police, douanes, pompiers	676	8	684	656	+28	+4,1%
87 - Personnel des cultes	72	88	160	220	-60	-37,5%
Total	38 640	30 360	69 000	75 748	-8 748	-12,5%

Source : INSEE - Recensements de 1982 et 1990 au lieu de travail

LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS DANS L'ÉVOLUTION DE L'OFFRE DE FORMATION

Maïten BEL
Philippe MOUY

Notre travail part du constat d'une différenciation territoriale de l'offre de formation professionnelle et technologique initiale. Il s'appuie sur l'hypothèse de l'existence d'un processus complexe conduisant à la construction de cette offre. Plusieurs acteurs, à différents niveaux de décision, interviennent et construisent des arrangements qui se traduisent par l'ouverture ou la fermeture de sections de formation. Ces constructions sont différentes selon les lieux.

Dans ce texte, on voudrait montrer comment les établissements de formation interviennent dans ce processus. En effet, l'évolution de l'offre de formation professionnelle et technique est le fruit de mouvements de fonds, de réformes institutionnelles qui touchent très directement le fonctionnement des lycées. Mais ce cadre est loin d'être totalement déterminant pour les établissements. Ces derniers, par leur positionnement, leur trajectoire contribuent au mouvement d'ensemble. S'ils sont porteurs d'une histoire collective, ils sont également acteurs d'une histoire singulière. On considère ici que l'établissement scolaire est une organisation, positionnée comme un élément de l'Éducation nationale. A ce titre, cette structure est soumise à un réseau de contraintes, de règles qui déterminent de façon relativement précise son cadre d'action. En se situant dans cette acception de l'établissement scolaire on peut parler, pour caractériser son registre d'action et son intervention, de marge de manoeuvre plus que d'autonomie.

Vis-à-vis de cette capacité à intervenir dans la construction de l'offre, tous les établissements de formation ne disposent pas de la même marge de manoeuvre et ne peuvent fonctionner selon la même logique d'action. Pour chacun d'eux, la capacité à mobiliser des ressources nécessaires à l'évolution de l'offre varie en fonction d'un ensemble de variables. Les principales sont des caractéristiques de taille, de statut et de localisation. Elles contribuent à définir le contour de cette capacité d'action et jouent un rôle majeur dans la définition de registres de réputation sur lesquels l'établissement va s'appuyer pour mobiliser des ressources nécessaires à sa pérennité et à son développement.

En effet, s'agissant d'établissements de formation initiale on ne peut parler de fonctionnement de marché. Il n'y a pas à proprement parler confrontation entre offre et demande de formation donnant lieu à une transaction. De même, on ne peut parler de contrainte économique ou de compétitivité qui s'exercerait sur un marché et qui viendrait sanctionner le fonctionnement des organisations. Cependant, on peut trouver quelques similitudes avec le marché. L'objectif de l'établissement scolaire comme organisation est de vivre, voire de se développer, grâce à la présence d'élèves. Un établissement dont l'effectif diminue est, dans la plupart des cas, en danger. Il s'agit donc pour lui de maintenir, voire d'augmenter ses effectifs. Mais différents contextes peuvent jouer sur le volume d'effectif d'un établissement.

Le système scolaire et donc les établissements qui le composent, doivent assurer la mission de transmettre des compétences et des savoirs correspondant aux évolutions du système productif, mais ils doivent aussi assurer la socialisation de l'ensemble des jeunes. A ce titre, ils doivent permettre le maintien dans le système scolaire de jeunes pour lesquels la poursuite d'études pose problème. Selon les cas, les établissements sont situés de façon prépondérante sur une des missions plutôt que sur l'autre. Ils s'appuient sur ce ou ces registres pour attirer des élèves et mobiliser des ressources.

L'analyse des caractéristiques des établissements permet de repérer les variables qui définissent pour chacun d'eux à la fois le champ des possibles et le réseau de contraintes dans lesquels ils se situent. La combinaison de ces variables permet de proposer des registres de réputation qui permettent d'articuler les caractéristiques d'établissements et les modes de relations qu'ils développent avec leur environnement : élèves et familles, système productif, structures de l'Éducation nationale, élus et collectivités territoriales.

L'étude des comportements d'établissements, la façon dont ils recrutent des élèves, dont ils mobilisent des ressources auprès des différents niveaux de l'Éducation nationale, les entreprises et les collectivités territoriales, montre qu'il n'y a pas de déterminisme en la matière. Au sein de son réseau de contrainte, dans chacun des registres de réputation dans lesquels il se place, chaque établissement développe une stratégie qui présente des caractéristiques plus ou moins innovantes dans sa capacité à mobiliser des ressources pour maintenir ou développer son vivier d'élèves.

1. LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE, UN ENSEMBLE DIFFÉRENCIÉ

Les lycées n'attirent pas les élèves de la même façon, n'ont pas les mêmes arguments pour défendre leurs projets. Deux grandes catégories de variables permettent de donner un cadre dans lequel peuvent se jouer des stratégies pour les établissements du point de vue de leur capacité à créer et entretenir un vivier d'élèves et à mobiliser des ressources auprès des différents acteurs : différents échelons de l'Éducation nationale, entreprises, collectivités territoriales. Ces deux grandes catégories concernent les caractéristiques de l'établissement et sa localisation.

1.1. Les caractéristiques de l'établissement

Les variables les plus intéressantes pour caractériser un établissement, du point de vue de sa capacité à entretenir et développer un vivier d'élèves concernent son statut, mais également sa structure et sa date de création.

Le fait, pour un établissement, d'appartenir au secteur privé ou au public définit, pour partie, sa capacité à modifier son offre de formation. De même, sa structure et sa taille ouvrent de façon plus ou moins importante le champ des possibles. Mais sa durée d'existence est également une variable déterminante dans la construction de réseaux plus ou moins denses, mobilisables pour se procurer des ressources..

1.1.1. Le statut

On distinguera ici les établissements publics et privés¹. Cette dimension joue un rôle important dans les modalités d'évolution de l'offre de formation par les procédures de

¹ N'ont été enquêtés, dans le cadre de l'étude, que les établissements publics et les établissements privés

régulation attachées à chaque statut et par les possibilités pratiques de transformation des formations.

La procédure

La procédure d'évolution de l'offre est différente pour les établissements publics et privés. Pour les établissements publics² l'ouverture d'une formation nouvelle est décidée par le rectorat, soit après instruction d'un projet demandé par l'établissement, soit plus rarement par décision rectorale sans concertation avec l'établissement.

Pour les établissements privés, la procédure est différente. Toujours soumise à l'approbation du rectorat, elle est également soumise à l'intervention des comités diocésains et comités académiques de régulation de l'offre. Au niveau diocésain, les syndicats de chefs d'établissement sont de façon plus ou moins marquée selon les départements et les académies, des instances de confrontation et de hiérarchisation entre les projets d'ouverture présentés par les différents établissements. Qu'il y ait ou non concertation entre chefs d'établissements, la commission diocésaine prend les décisions, hiérarchise des demandes qui sont ensuite rassemblées par un comité académique qui négocie avec le recteur.

La pratique

Dans la pratique des établissements privés sous contrat, il y a plusieurs façons de procéder pour faire évoluer l'offre de formation.

Soit l'établissement demande l'ouverture d'une formation nouvelle avec attribution de moyens supplémentaires et dans ce cas, il y a un arbitrage serré, au niveau diocésain et académique, en raison de la limitation des moyens nouveaux disponibles. L'instance d'arbitrage au niveau diocésain s'efforce le plus souvent d'équilibrer la répartition des moyens entre établissements sur le territoire.

L'établissement peut également demander l'ouverture d'une formation en échange de la fermeture d'une autre. Cette transformation s'opère à moyens constants. Le niveau diocésain régule la concurrence possible avec une offre privée déjà existante sur le territoire.

Enfin, l'établissement peut ouvrir une formation nouvelle dont les coûts sont assurés par les familles des élèves. Au bout de quelques années, il en demande le financement public. Compte tenu de la réduction globale des moyens et des contrôles de plus en plus étroits, ce dernier mode devient plus rare.

Pour les différents établissements privés enquêtés, on peut voir comment cette souplesse a permis une évolution assurant l'ouverture de la palette des formations offertes, essentiellement vers des niveaux plus élevés, en fermant les classes de niveaux plus bas (quatrième et troisième préparatoires et technologiques) pour ouvrir des classes de Bac professionnel et surtout de BTS. Cette politique permet de maintenir, voire d'améliorer l'image de marque de l'établissement.

Mais cette stratégie d'élévation du niveau est rendue possible par la souplesse de gestion du corps enseignant. Les professeurs peuvent passer du LP au lycée technique ou au collège, moyennant le recours à la formation continue et un statut moins rigide.

sous contrat avec l'Éducation nationale.

² voir les textes de A. Larceneux et B. Hillau.

1.1.2. La nature de l'établissement

La nature et la taille (critères qui se combinent fréquemment) d'un établissement sont également des variables qui influent, de façon importante, sur les marges de manoeuvres possibles dans le maintien et l'évolution de l'offre.

Ainsi, un établissement de formation qui, aujourd'hui, est uniquement un lycée professionnel, a une marge de manoeuvre relativement réduite pour maintenir ou accroître son effectif d'élèves.

Si les lycées professionnels ont été revalorisés par la création de baccalauréats professionnels, ils n'accèdent que de façon très exceptionnelle à l'ouverture d'un BTS. Par contre ils sont aujourd'hui menacés par le transfert des classes de 4ème et 3ème technologiques vers les collèges, risquant ainsi de voir se tarir leur source de recrutement. Les stratégies possibles sont relativement limitées : ouverture de Bac pro., diversification vers d'autres spécialités de formation.

Par contre un établissement composé d'un LP et d'un LEGT dispose souvent d'une marge de manoeuvre plus importante. Par le biais de classes passerelles, il peut offrir aux élèves une filière de formation complète de niveau V au niveau III. Cet élément favorise les candidatures d'élèves qui ne souhaitent pas changer d'établissement au cours de leur cursus de formation.

Cette dimension ne joue pas uniquement un rôle du point de vue du vivier d'élèves, mais également du point de vue des relations avec les entreprises. En effet, ces relations se développent autour des stages et donc essentiellement à partir des Bac pro. Mais les réseaux avec les entreprises se densifient et se complexifient surtout autour du BTS : accueil de stagiaires dans les entreprises, fabrication de produits par l'établissement, rôle de centre de ressources, conseils d'enseignants, taxe d'apprentissage. Cet ensemble constitue aussi, pour les différents niveaux de l'Éducation nationale un gage de compétence technique de l'établissement de formation et, par un phénomène cumulatif y favorise l'affectation de formations nouvelles.

Ce tissu de relations constitue un capital utile dans l'accès aux ressources et aux candidatures d'élèves. L'établissement connu, voire soutenu par des entreprises peut canaliser la taxe d'apprentissage, se faire donner des machines, s'appuyer sur ce réseau relationnel pour demander l'ouverture de nouvelles formations.

Une deuxième caractéristique de la nature d'un établissement joue un rôle non négligeable dans la définition de sa marge de manoeuvre dans l'évolution de l'offre de formation. C'est son implication dans des opérations de formation continue, en étant membre ou structure d'accueil d'un GRETA.

Tout d'abord, cela permet souvent à un établissement d'accéder à des moyens, des équipements qui améliorent le fonctionnement de tout ou partie des formations initiales. Par ce biais, la formation peut être de meilleure qualité et cela se traduit sur la réputation de l'établissement.

Mais le GRETA présente aussi pour les enseignants l'opportunité d'assurer des formations nouvelles ou nécessitant des pédagogies adaptées à des publics en formation continue. Ces innovations constituent pour le collectif d'enseignants une ressource nouvelle, mobilisable pour demander le transfert d'une formation continue en formation initiale, ou tout simplement, transférable du point de vue pédagogique vers la formation initiale.

Enfin, l'appartenance à un GRETA permet à un établissement d'offrir des filières différentes conduisant au même diplôme par formation initiale, continue, voire apprentissage quand il y a un CFA.

On peut faire l'hypothèse que cette multiplicité de modes de formation est un capital d'expérience facilitant aujourd'hui la mise en oeuvre de la loi quinquennale et permettant de saisir les opportunités futures.

1.1.3. Date de création de l'établissement

Cette variable influe sur la trajectoire d'un établissement et la richesse et la densité des réseaux dans lesquels il est impliqué³. C'est également une variable qui joue un rôle important dans les deux dimensions d'analyse des établissements scolaires que l'on développe ici et qui concerne l'entretien et le développement d'un vivier d'élèves, l'accès à des ressources.

De façon un peu schématique, on peut distinguer les établissements créés avant 1950 et ceux qui ont été créés après.

Avant 1950, les établissements de formation technique et professionnelle n'étaient pas intégrés à l'Éducation nationale. Ils ont été créés en relation avec leur environnement : soit pour répondre aux besoins d'une ou de plusieurs entreprises locales, soit pour accueillir des jeunes filles, en milieu urbain ou rural, soeurs des apprentis ouvriers. Leur création se fait toujours en fonction de l'expression de besoins de formation par les acteurs locaux⁴.

Ces centres de formation ont formé les cadres, techniciens et parfois patrons des entreprises environnantes qui eux-mêmes souhaitent la même formation pour leurs enfants, et de ce fait, alimentent la filière d'élèves. De même, certains anciens élèves sont enseignants et ont des relations de proximité avec les personnes travaillant dans les entreprises. Ces diverses relations ancrées dans l'histoire favorisent aussi l'attribution par les entreprises de la taxe d'apprentissage.

Ces établissements, en raison de leur ancienneté, sont le plus souvent localisés dans les centres villes.

La deuxième catégorie concerne les établissements créés dans les années 1960-70, le plus souvent pour répondre à l'accroissement démographique et à une expression diffuse de "besoins" en qualification par les entreprises. Souvent construits dans l'urgence, avec des moyens limités, ils sont aujourd'hui soit fortement dégradés, soit rénovés de façon importante. Dès leur création, ces établissements relèvent de l'Éducation nationale - qui a englobé l'enseignement professionnel - et n'ont pas d'héritage de l'apprentissage. Ils se sont développés à un moment où les stages en entreprise n'existaient pas, dans les quartiers d'habitation récents. C'est en partie là que se trouve la racine des difficultés à créer des réseaux d'entreprises.

³ Cette référence à l'histoire pour comprendre les dynamiques en cours est utilisée dans les approches consacrées à la construction de l'espace économique, à l'intersection des travaux sur les dynamiques industrielles et dynamiques spatiales, particulièrement in : *RERU* n°4, 1993. Dans ces travaux, l'histoire est un facteur important dans la construction des réseaux.

⁴ Comme l'expliquent G. Bodé et P. Savoie dans leur article sur l'offre locale d'enseignement aux XIX et XX^{èmes} siècles, in *Revue d'histoire de l'Éducation*, n° 66.

1.2. La localisation de l'établissement

La localisation d'un établissement est une variable qui joue un rôle important dans la structuration de l'offre de formation, par la détermination, tant quantitative que qualitative du vivier d'élèves qui va y être formé, mais aussi par les caractéristiques de l'appareil productif et enfin, la dynamique en cours de la zone elle-même. On peut faire référence à la localisation de l'établissement par la nature de la zone dans laquelle il est situé, puis, de façon plus fine par son positionnement à l'intérieur de la zone elle-même.

1.2.1. La nature de la zone d'emploi

Elle détermine la composition socio-démographique de la population et donc, dans une large part, le comportement vis-à-vis de la formation des jeunes qui y vivent⁵. L'exemple des établissements de formation de Port-de-Bouc montre bien comment les catégories socioprofessionnelles des familles des élèves déterminent des types de comportement scolaire et influent sur la structure de l'offre de formation par les établissements, définissant ainsi des marges de manoeuvre dans lesquelles l'établissement peut développer sa stratégie.

Sur les zones à faible population, les établissements sont le plus souvent confrontés à des problèmes de survie. Pour décideurs et payeurs (rectorat et Conseil régional) deux logiques s'affrontent. La première réfère à la rationalisation des moyens et conduit à une décision de fermeture ou de polarisation des établissements sur des spécialités de formation accompagnée de la mobilité des élèves. La deuxième mélange une logique d'équité et d'aménagement du territoire et plaide en faveur de formations de proximité liées au maintien d'établissements souvent polyvalents. Dans ce contexte, l'établissement peut développer des stratégies d'élargissement de son recrutement par l'amélioration de sa réputation par exemple par une spécialisation sur un créneau spécifique, ou en proposant une pédagogie spécifique. Il peut aussi chercher à mobiliser des ressources particulières, élus locaux, réseau d'entreprises proches, groupe de pression, qui éloigneront l'application d'une logique gestionnaire conduisant à la fermeture.

Comme on le verra, au coeur de ces tensions entre spécialisation, polyvalence et menace de fermeture, les établissements, en mobilisant des réseaux qui sont le plus souvent de proximité, peuvent conduire une stratégie de rupture par rapport à l'itinéraire antérieur, stratégie visant à modifier de façon marquée leur positionnement.

Au caractère plus ou moins industriel, tertiaire ou rural d'une zone, s'ajoute les caractéristiques de composition du système productif.

1.2.2. La nature du système productif environnant

Enfin, une autre variable paraît utile pour caractériser le positionnement d'un établissement scolaire. Il s'agit de la proximité avec une grande entreprise, ou quelques entreprises qui sont ou ont été fortement structurantes si ce n'est de l'activité économique de la zone, en tous cas de la nature de l'établissement. Pour les lycées de formation aux métiers industriels, cette proximité est, dans la plupart des cas, un facteur explicatif de la structure des formations existantes et marque encore les trajectoires actuelles. On peut citer par exemple les établissements de Montbéliard, dont les dynamiques d'évolution sont marquées par la proximité des établissements Peugeot, le lycée d'Ugine marqué par la proximité des établissements Pechiney qui ont joué un rôle fortement structurant dans le

⁵ Ce point est plus largement développé dans l'article de P. Caro et B. Hillau.

développement des spécialités de formation. Mais l'évolution des caractéristiques du système productif environnant peut aussi poser problème. Ainsi, la transformation de l'industrie du jouet dans le Jura, passant du bois au plastique, oblige le lycée professionnel à se reconverter vers les métiers d'art. Par contre, le lycée Louis Armand de Port-de-Bouc a du mal à redéfinir sa vocation à la suite de la disparition des chantiers navals.

1.2.3. L'état de l'offre de formation et la localisation au sein de la zone

Pour comprendre la stratégie de formation d'un établissement, il faut également le situer par rapport à l'offre de formation sur la zone. Deux variables, qui ne sont pas forcément indépendantes, permettent de caractériser la structure de l'offre.

La première concerne la densité de l'offre par rapport à la population susceptible d'être formée. S'il y a surcapacité, la concurrence entre les établissements risque de s'accroître, chacun voulant maintenir son vivier d'élèves. Dans ce contexte, la concertation est difficile et des glissements peuvent se produire dans les positionnements sur les registres de réputation. Un établissement pratiquant autrefois la sélection des meilleurs élèves et jouant sur le registre de l'excellence scolaire, peut s'orienter vers une politique plus souple, empruntant aux objectifs de remédiation scolaire pour maintenir ses effectifs. Il fait ainsi directement concurrence aux établissements jusque là "spécialisés" dans l'accueil de public en difficulté.

La deuxième variable concerne la plus ou moins grande polarisation des établissements de la zone sur des spécialités de formation. Chacun cherche à améliorer sa réputation dans son propre domaine. Cette configuration facilite souvent l'accès aux ressources, dans la mesure où les acteurs sollicités peuvent avoir une vision plus claire des caractéristiques de la formation par spécialité. En cas d'absence de polarisation, les établissements risquent de solliciter les mêmes acteurs, donnant parfois une image floue de la formation.

Au sein d'une zone d'emploi comprenant plusieurs établissements offrant des formations dans des spécialités identiques proches, la localisation au sein de la zone peut jouer un rôle important sur l'attractivité du lycée, sur le type de public recruté et sur la structure de l'offre de formation. On observe un certain nombre de cas dans lesquels les élèves et leurs parents ne demandent pas l'inscription dans un établissement situé dans une banlieue populaire à laquelle est attachée une réputation de quartier difficile.

A partir de sa structure, des spécialités qu'il offre, de sa localisation, un établissement de formation va mobiliser des types d'acteurs différents auprès desquels il se procure des ressources pour assurer son activité et éventuellement l'élargir. Dans la construction des rapports avec leurs partenaires, les établissements se situent sur des registres de réputation différents.

2. LES ÉTABLISSEMENTS SE POSITIONNENT PAR RAPPORT A DIFFÉRENTS REGISTRES DE RÉPUTATION

Pour ce qui concerne l'offre de formation professionnelle et technologique initiale, sauf sous forme de métaphore, on ne saurait parler de marché. En effet, pour qu'il y ait marché, il faut qu'il y ait transaction entre offreur et demandeur, l'accord se faisant sur un prix. L'existence d'un marché supposerait aussi, de la part de l'offreur une soumission à la demande. La formation initiale relève du service public et obéit à une mission définie et contrôlée par lui, et qui l'éloigne d'impératifs de marché : par exemple, scolariser tout le

monde. Si l'on poursuit la métaphore, on peut cependant considérer qu'il s'agit d'un marché imparfait.

"Du côté de la demande (familles et élèves), le comportement de marché est imparfait et limité. Limité parce que beaucoup de ces agents se maintiennent en situation "d'usagers captifs" : il ne font pas de choix. Imparfait, parce que la capacité d'information sur le bien, sur eux-mêmes et sur l'adéquation entre ces deux termes est faible : ils ne peuvent être que des "usagers éclairés". Du côté des prestataires de l'offre, les limites du marché sont encore plus prononcées. La concurrence entre eux s'avère très réduite, et ce pour plusieurs raisons : ils ne peuvent intervenir que marginalement sur la nature et la qualité de leur produit qui est institutionnellement défini ; leurs conduites de type entrepreneurial sont "cadrées" par l'institution"⁶.

Même s'il n'agit pas sur un marché, l'établissement scolaire, en tant qu'organisation, a comme objectif de se maintenir et, encore mieux de se développer. Cet objectif se traduit par le maintien ou l'accroissement de son effectif. Pour cela, il faut que l'organisation soit reconnue comme "bonne", qu'elle maintienne ou améliore sa réputation aux yeux des différents acteurs susceptibles de lui procurer des ressources. Cette reconnaissance est fondée sur une appréciation, conjuguant une représentation que s'en font les acteurs et des critères d'évaluation⁷. Chaque acteur a des critères d'appréciation qui ne sont pas toujours partagés par l'ensemble.

Pour l'Éducation nationale, l'établissement est "bon" parce qu'il a un fort taux de réussite de ses élèves aux examens. Mais il peut aussi être réputé "bon" parce qu'il maintient dans le système scolaire des élèves considérés difficiles et parvient à leur faire acquérir une qualification professionnelle.

Pour les entreprises, un lycée est "bon" parce qu'il forme des jeunes qui ont des compétences correspondant à leurs besoins. Il peut aussi être "bon" parce que les échanges entre l'entreprise et l'établissement sont riches et que ce dernier constitue un centre de ressources pour l'unité de production.

Pour les élèves et les familles, l'établissement est "bon" parce "qu'on y travaille bien", qu'il y a un bon taux de réussite aux examens ou que l'on escompte avoir plus de chance de s'insérer dans l'emploi à la sortie en s'étant formé dans cet établissement.

Les collectivités territoriales ont plusieurs registres d'attente par rapport aux lycées. Elles souhaitent qu'ils forment la main-d'oeuvre nécessaire à la survie et au développement des entreprises du territoire. Cet objectif assigné à la formation va parfois jusqu'à considérer la qualification de la population locale comme une ressource susceptible d'attirer de nouvelles entreprises. Mais pour elles, les établissements de formation doivent empêcher la marginalisation de catégories de jeunes et contribuer au maintien de la cohésion sociale. Ils doivent aussi "mailler" le territoire de façon à ce que chacun puisse avoir accès à une formation à proximité de chez lui.

Ainsi, l'établissement peut être "bon" de différents points de vue. Il s'agit donc ici de différents registres de réputation⁸.

⁶ R. Ballion, *La bonne école*, Hatier, 1991, p.202.

⁷ R. Ballion définit la façon dont se construit auprès des élèves et des parents la réputation d'un établissement. C'est une démarche à partir de laquelle on privilégie quelques éléments d'une réalité multiforme pour caractériser l'entité qui les inclut. in R. Ballion, 1991, *op. cit.*

⁸ Le ministère de l'Éducation nationale a créé en 1987 la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) dont une des missions est de construire des outils d'évaluation du système et des établissements. Dans la publication d'indicateurs de performance pour les lycées, la DEP a comme objectif "de donner plusieurs points de vue complémentaires sur la performance de chaque lycée, et de proposer une appréciation de leur efficacité, c'est-à-dire de ce qu'ils apportent à leurs élèves et de ce qu'ils tirent de cet

Les registres sur lesquels est fondée la réputation de l'établissement peuvent être regroupés autour de quatre catégories.

2.1. L'excellence scolaire

La première de ces catégories fait référence à l'excellence scolaire. La réputation de l'établissement scolaire est essentiellement basée sur des taux de réussite aux examens et de façon plus incertaine sur la qualité de l'insertion des élèves à la sortie de formation. La "bonne réputation" de l'établissement dans son ensemble, plus qu'une spécialité de formation, attire les élèves.

L'établissement placé de façon dominante sur ce registre de réputation n'a généralement pas de problème de vivier ni d'accès aux ressources.

Pour s'améliorer sur ce registre, l'établissement développe plusieurs types de stratégies. Tout d'abord, il s'agit de maintenir ou d'augmenter ses taux de réussite aux examens. Face à une demande abondante, cela le conduit à des pratiques de sélection d'élèves.

Ensuite, cherchant à renforcer l'attractivité des formations offertes, il va construire des projets visant à offrir des formations au niveau le plus élevé possible, la spécialité passant au second rang des priorités. Cette stratégie répond à la demande de poursuite d'étude par les élèves. Elle répond aussi aux critères d'attractivité d'un établissement. Les élèves souhaitent s'inscrire dans un établissement dans lequel ils pourront réaliser toute leur scolarité.

Dans cette recherche d'attractivité, il peut également initier des projets visant à accroître son renom : relations internationales, sport-études.

Souvent, mais pas de façon exclusive, la "bonne réputation" d'un établissement sur ce registre de l'excellence scolaire trouve ses racines dans l'histoire longue du lycée. On trouve souvent dans cette catégorie l'établissement créé au moment de l'expansion de l'industrialisation, autour de 1920-1930, pour répondre aux besoins en personnel qualifié des entreprises locales. Il a formé la maîtrise, les cadres et parfois une partie de ceux qui sont devenus patrons dans le système productif environnant. Cette longue histoire a permis d'asseoir de solides réseaux entre anciens élèves, qui se reconnaissent de la même culture et qui souhaitent pour leurs enfants la même formation. Quelques uns d'entre eux sont parfois devenus enseignants de l'établissement. Ce réseau s'appuie sur une association d'anciens élèves que l'établissement s'attache à faire vivre.

L'établissement, lié aux entreprises environnantes au moment de sa création s'est souvent vu par la suite reconnaître le statut d'école d'application, formant des enseignants pour d'autres établissements. Ce statut est, particulièrement aux yeux des acteurs de l'Éducation nationale, un signe d'excellence.

Mais son histoire, la réputation qui lui est reconnue lui donnent également un capital important d'accès aux ressources. Le fait d'être reconnu comme un "bon" lycée par les différents niveaux de décision de l'Éducation nationale va faciliter l'ouverture de nouvelles formations. Les réseaux d'anciens élèves présents dans les entreprises favorisent l'accueil d'élèves en stage, voire leur recrutement. Il permet aussi de drainer la taxe d'apprentissage. Au fond, tout se passe comme si cet établissement était dans un "cercle vertueux" qui lui permet de cumuler les facteurs favorables.

apport, en éliminant autant que faire ce peut l'incidence de facteurs sur lesquels l'efficacité de l'établissement ne saurait jouer, comme le plus ou moins grand retard scolaire des élèves qu'il reçoit " in, *Les dossiers d'éducation et formation*, n°52, ministère de l'Éducation nationale, DEP, 1995.

Mais, comme on le verra, un établissement peut jouer simultanément sur plusieurs registres de réputation et développer des stratégies différenciées correspondant à chacun de ces registres.

2.2. L'excellence technique

Le deuxième registre de réputation concerne l'excellence technique, fondée sur la reconnaissance par une branche professionnelle et un ensemble d'entreprises de la compétence de l'établissement en matière de formation dans une spécialité donnée. Ce registre ne fonctionne que dans les cas de figure où la profession est organisée. Cela concerne donc à titre principal quelques branches industrielles collectivement organisées (plasturgie, décolletage, climatisation en bâtiment, mais aussi la réparation automobile et le bâtiment) ou de l'artisanat. Par contre, ce registre de réputation n'intervient jamais, sous la forme que nous venons de définir, pour les établissements centrés sur les formations aux métiers tertiaires traditionnels (vente, secrétariat, comptabilité) pour lesquels il n'y a pas de structuration de la profession autour d'une branche de l'activité économique.

Autour d'une spécialité de formation la réputation est fondée sur plusieurs critères. Dans la représentation des élèves et des familles, la formation dans la spécialité dans l'établissement réputé augmente les probabilités de trouver un emploi. Dans ce contexte, l'aire de recrutement est large (régionale, voire nationale) et les demandes sont supérieures à l'offre de formation. L'établissement peut sélectionner les candidats pour cette spécialité de formation.

Cette réputation d'excellence technique a été construite avec des entreprises, souvent locales, et la branche concernée. Les relations avec les entreprises empruntent plusieurs modalités. Les entreprises envoient des salariés en formation continue dans l'établissement. Elles bénéficient de conseils d'enseignants, utilisent parfois le matériel de l'établissement. L'établissement les sollicite pour obtenir des fonds par le biais de la taxe professionnelle et pour y placer ses élèves en stage.

Très souvent, cette réputation d'excellence technique pour une spécialité de formation s'étend à l'ensemble de l'établissement même si elle ne concerne qu'une partie de l'effectif d'élèves.

La date de constitution de cette image peut être variable. Dans un premier cas de figure elle est attachée à un établissement ancien, ancré dans des relations avec les entreprises industrielles environnantes. Dans une autre configuration, cette réputation est attachée à un établissement, de date plus récente, qui est dès son origine spécialisé dans une formation.

Pour la spécialité, l'établissement offre une filière complète de formation, du BEP au BTS. Mais outre la formation initiale, il assure la formation continue de professionnels de la branche. Ce sont les relations avec la profession et les entreprises qui fondent à titre principal sa réputation. Auprès des entreprises il trouve des lieux d'accueil de stagiaires, mais aussi des lieux d'embauche. Il trouve également des interlocuteurs, des enseignants qui peuvent faire évoluer le contenu de l'enseignement. La branche et les entreprises qui la constituent fournissent une aide matérielle par la taxe d'apprentissage, mais aussi des dons en équipement. En retour, elles trouvent auprès de l'établissement une réserve de main-d'oeuvre qualifiée, des ressources en formation continue, et souvent un support en matière d'aide technique : conseils, centre de mesure, possibilité d'usage de matériel performant... Sur ce terrain cependant, l'image peut être fragilisée par l'émergence de centres d'apprentissage et de structures de formation concurrentes directement financées par la branche.

Un peu à l'instar de ce qui se passe pour l'excellence scolaire, ce registre de réputation permet de jouir d'un capital-ressource cumulatif. Les projets d'amélioration et d'élévation de la formation qui s'y réfèrent seront soutenus par le rectorat puisqu'on est dans un cas de figure où l'on répond aux besoins des entreprises. De même, les collectivités territoriales peuvent tirer prestige de la localisation d'une formation sur leur territoire. Celle-ci crée des ressources en qualifications.

Sur la filière, il n'y a pas de problème de recrutement. Elle attire, à partir du niveau du baccalauréat, Bac pro. des élèves de la région, voire de la France entière. Cette base large de recrutement permet une sélection des élèves qui renforce la qualité du taux de réussite aux examens.

2.3. La remédiation scolaire

La troisième de ces catégories renvoie au registre de la remédiation scolaire. Il s'agit, pour l'établissement ayant recruté des jeunes rencontrant des difficultés scolaires, de conduire le maximum d'entre eux au terme d'une formation technique et professionnelle. Dans ce cas de figure, le critère de réussite est le taux de maintien dans le système scolaire, et dans une moindre mesure le taux de réussite aux examens. Les références à l'insertion dans un emploi restent relativement lointaines dans la construction de l'offre. Par contre, le recours à des formations en alternance est fréquent et exige la construction de relations avec les entreprises.

Les établissements dans ce contexte ont souvent du mal à maintenir un volume d'effectif constant. Les familles et les jeunes ne demandent pas cet établissement en premier voeu et souvent développent des stratégies pour le fuir.

Par contre, la réputation de l'établissement aux yeux de l'Éducation nationale se fonde sur sa fonction de remédiation scolaire. Il s'agit de permettre le maintien dans l'école et l'acquisition d'une formation d'un maximum d'élèves dans une logique d'équité. La formation est considérée comme un facteur d'intégration sociale. A ce titre, il peut mobiliser des ressources pour assurer cette mission, à l'instar des établissements des ZEP. Ce point de vue est aussi porté par les élus des collectivités territoriales, soucieux eux aussi d'assurer l'équité entre les citoyens, ou pour le moins de préserver la "paix sociale" dans les quartiers difficiles de la ville.

Dans le cadre de formations en alternance, ce type d'établissement crée des relations avec, le plus souvent, de petites entreprises avec lesquelles il peut négocier des stages pour ses élèves. Mais ces négociations se font souvent au coup par coup et les relations sont souvent instables.

Dans un tel contexte, l'établissement peut mobiliser autour de lui toute une série d'acteurs qui, avec lui contribuent à cet objectif de remédiation sociale : animateurs de maisons de jeunes, éducateurs, police⁹.

Souvent, pour faire face à leur mission, ces établissements sont amenés à diversifier les pédagogies mobilisant plusieurs types de dispositifs : DIJEN, MOREA, apprentissage, alternance. Il sont souvent sur ce terrain mieux préparés que les autres à la mise en oeuvre de la loi quinquennale.

On retrouve souvent ce registre de réputation dominant parmi les établissements récents, créés entre 1950 et 1970, construits pour faire face à l'accroissement démographique, dans les banlieues qui se développent à la périphérie des villes. Ce caractère récent est un des éléments qui empêche l'instauration d'un réseau d'anciens élèves.

⁹ Cet aspect a été particulièrement développé dans les travaux d'A. Henriot-Van Zanten.

Les élèves sont issus de familles d'origine modeste, parfois confrontées au chômage et dont le niveau de formation est peu élevé. Leurs représentations de l'insertion future dans un emploi et plus largement dans la société sont souvent négatives ou pour le moins très floues. Leur motivation par rapport à la réussite scolaire est souvent peu élevée.

A l'inverse du registre précédent, la remédiation sociale ne constitue pas un facteur d'attractivité pour les élèves et les familles, et souvent cette réputation touche l'ensemble de l'établissement, même si le taux de réussite aux examens, au moins dans une spécialité, est plus qu'honorable. On peut citer à ce égard le cas de la formation en électrotechnique du lycée Louis Armand à Port-de-Bouc, pour laquelle les vœux sont faibles, malgré un taux de réussite aux examens élevé.

2.4. La polyvalence de proximité

On entend, sous ce registre de réputation, les logiques guidées par le souci d'offrir aux élèves des formations proches de leur domicile. De façon emblématique, cette conception est aujourd'hui reprise dans le terme de lycée de proximité.

Ce registre de réputation concerne de façon majoritaire les lycées implantés en zone rurale.

Dans cette logique, répondant à des objectifs d'équité et d'égalité, il s'agit, pour répondre aux besoins des élèves de la zone, d'offrir un éventail de formations suffisamment large. Un établissement dans lequel cette logique est dominante est structuré autour d'une multiplicité de spécialités de formation, rarement construites en filière complète.

Ce type de lycée développe des relations de proximité avec les entreprises environnantes qui lui versent leur taxe d'apprentissage, recrutent les élèves au moins en stage, viennent participer aux jurys d'examen. Le lycée peut éventuellement leur servir de centre de ressources. Parfois, pour une des spécialités les relations avec les entreprises ou la branche se renforcent et un registre d'excellence technique cohabite avec le premier, étendant le champ d'influence au-delà de la zone dans laquelle est situé l'établissement.

Les établissements positionnés sur ce registre de réputation sont fortement soutenus par les collectivités territoriales, Conseil général, mairie, qui y voient un élément important de structuration de la vie sociale et économique de la zone. Par contre, le point de vue du rectorat est plus partagé. Se confrontent une logique de rationalisation des moyens, qui tendrait à supprimer l'établissement quitte à financer des internats et du transport scolaire, et une logique d'égalité offrant à chacun une formation dans un rayon raisonnable par rapport à son domicile.

Il faut rappeler que cette typologie est simplificatrice. Elle concerne les registres de réputation sur lesquels peuvent se positionner les établissements scolaires. Mais un même établissement peut se positionner, ou chercher à se positionner sur plusieurs de ces registres.

On peut citer à cet égard le lycée A. Argouges, dans la zone de Grenoble, qui est dominé par un registre de réputation de remédiation scolaire, mais qui pour la spécialité Habillement a su développer des relations qui relèvent du registre de l'excellence technique avec les entreprises de confection les plus dynamiques de la région, et qui cherche à étendre son aire d'influence auprès des entreprises dynamiques du secteur au niveau national.

On peut associer à chacun des registres de réputation proposés un ensemble de variables caractérisant les modalités de recherche de ressources de la part de l'établissement auprès de différents acteurs.

LES REGISTRES DE RÉPUTATION

	Excellence scolaire	Excellence technique	Remédiation	Polyvalence de proximité
Recrutement	sélectif, recrutement local	sélectif, aire de recrutement large, à partir du niveau IV	non sélectif, recrutement d'élèves en deuxième voeu	non sélectif, recrutement local
Logique de construction de filière pour l'offre de formation	filières de formation tirées vers le haut : BTS, classes préparatoires...	développer la filière dans la spécialité de formation le plus haut possible	utiliser les classes technologiques comme vivier d'élèves, développer des formations diversifiées : CIPPA, MOREA...	large palette de spécialités de formation, sans filière complète
Type de concurrence par rapport au vivier d'élèves	pas de concurrence	les concurrences sur la spécialité se jouent sur un territoire supra régional, peut être concurrencé par l'ouverture de formations dans des spécialités voisines	concurrence des autres types d'établissements présents sur la zone	éventuellement risque de concurrence d'établissements de formation relevant de l'agriculture, mais surtout risque de baisse démographique par exode rural
Relations au système productif	réseau stable, fondé sur les anciens élèves et la réputation ; constitué par la taxe d'apprentissage, don de machines, l'accueil de stagiaires, embauches	réseau stable, souvent avec les représentants de la branche professionnelle, constitué par la taxe d'apprentissage, l'accueil de stagiaires, l'embauche. Le lycée est centre de ressource pour les entreprises, formation continue des salariés des entreprises. La spécialité du lycée est souvent fondée sur la spécialisation d'une ou de plusieurs entreprises géographiquement proches	réseau instable, constitué par spécialité de formation avec les entreprises environnantes ; ces relations sont construites autour de l'accueil d'élèves en stage, parfois la sous-traitance de pièces	réseau constitué pour certaines spécialités, le plus généralement dans des relations de proximité : taxe d'apprentissage, accueil de stagiaires, lycée centre de ressource pour les entreprises, formation continue des salariés
Relations avec les collectivités territoriales	accès aux ressources de ces acteurs grâce à son "capital réputation"	peut être aidé par les collectivités territoriales pour qui cette capacité de formation est considérée comme une ressource spécifique du territoire	Aidé par les collectivités territoriales par souci de lutte contre l'exclusion, d'équilibre entre les quartiers	aidé pour des raisons d'aménagement du territoire, de lutte contre la désertification de certaines zones

3. LES STRATÉGIES DES ÉTABLISSEMENTS

Appuyés sur ces critères de réputation, les établissements développent des stratégies

L'importance reconnue ici aux registres de réputation implique d'étudier maintenant comment ceux-ci fonctionnent comme éléments explicatifs des trajectoires des établissements de formation professionnelle.

Cette démarche confirme que l'établissement de formation professionnelle n'est plus ce qu'il était.

Il n'est plus possible d'évaluer sa performance et sa légitimité selon le seul principe de la scolarisation. De même, les modalités de construction de l'offre de formation ne peuvent plus être considérées comme s'appuyant uniquement sur des critères techniques ou professionnels. D'autres missions sont assurées par l'établissement (offre de formation de proximité, prolongement de scolarité, remédiation sociale...) et font l'objet de reconnaissance et de soutien explicites. Si ces responsabilités ne sont pas toujours nouvelles, elles prennent plus d'acuité du fait de l'ampleur des mutations qui affectent l'enseignement technique : la désaffection des filières professionnelles, les concurrences entre établissements, l'ampleur des poursuites d'études, la crise du marché de l'emploi, les changements de systèmes de travail...

De ce fait, l'observation montre que, dans la construction de l'offre de formation, un jeu complexe s'établit entre le positionnement de l'établissement (défini par tous ses caractères), ses registres de réputation et les ressources internes et externes qu'il mobilise. Ce jeu ne donne pas lieu à des trajectoires univoques ou inéluctables.

Au contraire, l'établissement apparaît situé dans un système de tensions où prend place une intelligence stratégique spécifique pour construire et réguler l'offre de formation professionnelle.

Autant dire que l'établissement prend maintenant davantage figure d'acteur singulier.

L'explication de ce système de tensions est complexe et nécessite une analyse méticuleuse. Ici nous en esquisserons une première approche qui privilégiera la référence à l'environnement de l'établissement. La prise en compte de son organisation et de ses ressources internes ainsi que des relations institutionnelles hiérarchiques désigne d'autres références non retenues ici à titre principal.

Entre le modèle centralisé dont il est issu et la nouveauté qu'il affronte, comment l'établissement s'ajuste-t-il pour faire jouer ou consolider ses registres de réputation en fonction de son positionnement ? Telle est la question analysée ici. L'étude montre que les trajectoires se diversifient fortement. Chaque établissement suit une voie spécifique, que retracent bien les monographies issues des enquêtes. Cependant à travers ces voies spécifiques se dégagent quelques tendances fortes que nous systématisons ici selon quatre orientations.

3.1. Le technique et le scolaire

Dans chaque bassin de formation émergent un ou plusieurs établissements de formation professionnels qui occupent une position dominante. Il s'agit d'établissements qui réunissent depuis longtemps des atouts pour construire leur offre de formation avec une certaine assurance.

Parmi ces atouts, on relève notamment : leur implantation en ville ou dans une grande zone industrielle, leur ancienneté leur conférant une notoriété, une tradition de spécialités enseignées inscrite dans la zone d'emploi, l'absence de concurrence forte avec d'autres établissements, une possibilité de sélectionner plus ou moins les élèves. De tels établissements connaissent une réputation liée à l'excellence technique, qui se réfère à des branches professionnelles, à des emplois et à des diplômes.

Ainsi cet établissement implanté dans un espace de tradition industrielle de l'automobile : appelé à reconstruire son offre de formation, avec l'appui de la branche professionnelle il s'est reconverti autour de trois spécialités (mécanique, électrotechnique et chimie).

Pour cette troisième spécialité se manifeste la volonté de conforter un pôle "Plastiques et composites" avec l'ouverture d'un BTS pour renforcer son attractivité.

Parallèlement, est créé dans l'établissement un centre de ressources techniques et scientifiques pour les plastiques et composites. Le chef de travaux est au centre des contacts engagés pour cela avec les entreprises.

De même en va-t-il pour cet autre lycée, appelé autrefois « École nationale des plasturgies d'Oyonnax », qui construit son offre de formation, sans concurrent direct, en relation avec la branche professionnelle et l'environnement local. Une telle situation a été portée par un proviseur aux capacités relationnelles et techniques reconnues et un corps enseignant stable bénéficiant de recyclage par les entreprises environnantes.

Ces enseignants interviennent aussi bien en formation initiale qu'en formation continue dans le cadre d'un GRETA très actif.

Un autre exemple est fourni par l'ancienne école nationale d'optique devenue un lycée professionnel qui recrute dans toute la France. Les liens avec le milieu professionnel (syndicat des lunettiers, groupement d'entreprises) sont constitutifs de la vie de l'établissement.

Une collaboration se noue notamment autour d'un laboratoire d'essais, tandis que les enseignants participent aussi à la formation continue des salariés dans le cadre d'un GRETA.

Dans de tels établissements, l'excellence technique est l'axe qui titre l'essentiel de la trajectoire. Mais ce registre de réputation fonctionne rarement tout seul. Il s'appelle et soutient souvent le registre de l'excellence scolaire.

Ainsi tel lycée professionnel issu d'un processus expérimental dans une zone industrielle du sud de la France conserve sa référence pédagogique pour influencer ses relations avec l'environnement.

Créé dans le cadre de la politique d'aménagement du territoire et disposant de moyens exceptionnels pour expérimenter de nouvelles structures et pratiques pédagogiques, sa capacité d'action se construit à la fois sur le registre de l'offre de formation (formuler des propositions susceptibles de recueillir l'assentiment des instances de régulation - rectorat et Conseil régional - et obtenir les ressources nécessaires) et dans celui de la demande de formation (influencer sur le processus d'orientation et d'affectation des élèves). Cette démarche, guidée par l'excellence scolaire, est consolidée par de solides relations avec les entreprises.

Certains établissements privés fondent également leurs trajectoires sur l'excellence scolaire. Souvent anciens, ils ont su négocier les mutations. Pour les établissements liés à

des spécialités industrielles, les ressorts de cette excellence tiennent à l'habitude depuis leur origine de conduire des formations par alternance, de compter sur un réseau d'anciens élèves devenus chefs d'entreprises, cadres ou techniciens et de proposer des filières complètes bâties avec leur concours.

Un projet d'établissement réfléchi et construit avec l'ensemble du corps enseignant vient fréquemment conforter l'ensemble.

Cet héritage à gérer appelle une rigueur qui stimule à la fois l'organisation interne et les relations extérieures. De telles conduites d'établissements de formation professionnelle se retrouvent aussi souvent dans les grands lycées techniques publics.

Le technique et le scolaire constituent donc une référence fortement valorisée. Mais elle requiert des conditions telles que son usage en est limité. Elle dessine un profil « phare » dans le contexte actuel d'éclatement des établissements. Le projet, porté par les rectorats, d'établir des « pôles de compétence » s'enracine sur ce modèle.

3.2. Le cercle et le réseau

Nous prenons en considération ici des établissements plutôt isolés géographiquement, dont le choix d'implantation repose sur une articulation à des activités économiques locales ou sur des motifs de carte scolaire (proposer une offre de formation de proximité). Les exemples relevés sont nombreux.

On peut citer : le lycée René Perrin à Ugine, le lycée P. Vernotte à Moirans, le lycée Viette à Montbéliard, le lycée Paul Painlevé à Oyonnax, le lycée Claude Chappe à Saverne....

De tels lycées ont connu des périodes de fonctionnement satisfaisant et justifié, en jouant sur le registre de la compétence de proximité. Mais les mutations économiques de leur environnement sont venues battre en brèche cette référence. Surgit alors l'exigence d'adaptation que ces établissements ne parviennent pas tous à honorer.

Certains s'établissent dans un comportement routinier (contribuant par exemple à l'enfermement des filles dans le tertiaire du fait d'une offre de formation éclatée). Dès lors, ils ne disposent plus que d'un reliquat de réputation. Le déficit de relations avec les entreprises ou la dispersion de l'offre de formation transforment de tels établissements en « cercles fermés ».

Par contre, d'autres s'appuyant sur leur registre de polyvalence de proximité, tentent de reconstituer un réseau de partenariat avec les entreprises locales et d'ajuster leur offre de formation. Sont concernées ici aussi bien les spécialités industrielles que tertiaires.

On notera que les projets visés sont en-deçà de la constitution de pôles de compétence. Il s'agit plutôt de mettre en place la filière qui constituera la « colonne vertébrale » de l'offre de formation de l'établissement : par exemple la filière électrotechnique au lycée René Perrin d'Ugine ou celle des métiers d'art du bois au lycée P. Vernotte de Moirans (Franche-Comté). Dans ces exemples, l'économie locale constitue un support pour le choix des spécialités et la construction de l'offre de formation. Elle donne lieu à l'organisation d'un réseau de relations.

Mais le développement d'un tel partenariat ne va pas sans une bonne organisation interne. De ce fait, l'établissement bénéficie souvent à la fois d'un élargissement de son aire de recrutement et de formes plus assurées d'insertion pour les jeunes : autant de résultats d'une reconfiguration de son territoire.

3.3. L'identité et l'équité

Toute autre peut être la situation d'établissements implantés en périphérie des grandes villes fonctionnant pour partie sur le registre de la remédiation sociale ou implantés dans des villes moyennes sur la base d'une polyvalence de proximité. Une telle situation peut susciter des fragilités quant à la pertinence des formations proposées et appeler un ajustement permanent de l'offre.

Les raisons de cet ajustement sont multiples : souci d'ouvrir des sections où les recrutements correspondent à des premiers voeux, réponse aux sollicitations d'institutions publiques relais (par exemple « Albertville expansion » et « l'Agence économique de Savoie » pour le lycée le Grand-Arc), effort pour gagner une réputation en excellence scolaire en resserrant la politique de recrutement... Ces raisons correspondent toutes à la volonté de (re)construire une identité de l'établissement.

Toute la question repose sur les atouts dont dispose l'établissement pour rendre cohérente cette identité avec l'exigence d'équité.

Les démarches engagées à ce sujet apparaissent d'autant moins assurées, que les établissements concernés ont des histoires complexes (établissements par exemple issus d'une scission ou devenus surnuméraires du fait du tarissement du recrutement. Plus concrètement, les handicaps pour ouvrir une voie qui allie identité et équité sont multiples : les limites de la capacité des enseignants à s'investir dans des relations avec les entreprises, l'attrance pour des syndicats professionnels pour des formations privées organisées par leurs branches, la difficulté de repérer les besoins et les attentes au niveau local, l'absence d'un véritable acteur régulateur des relations entre école et entreprise.

Parmi les stratégies mises en oeuvre, on peut mentionner les établissements qui se tournent vers la pluralité des modalités de formation et des spécificités pédagogiques (formation initiale, apprentissage, formation en alternance, formation postscolaire, article 54 de la loi quinquennale, formation continue). Pour le moins, beaucoup d'établissements de ce type tâtonnent et cherchent leur cohérence.

3.4. La dépendance et le sursis

Enfin, certains établissements sont pris dans une logique « tirant vers le bas ». Ce positionnement tient, certes, à des causes diverses, mais qui évoquent toutes une situation dominée ou dépendante et une interrogation sur la survie de l'établissement.

Évoquons quelques caractéristiques d'une telle situation :

- un recrutement non sélectif d'élèves sur la base de leur deuxième ou troisième voeu,
- une équipe enseignante stable, vieillissante où personne n'émerge pour fédérer des projets innovants (par exemple la mise en place d'une formation complémentaire d'initiative locale), ou à l'inverse une équipe pédagogique peu stable qui réduit la capacité de mobilisation et fragilise la qualité de relation avec l'extérieur,
- des relations devenues distendues avec le milieu professionnel,
- une implantation dans un complexe industriel autrefois actif devenu sinistré, qui ne guide plus la construction de l'offre de formation,

- une situation de concurrence forte entre établissements sans perspective de coordination ou d'arbitrage (établissement privé ou CFA local),
- la prégnance de modèles traditionnels d'organisation du fonctionnement de l'établissement,
- un éventail de spécialités large mais très peu intégré en filières.

De telles situations concernent des établissements orientés vers des formations tant industrielles que tertiaires. Elles résultent souvent d'éléments d'objectifs indépendants des acteurs, mais elles peuvent être aggravées par leur comportement. Des chefs de travaux déclarent être surchargés par les problèmes sociaux des élèves et les dossiers administratifs. Des proviseurs soulignent l'incertitude dans laquelle ils sont : « nous n'avons qu'un rôle de proposition. Il faut passer par les partenaires économiques pour mieux argumenter auprès de nos tutelles. Mais les entreprises ne savent pas dire de quelle main-d'oeuvre elles ont besoin ».

Et l'on sait que ce besoin est souvent plus difficile à cerner dans le secteur tertiaire que dans le secteur industriel, ne serait-ce que par la moindre organisation de ces partenaires.

Ici on pressent que les registres de réputation auxquels les établissements peuvent se référer sont à leur point bas. Certains responsables évoquent l'hypothèse de sursis.

CONCLUSION

Dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique, les établissements disposent d'une marge de manoeuvre, à l'intérieur du cadre institutionnel qui les entoure.

Comme toute organisation, ils utilisent cette marge de manoeuvre pour chercher à se développer, ou pour le moins à survivre.

Pour cela, il faut qu'ils se procurent des ressources : autorisation d'ouverture de nouvelles formations, financements, plan de stage pour les formations alternées, possibilités de recrutement des élèves. Ces ressources sont fournies par des acteurs différents : divers échelons de l'Éducation nationale, branches professionnelles et entreprises, collectivités territoriales, élèves et familles.

Chacun de ces acteurs a des attentes et des objectifs par rapport à la formation : former tous les jeunes, fournir une main-d'oeuvre ayant les qualités nécessaires, former les jeunes près de chez eux. Ainsi, pour entrer en relation avec les acteurs, l'établissement va se situer sur un registre de réputation pour légitimer sa demande. Mais chaque établissement utilise plusieurs registres. La cohérence entre eux, la façon dont ils se complètent ou s'opposent expliquent les trajectoires de vie de ces établissements.

OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TERRITOIRES

QUELS RÔLES POUR LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION ET LEURS ACTEURS ?

Jean-Louis HERMEN

Alors que les filières dites générales ne sont qu'une étape dans un cursus de formation potentiellement long, les filières professionnelles rendent capables, à chacun de leur niveau terminal (CAP, BEP, Bac pro., etc.) d'entrer immédiatement dans la vie active. Plus généralement, une formation est qualifiée de professionnelle quand elle permet d'exercer une activité économique déterminée. Ce qui suppose pour la mise en oeuvre d'une telle formation l'existence de relations (interactions) entre plusieurs catégories d'acteurs. On peut citer en premier lieu l'établissement de formation, les élèves (et leurs familles), les entreprises, l'État (Rectorat), mais aussi, et cela est plus récent, les collectivités territoriales.

L'approche en termes de territorialisation des politiques éducatives, phénomène important de la décennie 80, a été voulue et organisée par l'État, dans un contexte qui a connu d'importants changements. Cette territorialisation a mis en avant le "local", souvent représenté par l'établissement scolaire, ce dernier devenant l'unité de base du système scolaire (établissement public local d'enseignement) avec la mise en oeuvre d'une démarche nouvelle et centrale, le projet d'établissement¹.

1. DES ENVIRONNEMENTS EN PROFONDES MUTATIONS...

Depuis plus de 20 ans, on observe une croissance régulière de la demande de formation, qui se traduit par un allongement de la durée de la scolarité², une augmentation du nombre et du niveau des diplômes délivrés, une entrée dans la vie active retardée.

Parallèlement aux évolutions de l'environnement social dans le domaine de l'éducation, l'environnement économique s'est aussi transformé. Mutations technologiques, mondialisation de l'économie, transformation des modes de productions accentuent les déséquilibres entre offre et demande sur le marché du travail. Dans le même temps, la nature de la relation formation-emploi a sensiblement évolué : l'approche mécaniste-adéquationiste des "années 60" s'est fortement estompée.

Cette transformation de la relation formation-emploi est plus particulièrement sensible dans trois domaines :

¹ "L'établissement éducatif et son environnement : pour une approche méthodologique territorialisée de l'efficacité des systèmes de formations", J.L. Hermen - J.C. Lugan in *Revue Savoir*, n° 6 (3) juill.-sept. 1994.

² Dans la classe d'âge des 16-25 ans, il y a désormais plus de jeunes scolarisés que de jeunes occupant un emploi.

- On observe tout d'abord plus de **souplesse** dans sa mise en oeuvre, avec par exemple la mise en place de procédures de rapprochement entre les systèmes de formation et les systèmes d'emploi : développement des politiques de partenariat, tels les contrats d'objectifs école-entreprise.

- Par ailleurs, cette relation considérée comme consécutive (formation et emploi se succédant dans le temps), devient pour une large part simultanée. La formation s'acquiert "dans" et "par" l'emploi dans l'entreprise : conception de plus en plus répandue d'**entreprise formatrice**³ et montée en puissance du système de formation par alternance (sous statut scolaire ou avec contrat de travail). Dès la fin de 1979, se met en place de l'éducation concertée, qui accorde pour la première fois de nouvelles missions à l'entreprise : celles d'acteur et de lieu de formation.

- Enfin on observe une évolution en terme **spatial**. La diversité et la spécificité des territoires sont prises en compte, ce qui induit une **gestion de proximité** de la relation formation-emploi : formation complémentaire d'initiative locale, pôles de compétences, pôles technologiques de formation, etc.

Mutation de la demande sociale d'éducation, transformation de la relation formation-emploi, ont été accompagnées par de profonds changements institutionnels et juridiques dans les domaines de la formation, notamment depuis le début des années 80. Ce sont tout d'abord les lois de décentralisation (janvier 1983) qui permettent de prendre en compte la diversité de l'espace éducatif français, en introduisant un partage des tâches entre l'État central et les collectivités territoriales. La territorialisation des politiques de formation, devient une réalité avec la redistribution des pouvoirs entre le centre et la périphérie, en privilégiant particulièrement le niveau de l'établissement de formation : "A pouvoirs locaux forts, établissements forts"⁴.

D'autres textes législatifs ont porté sur l'amélioration des politiques de partenariat école-entreprise. C'est tout d'abord la loi de février 1984, relative à la mise en oeuvre des contrats en alternance au titre de la formation professionnelle. Cette loi a été complétée par celles concernant l'apprentissage et créant les contrats d'objectifs (1987 et 1992).

Enfin, plus récemment la loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, dite loi quinquennale (décembre 1993) instaure des compétences partagées entre les services du Conseil régional et les services de l'État en matière de formations initiale, continue et d'alternance pour mettre notamment en oeuvre le plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes de moins de 26 ans (PRDFPJ).

Cette loi a été complétée tout dernièrement par un accord national paritaire professionnel (juin 1994) relatif à la conclusion avec les conseils régionaux de contrats d'objectifs professionnels régionaux, la loi quinquennale demandant explicitement aux conseils régionaux de s'appuyer sur ces nouvelles structures paritaires pour élaborer et mettre en oeuvre le PRDFPJ.

³ Voir à ce propos le *Bref* n°79 de F. Berton : "Le travail peut-il être formateur ?", Céreq, septembre 1992.

⁴ *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, 1982.

A titre d'exemple, on peut citer le contrat d'objectifs plasturgie de la région Alsace où sont représentés l'État (préfet de région et recteur), le Conseil régional (président), ainsi que la chambre syndicale des transformations de matières plastiques de l'État (président). Dans son article 1, l'objet du contrat traduit la volonté des partenaires de prendre en compte l'articulation national-régional dans un souci d'aménagement du territoire : "*les parties signataires affirment leur volonté de rationaliser et de développer les moyens de formation existant en Alsace, afin d'ajuster au mieux l'offre de formation aux possibilités de l'emploi en tenant compte du contexte économique régional, des besoins spécifiques de la branche professionnelle et de la volonté de contribuer à un meilleur aménagement du territoire...*" Par ailleurs, les travaux de cette nouvelle structure s'appuieront sur les données fournies par l'Observatoire national paritaire des métiers et des emplois de la plasturgie, complétées par celles fournies par l'OREF (l'observatoire régional de l'emploi et de la formation).

En prenant quelque recul historique, on voit se dessiner successivement trois modèles de fonctionnement du système éducatif français⁵.

A la logique politique et culturelle du modèle de l'État "éducateur", garant de la cohésion nationale, succède au début des années 60, le modèle de l'État "développeur", modèle de gestion moderne des systèmes scolaires des pays industriels. Alors que dans le premier modèle le système de formation est piloté par l'amont (projet politique), dans le second, il est piloté par l'aval : les débouchés. C'est dans cette période, que le concept d'insertion devient un élément central du dispositif d'évaluation des politiques de formation.

Au début des années 80, on voit émerger un nouveau modèle, celui de l'État "régulateur", qui délègue des pouvoirs aux collectivités territoriales et accroît les marges de manoeuvre des établissements, tout en régulant et contrôlant en amont et en aval.

Cependant avec la loi quinquennale, cette maîtrise du processus de régulation par l'État ne peut être considérée comme acquise définitivement : avec le PRDFPJ, il peut y avoir conflit ou compromis entre la logique nationale et les aspirations régionales. Par exemple un président de Conseil général ou de Conseil régional peut s'adresser directement à un chef d'établissement de formation ; des liens directs écartant les représentants du ministère de l'Éducation nationale peuvent être ainsi créés. Ceci conforte l'idée de l'établissement scolaire comme unité de base du système éducatif, avec un conseil d'administration où siègent des représentants des collectivités locales⁶.

Dans ce contexte, la notion centrale de projet d'établissement peut faciliter la mise en oeuvre des interactions entre l'établissement et ses environnements dans un territoire ou un espace local. Le décret d'octobre 1990 sur les EPLE, qui précise les objectifs du

⁵ Bernard Chariot, "La territorialisation des politiques éducatives" in *L'école et le territoire*, Armand Colin, 1994.

⁶ Ce lien fort avec le territoire local n'est pas nouveau : "On sait maintenant que le développement de l'enseignement primaire supérieur et la création des premiers établissements de l'enseignement technique ont reposé sur des liens forts avec l'environnement local" B. Charlot, *op. cit.* p. 5.

La loi Astier du 25 Juillet 1919, relative à l'organisation de l'enseignement technique et professionnel, instituait dans les communes désignées par le ministre du Commerce et de l'Industrie une commission locale professionnelle, chargée de déterminer et d'organiser les cours obligatoires pour les besoins des professions commerciales et industrielles de la localité ; in *Les politiques de l'éducation en France*, La documentation française, 1995.

projet d'établissement, insiste sur la démarche d'élaboration et de mise en oeuvre qui doit associer enseignants, personnels, familles, partenaires socio-économiques et élus locaux.

2. LE TERRITOIRE ET L'ÉTABLISSEMENT DE FORMATION

Les interactions entre l'établissement et ses environnements s'inscrivent dans une dynamique économique locale, dynamique qui va se développer dans un territoire. L'espace à travers notamment le concept "d'espace-territoire" défini comme un point de rencontre entre les acteurs (lieu de marché et de régulation sociale) est valorisé dans les nouvelles approches des théories économiques : un rôle plus important est accordé au territoire en termes de développement économique, d'aménagement, de maîtrise dans la recomposition ou l'évolution du tissu industriel et économique⁷. Par exemple, le courant de recherche sur les districts industriels a développé l'idée que le rassemblement de firmes en un même lieu minimise les coûts de transaction, d'où leur développement ces dernières années et plus particulièrement la création d'entités telles que les technopoles ou pôles technologiques.

Ces notions de district technologique ou industriel, combinées à l'idée que le territoire peut être un milieu "facilitateur de l'innovation", induisent une approche globale du développement local. En particulier, cette approche met en valeur la production d'externalités le plus souvent non marchandes et l'importance des effets de proximité spatiale dans l'évolution des processus technologiques. Par externalité on définit une production qui est extérieure à la firme, mais qui peut jouer un rôle positif ou négatif sur son activité et ses résultats. On est, dans cette configuration, dans un **système industriel localisé** où l'ensemble des acteurs sont en interaction, et notamment l'institution scolaire, avec son unité éducative de base qu'est l'établissement public local d'enseignement. L'EPLÉ, dans ce contexte, contribue à la production d'externalités le plus souvent non marchandes⁸, tant au niveau de prestations de services, de transferts de technologies, mais aussi de ressources humaines (offre de formation professionnelle et technologique, qu'elle soit initiale, continue ou en alternance).

Les services rendus aux entreprises par un établissement de formation, concernent de nombreux domaines : processus de fabrication, utilisation de matériel performant, essais en laboratoire, contrôle, etc.

Le lycée Arbez-Carme d'Oyonnax, pôle de compétences dans le domaine de la plasturgie, situé au coeur d'un système industriel localisé⁹, produit ce type d'externalités. Par exemple, l'entreprise Moplax SA, spécialisée dans l'injection des matières plastiques, fait régulièrement appel aux compétences du lycée. On peut distinguer trois types d'actions :

- amélioration de la productivité par une meilleure connaissance des différentes phases du processus d'injection ;
- réalisations d'essais spécifiques ;
- règlement de litiges qualité avec les clients ou les fournisseurs.

⁷ C. Courlet, *La problématique du développement territorial et la formation*, Communication séminaire Céreq, mars 1995.

⁸ Morgane Le Doaré, *L'institution scolaire et le territoire*, Mémoire de DEA sous la direction de Gilles Margirier, Université de Grenoble, 1995.

⁹ M.F. Raveyre, J. Saglio - "Les systèmes industriels localisés" in *Sociologie du Travail*, n°2 - 1984.

Les transferts de technologie sont aussi une autre forme de production d'externalités. L'exemple du lycée professionnel du bâtiment d'Aubin (Aveyron) est intéressant¹⁰. En 1992, une entreprise d'ameublement aveyronnaise recherchait un appui technologique afin de réaliser en série un prototype comportant des rainures d'incrustation de filets d'ébène sur des panneaux de façade. Ne disposant ni du matériel, ni des compétences nécessaires, l'entreprise s'est adressée au lycée professionnel d'Aubin qui disposait de machines à commandes numériques performantes, ce qui lui permet de jouer le rôle de centre de ressources dans le domaine de la productique bois. Le bilan a été très positif pour l'ensemble des partenaires :

- l'entreprise a pu faire face à son marché ;
- le lycée s'est positionné comme acteur du développement économique local, avec des retombées dans le domaine pédagogique : formation continue des salariés de l'entreprise.

Cette opération exemplaire de transfert de technologie a pu être menée à bien du fait de l'appartenance de l'établissement à un réseau qui lui donne le cadre juridique nécessaire. Créé en 1988 par le rectorat, le Relait MIP¹¹ permet de coordonner un lycée et une entreprise. C'est une structure d'interface qui offre la possibilité de facturer des prestations de conception et d'études, et qui facilite le rapprochement avec des structures de transfert de technologies telles que l'ANVAR ou les CRITT. Face aux attentes d'un chef d'entreprise, il se présente comme une "boîte à outil", pour résoudre un problème financier, technologique, ou commercial. Le relais MIP est le guichet central (rectorat) dont les guichets locaux sont les établissements. Le relais MIP propose les aides ou les prestations de service suivants :

- concevoir, réaliser ou mettre au point un prototype ;
- automatiser une opération ;
- gérer une production ;
- réaliser une étude de marché.

Cette structure d'interface a ainsi permis aux élèves de BTS Mécanique et Automatismes du lycée Rascol d'Albi (Tarn) de répondre à une demande d'automatisation : la société des eaux de Montroucoux se heurtait sur sa chaîne de production à un problème de mise en carton des bouteilles. Comment allier production massive et conditionnement en carton de bouteilles en un minimum de temps ? Sur les conseils de la Chambre de commerce et d'industrie de Castres (Tarn) qui a été saisie de la requête, la classe de BTS du lycée d'Albi a été contactée, et a ainsi pu concevoir, réaliser et intégrer à la chaîne de production une "encartonneuse".

Ces deux exemples montrent l'importance des **réseaux** dans les processus d'intermédiation entre les acteurs d'un territoire et les établissements de formation. Dans une dynamique de développement territorial ou local le réseau peut avoir une utilité importante notamment lors de la mise en oeuvre de pratiques partenariales qui seront confortées par une connaissance et une confiance mutuelles.

¹⁰ Philippe Bataille, Christine Godart *Construction et régulation de l'offre locale de formation : un essai d'analyse en Midi-Pyrénées*, Mémoire d'ingénierie appliquée aux systèmes de formations et d'emplois (Diplôme d'Université), Toulouse, février 1996.

¹¹ Réseau des entreprises et des lycées pour l'appui et l'innovation technologique en Midi-Pyrénées.

Les zones de Roanne et de Figeac constituent des tentatives intéressantes de mise en commun entre les différents partenaires d'un territoire, des préoccupations de formation et d'emploi, sous forme de réseau.

A Roanne, c'est la création en 1991 de l'Association "3 E" : "Enseignement - Économie - Entreprise".

A Figeac, c'est la création d'un Comité Local Éducation-Économie, sur le modèle de ceux créés dans l'académie d'Alsace. Sont représentés dans cette structure d'interface, les acteurs des systèmes de formation, les acteurs socio-économiques et les représentants des collectivités territoriales. Les objectifs de cette structure sont les suivants :

- aider au développement du transfert de technologie et de l'innovation ;
- mutualiser des compétences dans les domaines de la formation initiale et de la formation continue ;
- émettre des avis sur les perspectives d'évolution des formations et de la demande de qualification.

Ces réseaux, souvent créés à l'initiative des acteurs locaux de la formation et de l'emploi confortent et parfois amplifient les rapports entre le territoire et l'établissement de formation.

Enfin, l'EPLÉ produit des **externalités dans le domaine des ressources humaines** du fait de la mise en oeuvre de l'offre de formation, qu'elle soit initiale, continue ou d'alternance : amélioration du niveau de qualification de la main-d'oeuvre, meilleure adaptation à l'environnement technologique, etc. Les interactions entre l'établissement de formation et les acteurs territoriaux peuvent ainsi induire des processus de régulation de l'offre de formation.

L'offre de formation, sa construction et sa régulation dans un territoire donné, peut dès lors être un vecteur important du développement territorial.

3. OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET ESPACE DE FORMATION

A partir de normes nationales identiques pour tous concernant le processus de prise de décision dans la création d'une offre de formation professionnelle initiale, on observe des déclinaisons différentes selon les territoires et parfois à l'intérieur d'un même territoire. Quels peuvent être les facteurs explicatifs de ces variations : caractéristiques de l'offre, nature de la demande sociale, caractéristiques de la zone d'emploi, caractéristiques de l'établissement de formation, branche professionnelle organisée ou éparpillée... ?

Pour une filière donnée, par exemple plasturgie, on peut définir l'offre de formation par un niveau (BTS, niveau III) et une spécialité (plastiques et composites). De même, on peut caractériser de façon simple une offre de formation (niveau - spécialité) en termes de marché : caractéristiques de l'offre de formation (rare ou répandue), croisée avec les caractéristiques de la demande de formation et notamment le taux d'attractivité (valorisée - non valorisée).¹²

¹² B. Fourcade, G. Ourliac, "Localisation des formations, recrutement et insertion des élèves : un essai de mise en relation" in *Économie Méridionale*, n° 123, 1983.

On peut opposer au sein d'une académie les sections rares (autour de l'unité) aux sections répandues pour lesquelles il en existe une ou plusieurs par département. Une formation rare induit un recrutement large interdépartemental, académique voire inter-académique, alors qu'une formation répandue aura souvent une aire de recrutement localisée, proche de la zone d'emploi. Quand le nombre de candidatures (premiers voeux) est nettement supérieur au nombre de places offertes on dira qu'une offre de formation est valorisée ; à l'inverse si on éprouve des difficultés à remplir une section, l'offre de formation sera plutôt dévalorisée.

Par exemple, le BTS Plastiques et composites du lycée de Decazeville (Aveyron) - filière plasturgie - est au plan académique de Midi-Pyrénées une formation rare et valorisée. Formation rare, car c'est le seul BTS de cette spécialité dans l'académie, formation valorisée car le nombre de premiers voeux est plus de deux fois supérieur à la capacité d'accueil 52/24 : taux d'attractivité de 2,16.¹³

A l'inverse le taux d'attractivité du Bac professionnel dans la même spécialité et le même établissement est relativement faible : 1,16¹⁴. Cette formation souffre de la concurrence au sein de l'établissement de la filière longue Première d'adaptation - Bac technologique - BTS. La Première d'adaptation nouvellement créée a un taux d'attractivité relativement important (supérieur à 2), alors que celui du Bac professionnel a tendance à diminuer.

On observe un phénomène analogue au lycée Arbez-Carme d'Oyonnax : un taux élevé d'attractivité pour le BTS Plastiques et composites (2,7) alors qu'il est nettement plus faible pour le Bac pro. Plastiques et composites : 1,39. Par contre, la demande sociale pour ce Bac pro. est élevée (2,17) au lycée Fourneyron de Saint-Étienne, lycée avec un mode de fonctionnement social fortement affirmé : recrutement centré sur les jeunes en seconde chance ou en difficulté. Ce type de recrutement place le lycée en ZEP.

Cette notion d'attractivité est liée à la réputation de la filière, et dans ce cas précis à son diplôme terminal (BTS), mais aussi à des spécialités et des contenus de métiers, notamment en termes d'images : conditions de travail, salaire par exemple.

Une offre de formation ainsi définie par le jeu complexe d'interactions qui s'établissent entre systèmes de formations et systèmes productifs et sociaux, génère un **espace de formation**.

A l'inverse du "construit administratif" qu'est la carte scolaire, l'**espace de formation est un construit social et économique**, qui offre des dimensions, des contours très divers selon la nature de l'offre de formation, mais aussi selon le degré d'implication mis en oeuvre par les acteurs concernés pour le faire évoluer. Ainsi ce "territoire de régulation", à la différence des bassins de formation ou des zones d'emploi, espaces "pré-construits" administrativement, se construit avec les différents acteurs potentiels des environnements externes de l'établissement de formation. Ce dernier peut jouer un rôle prépondérant dans l'identification et la mobilisation de nouveaux acteurs : élargissement de l'aire de recrutement des élèves (politique d'information-orientation), convention de jumelage avec des entreprises par exemple.

¹³ Par contre, pour les responsables nationaux de la branche professionnelle de la plasturgie, l'offre de formation nationale des BTS est trop répandue.

¹⁴ *op. cit.* Mémoire de Ph. Bataille, C. Godart, p.7.

En d'autres termes, l'espace de formation peut se définir par des relations de concurrence et de partenariat avec un ensemble d'acteurs, ces relations s'exerçant dans des territoires variables, selon la nature de l'échange. On peut, en simplifiant, distinguer trois territoires générés par une offre de formation professionnelle, territoires plus ou moins sécants dont la connaissance et la maîtrise par l'établissement pourra aider ce dernier à mener des actions de gestion et de régulation.

3.1. L'aire de recrutement ou vivier d'élèves

Il est bien sûr liée à la rareté de l'offre de formation dans l'académie mais aussi à l'effet établissement tant en termes de qualité d'accueil (internat), de formation (existence d'une filière complète ou non), de réputation mais aussi de politique de communication-information (marketing de la formation).

3.2. L'aire de gestion du partenariat école-entreprise

Les relations entre l'école et l'entreprise peuvent se définir à plusieurs niveaux :

- En termes pédagogiques

Les lieux où sont organisés les stages, la localisation des entreprises qui envoient des professionnels dans l'établissement de formation en tant que formateurs, et à l'inverse celles qui accueillent des enseignants en stage.

- En termes de ressources financières

Origine géographique des fonds collectés par la taxe d'apprentissage, ou provenant de prestations de services, ou de dotation en équipement.

- En termes de production d'externalités

Transfert de technologie, étude de marché, centre de ressources, etc.

C'est dans ce territoire de "gestion du partenariat école-entreprise" que va pouvoir se mettre en oeuvre la transformation de la relation formation-emploi en termes de flexibilité, d'adaptabilité et de formation concertée, notamment avec la mise en place de formations complémentaires d'initiative locale (FCIL). Créées pour assurer une meilleure transition entre le diplôme et le marché de l'emploi (formation complémentaire), les FCIL ont souvent été utilisées pour tester une nouvelle formation avant sa demande d'habilitation nationale. C'est notamment la politique qui a été menée par le rectorat de Midi-Pyrénées (DAET) pour l'ouverture de sections de Bac pro. ou l'extension d'une filière complète. Au plan national, les FCIL post-BTS ont permis la création des DNTS (diplômes nationaux de technologie spécialisée). Toutefois l'utilisation des FCIL comme outil de régulation est très différent selon les académies, (Toulouse et Lille cumulent à elles seules 20 % des effectifs nationaux), d'autres académies les utilisent peu ou pas du tout, en raison notamment d'un manque de partenariat entre les établissements et les entreprises.

3.3. L'aire d'insertion professionnelle

Elle est liée bien sûr aux caractéristiques de la zone d'emploi où est situé l'établissement de formation, à l'aire de recrutement (on retourne travailler "au pays"), au niveau de l'offre de formation (l'aire d'insertion d'un niveau V, CAP ou BEP, sera fortement localisée, alors que celle d'un BTS sera plus large : académique, voire inter-académique), ainsi qu'à la spécialité et aux métiers préparés : emplois de branche ou emplois transversaux aux branches professionnelles.

La plupart des interlocuteurs rencontrés dans les établissements enquêtés en Midi-Pyrénées (proviseur, chef des travaux...) reconnaissent l'utilité de maîtriser l'ensemble des informations nécessaires pour identifier un espace de formation professionnelle. C'est notamment l'évolution dans le temps de ce territoire spécifique qui renseigne l'établissement sur les ajustements (régulation) qu'il devra opérer sur une offre de formation particulière ou sur l'ensemble de la filière. Mais les données nécessaires, ne sont pas, dans la plupart des cas, immédiatement utilisables, ou même sont à construire.

Par exemple, le lycée de Decazeville (Aveyron), tient chaque année un "tableau de bord" de l'origine géographique de ses étudiants. Informations d'autant plus importantes qu'il existe un internat d'une capacité de 480 places, dont environ 200 sont inoccupées... Ainsi pour le BTS Plastiques-matériaux composites (formation rare en Midi-Pyrénées), on peut observer un recrutement relativement large :

- 15 % viennent de l'Aveyron ;
- 81 % de Midi-Pyrénées (Aveyron et départements limitrophes) ;
- 19 % des régions limitrophes (départements hors Midi-Pyrénées, limitrophes à l'Aveyron).

Il en va de même pour l'aire de gestion du partenariat où la zone d'emploi Figeac-Decazeville a une capacité d'offre de stages limitée, stages qui sont alors effectués dans des entreprises souvent proches de l'aire de recrutement (académique / inter-académique). Par contre, l'établissement n'a pas de retour d'informations "instrumentalisées" concernant le devenir professionnel de ces jeunes : cela ne signifie pas une méconnaissance totale des résultats de la formation, mais le fait de se contenter d'informations qualitatives ponctuelles. En résumé, on observe pour cette section de BTS un espace de formation aux contours relativement larges : départements limitrophes, académiques et inter-académiques, nécessitant pour une régulation active une forte présence sur "le terrain" des acteurs de la formation : importance de la politique d'information et de communication. La mise en réseau de l'établissement est ici primordiale, les ressources locales étant insuffisantes. Cela est d'autant plus vrai que cet établissement se situe dans une zone d'emploi (Figeac-Decazeville) confrontée à une population vieillissante (les moins de 19 ans d'un recensement à l'autre sont en baisse) et à un secteur industriel en reconversion.

Le lycée professionnel du Haut-Bar, zone d'emploi de Saverne (Alsace), propose ce même type de BTS, mais dans une configuration différente. C'est une formation répandue : elle existe en effet dans les départements du Haut-Rhin, du Doubs et de la Moselle. De ce fait, l'aire de recrutement est surtout limitée au département du lieu de formation, c'est-à-dire le Bas-Rhin. Par contre, les offres d'emplois sont inter-régionales. Ici, on se trouve en présence d'un espace de formation articulé entre le local (vivier d'élèves) et l'interrégional (marché de l'emploi). De ce fait l'établissement est confronté à une double logique :

- la logique scolaire, qui est de répondre à la demande sociale locale en matière de niveau de formation ;
- la logique économique et industrielle, qui implique une forte mobilité géographique pour accéder à ces emplois.

A l'inverse, la même formation proposée au lycée professionnel de Montbéliard a une aire de recrutement très large (France entière), une aire de partenariat très localisée : le lycée professionnel est l'ancien centre d'apprentissage de l'entreprise Peugeot, né d'une convention de jumelage école-entreprise. Par contre l'aire d'insertion professionnelle est plus large : de "Mulhouse à Oyonnax". Dans ce dernier cas, l'espace de formation est un construit historique, bâti sur la réputation du couple école-entreprise (Peugeot), qui induit une forte mobilité de formation.

Pour une même offre de formation, on voit donc se dessiner selon les établissements, leur histoire, leur zone d'emploi, les jeux d'acteurs, des espaces de formation fortement différenciés, nécessitant de prendre en compte chacune de leurs spécificités si on a comme objectif la régulation de l'offre de formation. Il est intéressant de noter que chacun de ces BTS a eu un mode de création particulier¹⁵ avec, dans chacun des cas, la volonté d'avoir une filière complète. C'est une tendance lourde de ces dernières années, liée à l'augmentation de la demande sociale de formation, tendance qui oblige à traiter l'espace de formation d'une offre particulière mais aussi l'espace de formation de la filière : les sections de niveau V alimentant celles de niveau IV, ces dernières alimentant en partie (en terme de vivier) les classes terminales de BTS.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la mise en place de réseaux, tels que le Relait MIP en Midi-Pyrénées, les comités locaux éducation-économie ou autres associations du même type, structurent et donnent vie à ces espaces de formation. L'établissement et ses acteurs, en se les appropriant, peuvent acquérir de nouveaux rôles lors de la création et la régulation de l'offre de formation professionnelle et faire de l'espace de formation - territoire qu'ils contribuent à construire - non seulement un lieu de transaction, mais aussi un lieu de régulation et d'intermédiation. On peut citer trois domaines où pourra s'exercer la régulation :

- la mobilisation des élèves : procédures d'information et d'orientation, capacités et qualité de l'accueil ;
- la qualité de la gestion du partenariat école-entreprise et notamment la **politique de stages, l'adaptation des contenus des formations** par la mise en oeuvre des FCIL, **l'intermédiation** pour accéder à l'emploi avec notamment la mission d'insertion professionnelle dévolue aux établissements ;

¹⁵ A Decazeville, c'est la reconversion du bassin industriel (crise de la sidérurgie), qui a amené la DATAR, en collaboration avec le rectorat (DAET) et la branche professionnelle de la Plasturgie à mettre en place la filière "Plastique-matériaux composites". La mise en place d'une FCIL a été l'élément déterminant. A l'inverse, au lycée du Haut-Bar (Alsace), l'initiative est venue des acteurs locaux, plus précisément d'un partenariat actif entre les élus politiques, la branche professionnelle régionale et l'établissement de formation. Montbéliard est un cas atypique puisqu'une section de BTS a été ouverte dans un lycée professionnel, avec l'appui du recteur et de la profession et le concours d'un enseignant-ingénieur dynamique mais contre l'avis des services du rectorat ! L'établissement n'a pas eu de moyens supplémentaires pour ouvrir cette section.

- **la qualité de la ressource humaine** : stages en entreprise pour les enseignants, cycles de formation continue pour les salariés.

Mais cette régulation aura plus ou moins d'intensité selon les modes de fonctionnement des établissements de formation et les rôles tenus par les principaux acteurs.

4. ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET ESPACES DE FORMATION : QUELS RÔLES ?

Durant la décennie 80, "l'injonction officielle" faite à l'établissement de formation de développer et de conforter ses liens avec l'environnement local et plus généralement ses "espaces de formation"¹⁶ a favorisé une approche organisationnelle et systémique de l'établissement dans ses rapports avec ses environnements et leurs acteurs.

On peut considérer l'établissement de formation comme un système auto-organisateur¹⁷, c'est-à-dire qu'il devrait se détacher de l'environnement et s'en distinguer de par ses capacités d'autonomie et son individualité, alors que dans le même temps il se lierait d'autant plus à cet environnement par l'accroissement de son ouverture et de ses échanges. Considéré comme organisation, l'établissement doit pouvoir mobiliser diverses ressources afin de réagir à des stimulations en provenance de son environnement socio-économique, mais il doit aussi être capable d'anticiper les évolutions possibles de ce dernier.

Parmi les interactions territoire - établissement de formation, celles avec les entreprises (gestion du partenariat) jouent un rôle déterminant dans la configuration d'un établissement de formation professionnelle : ce sont, pour la plupart, des relations non marchandes. C'est le cas par exemple quand une entreprise accepte des stagiaires et consacre des heures du temps de production à leur encadrement par un maître de stage. Cette mise en oeuvre du partenariat peut se traduire, comme nous l'avons vu précédemment, par des prestations de service de l'établissement de formation. De telles actions concertées et coordonnées peuvent prendre des formes variables et sont guidées par des motivations et des rationalités complexes¹⁸. Laurent Thevenot (Économie des conventions) développe dans ses travaux différentes formes de coordinations possibles, dont notamment le principe civique (solidarité collective, égalité), le principe domestique (rapport de confiance, rôle des coutumes), le principe industriel c'est-à-dire, toute action qui se positionne en termes de durée, tel l'investissement.

Jean-Louis Dérouet intègre ces propositions pour mettre en lumière les différents modèles plus ou moins présents dans un établissement de formation¹⁹ :

¹⁶ On peut admettre qu'un établissement de formation professionnelle qui propose une palette de formations représentées dans plusieurs filières a plusieurs espaces de formation, selon la spécificité de ces filières.

¹⁷ "L'établissement éducatif et son environnement : pour une approche méthodologique territorialisée de l'efficacité des systèmes de formations", J.L. Hermen, J.C. Lugan, *op. cit.*, p.2.

¹⁸ Laurent Thevenot "Équilibre et rationalité dans un univers complexe", *Revue Économique*, n° 2, 1989.

¹⁹ Jean-Louis Dérouet : 1- "Le fonctionnement des établissements scolaires : objet en redéfinition", INRP, Groupe d'Études sociologiques, 2- "Les territoires désajustés : de la recomposition d'espaces éducatifs locaux au marché sans frontières ?" in *L'école et le territoire*.

- **le modèle civique** est sous-tendu par la notion de service public : donner la possibilité à tous les élèves d'accéder au niveau de formation le plus élevé (égalité des chances, offre de formation accessible à tous...) ;

- **le modèle domestique** introduit l'idée de solidarité collective ou de tradition : l'élève est au centre du dispositif en intégrant le contexte social et familial, notamment en termes d'échecs ou de difficultés. Dans ce modèle la fonction de remédiation est fortement présente ;

- **le modèle industriel** met en valeur les contraintes de performance et d'efficacité de l'établissement : modernisation des structures, des méthodes de gestion, des outils pédagogiques, mais aussi dans le cadre d'un établissement de formation professionnelle ou technologique, amélioration de la politique de professionnalisation par une meilleure maîtrise de la relation formation-emploi : mise en oeuvre d'une FCIL, ouverture d'une section, architecture modulaire, etc.

Dans un lycée professionnel, les tensions, les compromis entre ces trois modèles seront arbitrés différemment selon les caractéristiques des filières de formation, mais aussi selon les acteurs. On peut, au sein d'un établissement, distinguer trois types d'acteurs qui à un moment ou à un autre pourront avoir un rôle clef dans la construction ou la régulation de l'offre de formation.

Tout d'abord le **chef des travaux**, dont la fonction dominante est d'insérer l'établissement dans ses environnements : c'est "l'acteur interface" de la gestion de partenariat école-entreprise.

"Les chefs de travaux sont porteurs d'un réseau de connaissances, et leur stabilité est un véritable atout pour un établissement scolaire", note un chef d'établissement d'un lycée grenoblois²⁰.

Le chef d'établissement, de par ses fonctions, a un rôle central avec l'environnement institutionnel, mais aussi en termes de dynamique interne. On peut distinguer, en simplifiant, trois profils de chef d'établissement, sachant qu'il n'y a pas d'exclusion entre eux, mais que l'un d'eux a un caractère dominant :

- le manager : en prise avec les environnements ;
- le gestionnaire-administratif : à l'écoute des directives nationales ;
- l'animateur pédagogique : prenant en compte la demande d'éducation.

Enfin il peut se faire qu'un **enseignant** du fait de ses compétences ou de sa forte personnalité ait un rôle moteur dans la construction ou la régulation d'une offre ou d'une filière de formation : ce fut le cas au lycée professionnel Fernand Léger de Montbéliard où le projet de création d'une filière "Plastiques et composites" a été *"fortement soutenu par l'établissement et notamment un professeur-ingénieur, qui s'est beaucoup impliqué dans cette opération."*²¹

Selon les caractéristiques des acteurs et le niveau de compromis entre les modèles de fonctionnement, le rapport de l'établissement avec le territoire sera différent.

²⁰ Cf. Monographie d'établissement. Lycée Françoise Dolto, Céreq-REGULOF, Grenoble.

²¹ Cf. Monographie d'établissement. Céreq-REGULOF, Lycée professionnel François Léger de Montbéliard.

Si nous prenons le cas du lycée professionnel et technologique Benoît Fourneyron de Saint-Étienne²², le **modèle domestique** est dominant : la vocation sociale de l'établissement est fortement affichée dans son rôle de socialisation et d'insertion des jeunes en difficultés. Son recrutement est donc centré sur le bassin de formation, plus précisément sur la ZEP avec pour cible les populations en difficulté. La construction et la régulation de l'offre sont ici fortement liées aux contraintes de recrutement et ont suscité des innovations pédagogiques. Le lycée Fourneyron rentre dans la catégorie des **pôles d'innovations pédagogique et sociale**, caractérisés par un projet d'établissement (développement social de quartiers en difficulté) en synergie avec l'environnement, des acteurs chez qui la **fonction pédagogique est dominante** et un espace de formation de proximité.

Avec l'ouverture du Bac pro. Plastiques et composites en 1988²³, est mis en place un dispositif original du tutorat, qui exige un resserrement des liens enseignants-entreprises ce qui se traduit par la création d'un "**groupe de travail local**".

Autre exemple, celui de Decazeville (lycée professionnel - lycée d'enseignement général et technologique)²⁴ où notamment la filière Plastiques et composites s'est développée dans un schéma de régulation nationale et d'aménagement du territoire. La formation initiale professionnelle a été mise en place sous la triple impulsion de l'Éducation nationale (rectorat et notamment le DAET), de la branche professionnelle et de la DATAR. Dans cette zone d'emploi en reconversion, les FCIL ont été des éléments déterminants pour la mise en place de la filière complète. La logique qui a prévalu est celle de la création d'un pôle de compétences, et à terme, d'un pôle technologique de formation associant en termes de complémentarité plusieurs établissements de la zone d'emploi. Le chef d'établissement dans ce contexte de régulation de l'offre de formation articulée entre le national et le local a plutôt un profil de gestionnaire-administratif. Dans cet établissement, on ne peut pas dire qu'il existe un modèle dominant de fonctionnement mais plutôt un **compromis entre le modèle civique et le modèle industriel**.

L'espace de formation, notamment celui généré par la filière Plasturgie, est comme nous l'avons vu précédemment, relativement large. L'établissement peu ou pas réactif à ses environnements peut se trouver en difficulté. Comment maintenir ses effectifs sans une politique de marketing de formation et donc de concurrence avec des établissements situés dans et hors bassin de formation ?

Le lycée Arbez-Carme (LP et LEGT) d'Oyonnax, "pôle d'excellence" de la plasturgie française²⁵, a été géré pendant près de 20 ans par un proviseur (agrégé de génie mécanique) au profil nettement affirmé de manager et de technicien. L'aire de recrutement de ce lycée correspond à la zone d'emploi, avec éventuellement une extension pour les BTS²⁶. Le projet d'établissement exprime clairement la volonté de l'établissement de mettre en cohérence système de formation et système d'emploi (dominant modèle industriel), avec des interactions très fortes et inscrites dans la durée avec les différents acteurs du système industriel localisé d'Oyonnax.

On est ici dans la catégorie d'établissement où le rôle dominant est celui **d'acteur du développement local**, avec un conseil d'administration actif et appuyant de tout son

²² Cf. Monographie d'établissement. Céreq-REGULOF, Lycée Benoît Fourneyron, Saint-Étienne.

²³ Avec les lycées d'Oyonnax et de Decazeville, il est un des premiers à ouvrir ce Bac pro.

²⁴ Mémoire de P. Bataille, C. Godart, *op. cit.*

²⁵ *Éducation-Économie*, avril-mai-juin 1989.

²⁶ Cf. Monographie d'établissement. Céreq-REGULOF.

poids auprès du rectorat des actions de régulation de l'offre de formation et relayé en cela par les collectivités territoriales.

On retrouve ce même rôle dominant au lycée professionnel d'Aubin (Aveyron)²⁷, notamment avec la filière "Bois".

La dynamique d'Aubin tient au tandem "**proviseur - chef des travaux**". Le premier au profil dominant de manager a la volonté constante du "faire-savoir", (importance des réseaux) ; le second (ancien inspecteur d'académie de la filière "Électronique") a les compétences du "savoir-faire créatif" : état de veille technologique sur l'évolution de la relation formation-emploi. Il participe notamment à un groupe de travail national d'éducation concertée sur les relations entreprises-écoles. Ici aussi **le modèle industriel est associé au modèle de développement local**. L'établissement, lieu d'intermédiation entre le système de formation et le marché de l'emploi local est pensé comme régulateur et développeur : il souscrit à une logique de "compétence" : augmentation des effectifs, évolution de l'offre de formation, via le partenariat et les réseaux locaux et régionaux. Les FCIL, tiennent une place importante dans la mise en oeuvre de cette politique :

- amélioration de l'insertion professionnelle ;
- proposition de formations innovantes liées à l'évolution des métiers.

Ici aussi, l'établissement est acteur du territoire et sa capacité d'anticiper le caractérise comme **établissement innovateur**, avec une "**régulation d'initiative locale**" de l'offre de formation.

Les exemples que nous venons de prendre concernent des établissements où ce sont les filières industrielles, avec des branches professionnelles fortement présentes et organisées, qui étaient dominantes. Il n'en est pas de même pour la plupart des **formations tertiaires** chez qui on observe une grande diffusion sur le territoire, une dispersion de la profession et des emplois transversaux. L'éparpillement des emplois explique en partie la fragilité de la représentation professionnelle tant au niveau des employeurs que des syndicats. Le modèle dominant dans les lycées professionnels d'enseignement de filières tertiaires est souvent le modèle domestique. Il associe le rôle de remédiation pour des élèves en difficultés scolaire et sociale (alternance sous statut scolaire ou avec contrat de travail), à la demande tant en termes quantitatifs (gestion des flux démographiques du bassin de formation) que qualitatifs (voeux des parents). Pour ces formations tertiaires, il apparaît donc que le contexte économique local est peu discriminant. En raison de leur caractère général et transversal, elles sont dispensées sur l'ensemble du territoire.

C'est le cas par exemple, de la filière "Administration, Commerce, Comptabilité" du lycée professionnel Toulouse Lautrec d'Albi, filière répandue et peu attractive, avec une aire de recrutement localisée (bassin de formation Albi-Carmaux), qui recouvre une aire de gestion du partenariat où les relations sont faibles à l'exception des stages. Dans ce contexte, on observe un établissement peu tourné vers l'extérieur (absence de FCIL), sans projet global, où "la priorité est accordée à la pédagogie". On n'observe pas de présence d'un modèle dominant de fonctionnement, mais plutôt un compromis entre le modèle civique (importance de la pédagogie) et domestique (remédiation scolaire). Dans cet exemple, l'absence de dynamique territoriale telle que nous l'avons observée dans les autres établissements est manifeste : l'espace de formation n'est pas ici un construit "actif" des acteurs locaux, mais sa construction et sa régulation sont directement liées à

²⁷- Cf. Monographie de P. Bataille, C. Godart, *op. cit.*

la politique rectorale de Midi-Pyrénées : réponses en termes de pôle de compétences tertiaires, mais aussi tenant compte de la demande sociale. L'établissement qui est dans une logique de gestion d'une "filère discipline" et non de "branche professionnelle" est dans un mode de fonctionnement non réactif de type anomique, à l'égard de ses environnements.

A la lumière de ces différents exemples, il apparaît qu'aux trois modèles en tension dans un établissement de formation professionnelle (civique, domestique, industriel), le rôle de développement local s'affirme dans certains cas du fait notamment de la montée en puissance des pouvoirs des collectivités territoriales dans le cadre de la loi quinquennale avec en particulier les "animations de bassin" comme objectif clairement affiché.

Dans le modèle de développement local, l'établissement est « acteur-animateur » de ses environnements, notamment dans sa capacité d'identifier, d'intégrer ou de créer des réseaux, qui vont impulser de nouvelles dynamiques locales tant dans la création ou la régulation de l'offre de formation (on parlera dans ce cas de régulation d'initiative locale) que dans la production d'externalités non marchandes, telles que les services ou les transferts de technologies.

A l'inverse quand les acteurs nationaux sont fortement présents (État, branches professionnelles) voire aussi les nouveaux acteurs régionaux, on observera une "régulation locale du type centre-périphérie".

CONCLUSION

Avec les lois de décentralisation et la loi quinquennale, les établissements de formation et plus particulièrement ceux proposant une offre de formation professionnelle et technologique ont acquis de nouvelles marges de manoeuvre : à la mise en oeuvre locale de politiques élaborées au plan national, régional et sectoriel s'ajoutent des initiatives locales. Ces initiatives locales de construction ou de régulation de l'offre de formation sont liées aux caractéristiques de l'offre de formation, à celles de la branche professionnelle concernée (organisée, dispersée), à la qualité et à la volonté des acteurs de l'établissement à peser sur les choix (capacité de mise en réseau) et enfin à la présence ou non dans le territoire de l'établissement d'un système industriel localisé (synergie entre les acteurs socio-économiques).

L'espace de formation d'une filière (aire de recrutement - aire de gestion du partenariat - aire d'insertion) est ainsi un territoire construit où l'établissement selon ses modes de fonctionnement, ses rôles dominants, peut plus ou moins peser sur la gestion des frontières (concurrence avec d'autres établissements), compte tenu des contraintes cités précédemment. C'est en ce sens que l'on peut parler de nouvelles marges de manoeuvre pour l'établissement, notamment dans ses rapports avec le territoire et plus précisément en termes de développement local. On est toutefois au début d'un processus social induit par la loi quinquennale, où à l'impulsion centrale s'ajoute celle des collectivités territoriales, ce qui rend difficile toute analyse en temps réel de l'évolution des rapports de l'établissement avec ses environnements et sa capacité à terme de peser sur la construction et la régulation locale de l'offre de formation. Par exemple les formations complémentaires d'initiatives locales pourraient connaître une nouvelle dynamique si les conseils régionaux, dans le cadre de la loi quinquennale se réappropriaient cet outil.

LA PLACE DU TERRITOIRE DANS L'ÉVOLUTION DES FORMATIONS EN COMPTABILITÉ

Maïten BEL
Marie De BESSES
Sylvie-Anne MÉRIOT

Pour s'interroger sur l'existence et les causes des différenciations territoriales dans la construction de l'offre de formation en comptabilité, il convient de retracer le cadre des grandes évolutions de cette spécialité de formation, ses modes de régulation et les éléments caractérisant, pour cette spécialité, les relations entre l'emploi et la formation.

D'une réforme à l'autre, une filière spécifique en comptabilité a subsisté depuis 1947, sous des appellations très proches¹ pour les différents diplômes. Elle se distingue encore aujourd'hui, à tous les niveaux, des formations du secrétariat et de la vente². Cette formation est structurée autour d'un BEP, d'un Bac pro. Bureautique (option B), d'un Bac technologique Sciences et technologie tertiaire (STT) et enfin d'un BTS.

Comme on le verra plus loin, on peut attribuer cette permanence aux caractéristiques de la discipline, très formalisée et relativement peu évolutive, même si le plan comptable général connaît quelques adaptations sectorielles.

Outre la forte stabilité de la structuration des diplômes, cette spécialité de formation se caractérise par l'importance globale de son effectif, qui, après une période de forte croissance³, commence à se stabiliser entre 1990 et 1994. Chaque année, tous niveaux confondus, 110 600 élèves sont inscrits en dernière année d'une formation professionnelle ou technologique comptable. Les élèves en comptabilité constituent environ le quart des effectifs inscrits en CAP-BEP. Pour compléter ces indicateurs, on peut également rapprocher, pour l'année 1994, les 33 200 élèves inscrits en CAP-BEP dans cette spécialité des 932 inscrits en plasturgie au même niveau.

Cette importance des effectifs est stable dans le temps (comme le montrent les données figurant en annexe), alors que les effectifs de secrétariat ont globalement tendance à baisser depuis 1989 et que ceux de la vente augmentent.

¹ Sur cette partie, on se reportera au rapport : O. Liaroutzos, S.-A. Mériot (éds.), *Tertiaire administratif, actualisation de la filière professionnelle de formation*, vol. I, Rapport Céreq, 1995, et particulièrement à la partie III : « BEP, Mentions complémentaires, baccalauréat professionnel : de la préparation généraliste à la préparation spécialisée ».

² De récents débats ont traversé la CPC quant à l'opportunité de fondre les BEP Comptabilité et Secrétariat en un seul. Finalement, les deux diplômes sont maintenus, même si cette distinction ne correspond pas à des spécialités d'emplois vraiment différentes (voir rapport *op. cit.*).

³ Comme l'indique le tableau en annexe, qui présente l'évolution des flux d'élèves en comptabilité par rapport à ceux des spécialités Secrétariat et Vente (tableau réalisé par Édith Kirsh : Exploitation statistique des données DEP).

L'importance de ces effectifs explique leur grande diffusion sur l'ensemble du territoire national : la comptabilité peut être qualifiée de spécialité répandue, par opposition à la plasturgie par exemple.

En réalité, le développement de l'offre de formation dans cette spécialité est particulièrement difficile à maîtriser. Les ouvertures de sections en comptabilité ne demandent pas d'investissements importants du point de vue de l'équipement. C'est, avec la pression de la demande sociale, une des raisons pour lesquelles elles sont développées, pour le tiers des effectifs, dans l'enseignement privé sous contrat.

Si nous prenons l'exemple du baccalauréat professionnel au plan national, dans chacune des spécialités de comptabilité, de secrétariat et de vente, un tiers des effectifs est inscrit dans l'enseignement privé :

Tableau 1
Répartition des élèves inscrits entre enseignement public et privé sous contrat

	établissements publics	établissements privés sous-contrat
Bac pro. bureautique option B (comptabilité et gestion administrative)	20 505	10 367
Bac pro. bureautique option A (gestion administrative et secrétariat)	17 960	9 168
Bac pro. Vente-représentation et Commerce-services	11 349	6 179
Total	49 904	25 714

Source : « Répartition des élèves selon les formations données, France métropolitaine »⁴

Dans cette spécialité de formation, à l'instar des autres, la poursuite d'études s'est aussi largement développée. Le BEP, par exemple, est devenu de plus en plus une propédeutique vers un Bac professionnel ou même un Bac technologique. Ce phénomène peut s'expliquer par les difficultés accrues d'accès à l'emploi avec un BEP, justifiées par l'évolution du contenu des métiers du tertiaire⁵. Quant à l'attractivité des formations comptables, il convient de signaler qu'il s'agit de la filière administrative qui offre les possibilités de poursuite d'études les plus longues (DPECF, DECF puis DESCF, après un baccalauréat, par exemple). Il s'agit aussi d'une spécialité largement ouverte aux filles (entre 60 et 65 % de filles contre plus de 90 % pour le secrétariat et 50 % environ pour la vente⁶). Relativement à d'autres spécialités, les sections professionnelles et technologiques font l'objet d'une importante demande des élèves.

Enfin, on voudrait souligner une caractéristique importante de cette spécialité qui marque de façon notable les modalités d'évolution de l'offre. Les formations en comptabilité conduisent à des emplois qui sont répartis au sein des différentes branches de l'activité économique. Cette transversalité a des conséquences importantes sur le fonctionnement des différents niveaux de régulation de l'offre, que ce soit au niveau national ou local :

⁴ Tableaux statistiques « Établissements du second degré », n° 6271 pour l'enseignement public et n° 6272 pour l'enseignement privé, 1993/1994, DEP B3/IH/Mai 94.

⁵ O. Liaroutzos, S.-A. Mériot, *op. cit.*

⁶ Source Éducation nationale, exploitation Céreq, REFLET.

« L'éparpillement de ces emplois explique aussi la fragilité de la représentation professionnelle, tant au niveau des employeurs qu'au niveau des salariés. Il s'agit d'un véritable handicap pour les Commissions professionnelles consultatives chargées de communiquer un avis au ministre de l'Éducation nationale pour toute demande de création ou de modification d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel⁷ ».

Ainsi, la faiblesse de la représentation des branches professionnelles au sein de la Commission professionnelle consultative⁸ « Techniques administratives et de gestion » se caractérise par l'absence d'expression claire sur des besoins, tant du point de vue qualitatif que quantitatif. D'abord parce que la représentation du contenu des métiers comptables reste relativement floue. D'autre part parce que cette expression est celle des membres qui participent aux CPC, issus des plus grandes entreprises françaises et donc faiblement représentatifs de l'ensemble des employeurs.

Ces membres des CPC ont collectivement défendu la création d'un Brevet professionnel en bureautique en 1989-90 pour recycler une partie de leur personnel touché par la diffusion de l'informatique dans les services administratifs. Ils sont également intervenus en 1993-94, au moment des discussions qui ont conduit à la réforme des trois options du BTS Bureautique et secrétariat par la création des trois BTS Assistant de direction, Secrétaire assistant trilingue, Assistant de PME-PMI. Mais d'une façon globale, les débats et orientations proposées par la CPC sont marqués par l'absence d'intervention des employeurs.

En dehors de ces deux moments dans lesquels les employeurs ont exprimé leurs attentes au sein de la CPC, le débat est dominé par deux thèmes. Le premier concerne les transformations susceptibles d'avoir une incidence sur la gestion des personnels enseignants. Il oppose souvent administration de l'Éducation nationale et syndicats d'enseignants et a trait à la stabilité des postes et des fonctions. Le deuxième concerne le double rôle de la formation en comptabilité. Au niveau V particulièrement, elle assure à la fois la transmission de compétences nécessaires au système productif et une fonction de remédiation par rapport à des catégories d'élèves en difficulté dans le système scolaire. Sur ce dernier thème, le débat a été vif en 1992, au moment de la suppression du CAP ESAC (employés administratifs et commerciaux). La question était de savoir si l'on maintenait cette formation qui permettait à des jeunes d'acquérir une qualification et de poursuivre leur scolarité, mais qui ne conduisait pas à une insertion professionnelle. A ce moment, la décision fut prise de supprimer le CAP⁹.

On verra que ces deux thèmes (gestion du personnel enseignant, réponse à une demande de formation des élèves) sont aussi présents au niveau des zones d'emploi et des établissements. Les employeurs sont absents dans l'argumentaire des demandes d'ouverture de formations, que ce soit au niveau régional-académique ou à celui des établissements visités. **D'autre part, les seules relations créées entre entreprises et établissements scolaires, à propos des formations en comptabilité, concernent la recherche et la réalisation de stages pour les élèves.**

⁷ O. Liaroutzos, S.-A. Mériot, *op. cit.* p. 12.

⁸ Sur les CPC et la construction des diplômes, cf. B. Fourcade, G. Ourliac, M. Ourtau : « La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives », in *Formation-Emploi* n° 39, Céreq, juillet-septembre 1992, p. 45-54.

⁹ F. Maillard, « De la professionnalisation à la remédiation scolaire, les multiples fonctions d'un diplôme », in *Formation-Emploi* n° 42, 1993.

Il faut souligner une dernière spécificité de la formation en comptabilité par rapport à son adaptation aux emplois. Le développement actuel des formations comptables, plus rapide que celui des formations en secrétariat, ne correspond pas aux débouchés potentiels. Au plan national, si l'on rapporte le nombre de personnes qui sortent de formation au nombre des actifs dans la spécialité, on constate que ce rapport est deux fois plus important en comptabilité qu'en secrétariat¹⁰. L'étude de la dynamique des recrutements sur quatre zones d'emploi confirme cet écart, puisque les recrutements récents de secrétaires sont plus nombreux que ceux de comptables¹¹. Ces constats viennent conforter l'idée selon laquelle le développement de la formation n'est qu'en relation lâche avec l'évolution de l'emploi.

La faiblesse des liens entre l'institution éducative et les milieux économiques à propos des formations en comptabilité ne signifie pas l'absence de spécificités locales. Ces influences locales sont diffuses et éclatées.

Après avoir présenté ici les caractéristiques globales de la spécialité comptable, il convient d'observer la différenciation géographique de construction de l'offre de formation selon les territoires, en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques puis, d'éventuelles marges d'action qu'offre un enseignement comptable dispensé en formation initiale.

1. PAR UN EFFET MÉCANIQUE DES COMPOSANTES DÉMOGRAPHIQUES ET SOCIO-ÉCONOMIQUES, LA STRUCTURE DES FORMATIONS EN COMPTABILITÉ ADAPTE SES CAPACITÉS AUX TERRITOIRES

A un niveau territorial fin, il n'y a pas d'expression de besoins en qualification spécifiques concernant les comptables. Comme on l'a vu, la formation en comptabilité n'est liée de façon spécifique à aucune branche professionnelle. La seule exception pourrait être celle des cabinets d'expertise comptable, mais ceux-ci ne regroupent qu'une faible part des effectifs de la profession. Cette situation, associée à la très forte standardisation des métiers comptables, est un des éléments qui permettent de comprendre l'absence d'histoire singulière liant le développement de cette formation à un territoire particulier¹². Il n'y a pas lieu de créer des options spécifiques à une filière de formation avant tout transversale, quel que soit le secteur d'activité ou la taille des entreprises. Les métiers comptables ne se prêtent pas à des adaptations locales sauf sur des points très marginaux (ex. : la présentation selon le *United System of Accounts* ne demande que de faibles adaptations par rapport à un enseignement basé sur le Plan Comptable Général).

Toutefois, le développement et la structure des formations en comptabilité sont à rapprocher des caractéristiques socio-économiques des zones dans lesquelles elles s'inscrivent. Le volume et la structure des catégories socioprofessionnelles définissent le vivier d'élèves et, assez largement, des comportements scolaires en matière de choix de poursuite d'études et d'orientation vers l'enseignement professionnel et technologique.

¹⁰ Cf. O. Liaroutzos, S.-A. Mériot, *op. cit.*

¹¹ Cf. l'article de Gilles Margirier.

¹² Contrairement à ce que l'on peut rencontrer pour un certain nombre de formations aux métiers industriels tels l'électricité, la plasturgie, ou l'habillement par exemple.

Ces relations seront illustrées à travers l'étude des caractéristiques de quatre zones d'emploi de la région Rhône-Alpes (Roanne, Oyonnax, Grenoble et Saint-Étienne), pour lesquelles on dispose d'informations à la fois sur les formations et sur l'évolution des emplois classés par « Familles professionnelles »¹³.

Ce travail part de l'hypothèse que l'absence de relations instituées entre acteurs du système éducatif et acteurs professionnels ne signifie pas pour autant absence d'effets territoriaux.

Pour l'emploi, nous avons utilisé les informations relatives à deux familles professionnelles. Ce sont la FAP 61 (techniciens comptables) et la FAP 66 (employés comptables). Selon la BDRH, les individus accèdent à la FAP 61 par les niveaux III et IV de formation et à la FAP 66 par le niveau V. Comme cette mise en rapport de la formation et de l'emploi paraît aujourd'hui peu réaliste¹⁴, nous avons à plusieurs reprises agrégé les chiffres de ces deux familles professionnelles, pour les rapporter globalement aux informations sur la formation, tous niveaux confondus.

1.1 Emploi des comptables : données 1990 et évolution 82-90

Tableau 2
Indicateurs d'évolution d'emploi des comptables

	Roanne	Oyonnax	Grenoble	St-Étienne
Place des comptables dans la population active occupée	1,2%	2,3%	2,2%	1,8%
Évolution des effectifs globaux de population active occupée 82-90	- 8,4%	+ 14,9%	+ 5,9%	- 0,2%
Évolution des effectifs de comptables occupés 82-90	- 9,5%	+ 51%	+ 30%	+ 10,4%
Part des branches dans l'emploi des comptables :				
Services marchands aux entreprises	30%	18%	25%	23%
Ind textile habillement	15%			
Caoutchouc matières plastiques		36%		
Services non marchands			7%	
Const. électrique et électronique			7%	
Fonderie, travail des métaux				7%

Les trois premières lignes du tableau résument les caractéristiques des zones mentionnées quant à l'emploi des comptables et son évolution.

¹³ La Banque de données des ressources humaines (BDRH) rapproche des données sur l'emploi, la formation et leurs évolutions pour chacune des zones d'emploi de la région. Ces Familles professionnelles, spécifiques à la région Rhône-Alpes, ont été construites par les représentants du système de formation en coopération avec les représentants du système productif.

¹⁴ O.Liaroutzos et S.-A. Mériot, *op. cit.*

Les deux territoires industriels, Roanne et Oyonnax, ont un tissu différent, plus concentré à Roanne et constitué de nombreuses PMI (à Oyonnax surtout). Les emplois de comptabilité y sont relativement plus développés, les PMI faisant globalement plus appel aux services de ces professionnels. Ceci est renforcé par le fait qu'à Roanne, les très petites entreprises, comme les façonniers du textile, ont fréquemment recours à des cabinets d'expertise comptable, car ils n'ont pas de comptable au sein de leur entreprise. Au contraire, à Oyonnax, une part importante de l'emploi comptable se trouve dans des entreprises de plasturgie.

A Grenoble, les cabinets d'expertise jouent aussi un rôle relativement important. On peut sans doute relier ce phénomène à la présence de la filière de formation continue de l'expertise comptable (relevée pour cette zone et pour celle de Roanne).

A Roanne, l'emploi connaît une sérieuse récession globale qui se traduit par un repli des effectifs de comptables occupés. Par contre, dans les trois autres zones, l'emploi comptable s'accroît sur la période 82-90. Quand l'emploi global est en expansion, comme à Grenoble, et surtout à Oyonnax, l'emploi comptable s'accroît encore plus fortement.

A Saint-Étienne, la progression de l'emploi comptable, malgré la quasi-stagnation de l'emploi global, peut être associée à la politique d'incitation à l'essaimage, dans le cadre de la reconversion industrielle de la zone. La création d'entreprises juridiquement indépendantes est favorable au développement de cette catégorie d'emplois.

Après avoir constaté ces évolutions globales, il convient de s'interroger sur la nature de ces emplois et la structure de leur répartition.

Tableau 3
Structure de la qualification des emplois comptables
(données 1990 et évolution 1982-90)

	Roanne	Oyonnax	Grenoble	St-Étienne
Part des techniciens dans l'emploi comptable total, en 1990	19%	21%	22%	18%
Évolution des effectifs de techniciens sur 1982-90	+ 24,3%	+ 70%	+ 64,9%	+ 34,6%
Évolution des effectifs d'employés sur 1982-90	- 15,0%	+ 47,2%	+ 22,4%	+ 8%

En 1990, la structure de l'emploi comptable, entendue comme la part des techniciens dans l'effectif total de comptables, est assez voisine dans les quatre zones.

L'examen des évolutions sur ces territoires montre que l'emploi de technicien a augmenté plus fortement que celui des autres catégories. Autrement dit, sur la période, la structure d'emploi se déforme en gonflant la part des techniciens, ce qui correspond probablement à une tendance nationale d'élévation du niveau de qualification dans ces métiers. Mais il faut rapprocher la structure de l'emploi de celle des formations.

1.2. La formation professionnelle initiale : importance, structure et attractivité

Pour les comptables, dans les quatre zones, le flux de sortie de formation initiale est exceptionnellement élevé par rapport à la population active occupée dans la spécialité.

C'est à Roanne et à Saint-Étienne que ce flux est le plus élevé. Ce sont aussi les deux zones dans lesquelles l'emploi de techniciens est le moins développé et où il progresse le moins. Ce constat renvoie à la temporalité de l'adaptation des formations aux emplois.

Tableau 4
Sorties de formation initiale et emploi

	Roanne	Oyonnax	Grenoble	St-Étienne
Flux de sortie de formation initiale rapporté à la population active occupée en comptabilité en 1990	8,5%	5,1%	6,9%	8,7%
Flux de sortie de formation continue rapporté à la population active occupée en comptabilité en 1990	3,7%	1,2%	5,1%	
Sorties F. init. : part niv. III	21%		39%	18%
Sorties F. init. : part niv. IV	36%	56%	29%	40%
Sorties F. init. : part niv. V	60%	40%	32%	42%
Eff. scol. niv. IV/niv. V	68%	89%	104%	91%
Eff. scol. niv. III/niv IV	60%		63%	36%
Part des STT dans le niv. IV	60%	47%	74%	63%
Taux d'attract. du Bac pro.	1,16	1,16	3,07	1,28

Source : d'après les données de la BDRH, édition 1994

Remarque : les données sur la formation initiale sont relatives à l'année scolaire 1992-93 pour les flux de sortie et à 1993-94 pour les effectifs scolarisés.

On peut observer un lien positif entre l'évolution de la structure de l'emploi et la structure de la formation à Grenoble, où les emplois de techniciens se développent et où l'offre de formation est plus importante pour le niveau III que dans les trois autres zones. Par contre, cette corrélation est nulle dans le cas d'Oyonnax, où les emplois de techniciens se développent. Sans doute, le rectorat doit-il considérer qu'il s'agit d'un vivier d'élèves insuffisant pour justifier l'ouverture d'un BTS de comptabilité ?

Tableau 5
Structure de l'offre de formation par niveau

	Roanne	Oyonnax	Grenoble	St-Étienne
Sorties F. init. : part niv. III	21%		39%	18%
Sorties F. init. : part niv. IV	36%	56%	29%	40%
Sorties F. init. : part niv. V	60%	40%	32%	42%
Total	100%	100%	100%	100%
Eff. scol. niv. IV/niv. V	68%	89%	104%	91%
Eff. scol. niv. III/niv IV	60%		63%	36%
Part des STT dans le niv. IV	60%	47%	74%	63%
Taux d'attract. du Bac pro.	1,16	1,16	3,07	1,28

Une hypothèse explicative des différences constatées dans ce tableau quant à la structure de l'offre résiderait dans l'interaction entre la demande de formation et l'offre elle-même. A Oyonnax où il n'y a pas de formation de niveau III en comptabilité, les élèves choisissent, plus fréquemment que dans les trois autres zones, le Bac professionnel au lieu du Bac technologique.

A Grenoble au contraire, la demande de poursuite d'études est forte à l'issue du niveau V et les effectifs en niveau IV sont relativement les plus élevés. L'importance du taux d'attractivité des baccalauréats professionnels laissent penser que ces formations attirent des élèves qui ne sont pas originaires de la zone. De même, la part des classes de STT dans le niveau IV est la plus importante, ce qui est à rattacher à l'importance de l'offre de poursuite de formation au niveau III.

A Grenoble, cette forte demande de poursuite d'études et le développement correspondant de l'offre sont à relier à la composition socioprofessionnelle de cette zone, plus dotée d'emplois de cadres et de professions intermédiaires que les trois autres.

Tout ce passe comme si le lien entre l'emploi et la formation en comptabilité était médiatisé par la demande de formation. Les zones dans lesquelles le poids des catégories socioprofessionnelles cadres et des catégories intermédiaires est élevé sont celles où la poursuite d'études est la plus forte¹⁵. Cette hypothèse est confortée par l'étude de l'insertion des jeunes sortants.

1.3 L'insertion des jeunes sortants de formation initiale

On a construit un indicateur (assez approximatif) de l'exposition au chômage pour chacune des familles professionnelles, en rapportant le nombre des actifs de chaque famille lors du recensement de 1990 au nombre de demandeurs d'emploi de la même famille, en septembre 1993. La part des jeunes de moins de 26 ans dans l'effectif total de demandeurs d'emplois de la famille à la même date précise les informations sur le chômage, au moment de l'insertion.

Tableau 6
Chômage et insertion des comptables

	Roanne	Oyonnax	Grenoble	St-Étienne
Exposition au chômage* des techniciens comptables	64%	20%	44,4%	47,4%
Part des < 26 ans dans les techniciens comptables au chômage en septembre 93	52%	18%	34%	54%
Exposition au chômage des employés comptables	30,6%	19,5%	25,5%	28%
Part des < 26 ans dans les employés comptables au chômage en septembre 93	48%	44%	39%	49%

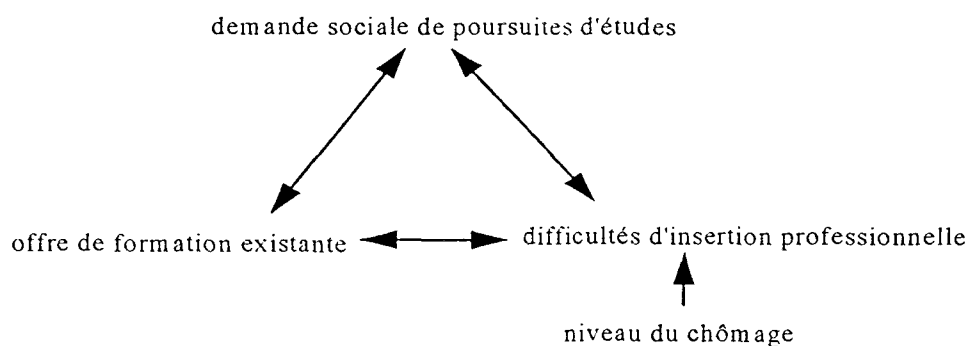
* exposition au chômage = actifs comptables en 90 / demandeurs d'emplois comptables du même niveau en 93

¹⁵ On retrouve ici la confirmation des résultats qui ont été mis en avant dans une analyse plus générale des relations entre zone d'emploi et structure de l'offre de formation (cf. l'article de B. Hillau dans ce document).

Globalement, dans trois zones sur quatre, Roanne, Grenoble et Saint-Étienne, les techniciens comptables sont plus fortement exposés au chômage que les employés. On peut faire l'hypothèse que le comportement des techniciens est différent de celui des employés comptables. Devant la difficulté à trouver un emploi dans leur spécialité, les employés acceptent plus fréquemment du travail hors de la comptabilité, ce qui leur ouvre d'autres possibilités d'insertion. A l'inverse, les techniciens restent plus durablement au chômage dans l'espoir de trouver du travail dans leur spécialité. La situation d'insertion des jeunes est particulièrement critique dans les deux zones où nous avons repéré un appareil de formation nettement sur-dimensionné par rapport à l'emploi, à Roanne et Saint-Étienne.

Dans la mesure où les projets d'ouvertures sont argumentés, en particulier, par la présence d'un vivier d'élèves en demande de poursuite d'études, il y a un enchaînement entre trois variables : la demande sociale de formation, l'offre existante qui influe sur la demande et les difficultés d'insertion qui alimentent la demande de poursuite d'études. L'élévation du niveau de formation et de sortie n'améliore pas les conditions d'insertion des sortants de niveaux V et IV.

Facteurs déterminants de l'offre de formation en comptabilité



C'est à Roanne et à Saint-Étienne que ce mode de régulation produit les effets les plus inquiétants. Dans ces deux villes, le sur-dimensionnement de l'offre est encore amplifié par la concurrence entre le privé et le public. L'enseignement privé sous contrat y occupe une place significative dans l'enseignement professionnel et technologique tertiaire¹⁶. On peut interpréter le développement des capacités de formation par une volonté de l'enseignement public : le rectorat a la volonté « d'occuper le terrain », pour éviter de laisser le privé capter cette demande. Dans ces deux villes, cet enchaînement met en oeuvre, non plus trois variables, mais quatre : la demande sociale, le chômage, l'offre de formation et les parts respectives de marché du privé et du public.

La présentation de la régulation de l'offre de formation professionnelle et technologique ci-dessus a utilisé des indicateurs qui fournissent seulement une valeur approchée de la réalité. On peut en souligner quelques limites qui, à nos yeux, n'invalident pas l'analyse.

¹⁶ Le poids de l'enseignement privé varie de façon notable selon les académies. En 1994, il regroupe 21 % des élèves du second degré de l'académie de Grenoble contre 17 % de ceux de l'académie de Lyon (source : *Repères et références statistiques*, 1995).

D'abord, l'emploi dans des tâches liées à la comptabilité n'est pas repéré avec exactitude à l'aide des FAP. Nous avons critiqué les correspondances établies entre niveau de qualification et niveau de formation. Les indicateurs de flux de sortie sont aussi critiquables car ce sont des estimations, multipliant les effectifs scolaires locaux d'un niveau par les taux de sortie académiques sur ce niveau. Or, il est vraisemblable que les taux de sortie à chaque niveau diffèrent sensiblement d'une zone à l'autre, en lien avec les différences socioprofessionnelles générales de chaque zone et les problèmes locaux d'emploi dans la spécialité. Les informations sur les effectifs des familles professionnelles et celles sur le chômage sont calculées à des périodes différentes. Pour les formations de niveaux IV et II, le vivier d'élèves des établissements urbains est complété par des demandes d'élèves situés hors de la zone.

De manière plus générale, réguler l'offre de formation dans une spécialité comme la comptabilité n'est pas un exercice simple compte tenu des pratiques de développement de l'enseignement privé. Ce dernier jouit de moyens propres et peut ouvrir librement des sections sur la base d'un autofinancement. Par la suite, il peut utiliser l'argument du fait accompli pour solliciter un financement public, dans la mesure où il satisfait un « besoin scolaire reconnu ». Le tableau ci-dessous fait apparaître une pratique de surcharge des classes dans l'enseignement privé sous contrat, qui ne s'observe pas dans l'enseignement public.

Tableau 7
**Comparaison entre capacités d'accueil et effectifs inscrits en 1994-1995
dans l'enseignement privé sous contrat dans la zone d'emploi d'Aix-en-Provence**

	Capacités	Effectifs
Bac pro. Bureautique comptabilité	18	30
Bac pro. Bureautique secrétariat	36	48

Source : Direction des établissements de l'enseignement privé, Rectorat d'Aix-Marseille.

Cependant, malgré ces limites, l'importance des différences observées d'une zone à l'autre est significative. Pour la comptabilité, ces différences manifestent qu'il existe bien une forme de régulation locale. Celle-ci n'est pas portée par des réseaux locaux d'acteurs, mais elle s'adapte aux spécificités des caractéristiques socioprofessionnelles de la zone. Les décisions individuelles d'orientation propres à chaque zone sont reprises dans les argumentations des établissements sur les opportunités d'ouverture. Elles jouent en faveur des établissements des grandes agglomérations qui peuvent faire état d'un important vivier d'élèves, au détriment des petites villes. Par ce processus, il y a polarisation de l'offre de formation à des niveaux élevés sur les grandes villes.

Cette régulation ne paraît pas tenir compte des données de la zone sur l'emploi et l'insertion des jeunes dans ces spécialités. L'excès d'offre, relativement au potentiel local d'insertion, résulte de la demande de formation. Celle-ci est alimentée à la fois par les possibilités de poursuite d'études, par les difficultés d'insertion et par une concurrence privé-public dans la zone pour ces spécialités.

Du point de vue de l'emploi, la régulation de l'offre de formation professionnelle et technologique initiale pour la comptabilité obéit essentiellement à une rationalité scolaire. Sa diffusion locale contribue à l'élévation du niveau général de formation, au prix d'un enfermement des jeunes concernés dans une spécialité pour laquelle il y a un chômage d'insertion élevé.

Cette exploration des rapports entre évolution de l'offre et emploi révèle le caractère ténu du lien entre ces deux variables. Par contre, elle montre le poids des caractéristiques de la zone dans le modelage de la demande des élèves et donc de l'offre de formation. A un niveau encore plus décentralisé, on voudrait montrer comment l'établissement lui-même peut jouer un rôle dans l'évolution de l'offre.

2. LES FORMATIONS EN COMPTABILITÉ : UN ESPACE RÉDUIT POUR DES STRATÉGIES D'ÉTABLISSEMENTS

2.1 Des offres de formation en comptabilité marquées par les caractéristiques des établissements

Un certain nombre de traits communs caractérisent les modes d'évolution de l'offre de formation en comptabilité dans les différents établissements.

Tout d'abord, il faut rappeler que l'établissement, comme toute organisation, cherche à maintenir ou développer ses effectifs, en comptabilité comme pour les autres types de formation. Le volume d'élèves détermine le nombre des enseignants. Il détermine également pour une grande part l'attribution de moyens à l'établissement et pour partie la rétribution de son proviseur. Pour de petits établissements, le problème du maintien de l'effectif d'élèves peut être une question de survie.

Tout établissement développe un comportement vis-à-vis de l'évolution de son offre de formation qu'il faut replacer dans cette perspective. Pour cela, il s'appuie sur l'existant qui le constitue, il joue sur les registres de réputation qui sont les siens¹⁷, en comptabilité comme dans les autres spécialités de formation.

On peut donc repérer des différenciations entre les établissements. Elles trouvent d'abord leur origine dans les caractéristiques mêmes des établissements¹⁸.

On a déjà évoqué l'influence du statut, public ou privé sous contrat, dans les modes de régulation de l'offre. L'enseignement privé peut se montrer particulièrement sensible à l'attractivité de ses formations. Au sein de ces établissements, les enseignants, sous contrat de travail de droit privé, sont fortement motivés pour proposer des adaptations de sections leur permettant de maintenir leur emploi lorsque les effectifs risquent de diminuer. Signalons également que l'enseignement privé catholique dispose de ses propres instances de régulation de l'offre de formation, dans la mesure où ses directions diocésaines hiérarchisent leurs priorités avant de faire leurs demandes aux niveaux rectoraux, par exemple.

Un deuxième élément du statut a une incidence sur l'évolution de l'offre d'un établissement. Le fait qu'il offre une filière complète de formation, « de la maternelle au niveau III », est généralement un facteur d'attraction pour les élèves. Cette dimension élargit également sa marge de manoeuvre dans la mesure où cela permet de créer des « classes passerelles » autorisant la poursuite d'études et stabilisant les élèves dans le lycée. Par rapport à cette dimension, un LP et un LEGT ne sont pas positionnés de la même façon, ce dernier étant potentiellement plus attractif puisqu'il permet d'opter pour une orientation en baccalauréat technologique suivie d'un BTS. Sur une zone, les LEGT

¹⁷ Sur ce point, voir l'article de M. Bel et P. Mouy : « Le rôle des établissements dans l'évolution de l'offre de formation ».

¹⁸ Voir l'article de M. Bel et P. Mouy, *op. cit.*

attirent généralement plus les élèves que les LP, puisqu'ils offrent la possibilité de poursuivre des études jusqu'au baccalauréat et au-delà¹⁹.

De même, les formations en comptabilité sont assurées soit dans des lycées à vocation uniquement tertiaire, soit dans des établissements à la fois tertiaires et industriels. Quel qu'en soit le cas, la formation en comptabilité ne constitue jamais un pôle d'identification spécifique à un établissement²⁰.

Enfin, l'ancienneté d'un lycée permet d'accroître sa réputation, par les liens qu'il a tissés, dans la zone où il est positionné. En ce qui concerne les formations de comptabilité et du tertiaire en général, les réseaux d'anciens élèves assoient certaines ressources des établissements : flux d'élèves, taxe d'apprentissage et terrains de stages.

Sur un autre plan, la possibilité de développement d'un établissement est aussi liée à la structure de l'offre sur la zone sur laquelle il est situé, en particulier du point de vue de la nature et de l'ampleur de la concurrence.

Dans les zones dans lesquelles il y a cohabitation entre établissements relevant du secteur privé et du secteur public, on assiste à des phénomènes de concurrence ou à un partage des catégories d'élèves. On comprendra que les règles de ce partage sont variables. C'est la combinaison des différentes caractéristiques de l'établissement qui les déterminent.

On peut citer le cas d'une zone urbaine importante au sein de laquelle, pour la spécialité comptable, on observe des différences dans l'attractivité des formations selon les établissements scolaires, comme l'illustre le tableau suivant.

Tableau 8
**Taux d'attractivité* par niveau de formation comptable
et par établissement pour 1993-94**

	établissement A	établissement B	total zone
1ère année CAP/BEP	0.38	1.19	0.76
1ère année Bac pro.	1.90	4.23	3.04

Source : rectorat concerné

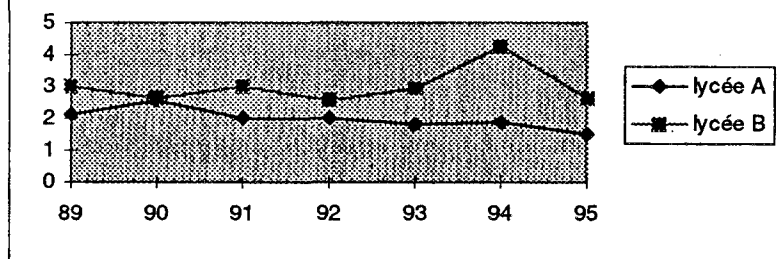
* Le taux d'attractivité est le rapport des premiers voeux des élèves sur le nombre de places offertes

Le tableau ci-dessus met en évidence les différences temporelles dans l'attractivité des deux établissements. Malgré quelques fluctuations, l'avantage est resté au même établissement depuis 1989.

¹⁹ Dans le document *Offre et demande de BEP : effet spécialité, effet zone et effet établissement*, P. Simula prend le cas de ces deux lycées pour mettre en évidence un «effet établissement». Sur la zone d'emploi, pour le BEP ACC, le taux d'attractivité de la zone est de 1,4. Il masque des écarts allant de 0,8 pour un LP de Port-de-Bouc à 2,2 pour un LEGT de Martigues. D'autre part, il relève les difficultés que rencontre ce dernier à remplir ses classes d'adaptation pour évoquer une tendance possible à orienter les meilleurs élèves en baccalauréat professionnel.

²⁰ A l'inverse, on trouve des établissements qui appuient leur réputation sur une spécialité industrielle (plasturgie, climatique, travail du bois...).

**Evolution de l'attractivité du bac. pro.
Bureautique-comptabilité entre deux
établissements scolaires d'une même zone**



Ce taux d'attractivité est lié à la réputation des établissements²¹. Elle tient pour partie à leur localisation au sein de la zone, aux facilités d'accès ou à la présence d'un internat... Mais ce qui définit leur marge de manoeuvre (l'existant, la réputation...) ne détermine pas forcément leur comportement. Chacun peut développer différentes stratégies, à partir de ces caractéristiques.

2.2 L'offre de formation en comptabilité : un point d'appui, mais pas un levier

Les enquêtes menées auprès de plus de quarante établissements scolaires montrent que les « stratégies » des lycées²² ne s'appuient jamais sur les formations comptables. On n'a pas observé, autour de cette spécialité, de construction spécifique dans les relations d'acteurs.

A titre d'exemple, on peut citer le cas d'un lycée professionnel de plus de 700 élèves couplé à un lycée technique de même taille. Cet établissement joue le rôle de lycée de proximité en banlieue et accueille les élèves de l'agglomération refusés dans d'autres établissements. Avec cette catégorie de public, il parvient à se montrer particulièrement innovateur dans des formations à l'habillement pour lesquelles il développe des relations multiples avec les entreprises les plus à la pointe du secteur. Par contre, pour les enseignements en secrétariat et comptabilité, où au niveau du BEP les élèves sont quatre fois plus nombreux, l'évolution de l'offre est guidée par les vœux des élèves et les réformes du système éducatif.

Les établissements, jouant sur un registre de réputation d'excellence scolaire, s'appuient sur la comptabilité pour renforcer cette notoriété²³. Comme on l'a déjà souligné, le recrutement des élèves en comptabilité s'effectue sur des critères de performance scolaire (notes en mathématiques). Si la comptabilité doit faire partie de la palette des formations offertes dans un établissement scolaire tertiaire, elle n'en constitue pas pour autant un levier d'innovation.

²¹ Sur ce point, voir R. Ballion, 1991, *La bonne école*, Hatier.

²² Voir l'article de M. Bel et P. Mouy dans ce document.

²³ A propos de la spécialité secrétariat, il est précisé que « dans un même établissement, elle se trouve souvent dépréciée par rapport à l'option comptabilité. Ses élèves ont généralement des dossiers scolaires considérés comme moins bons. Les inquiétudes quant à leur avenir professionnel sont plus fréquentes et l'intérêt des entreprises vis-à-vis d'eux supposé moins grand ».

C. Agulhon, A. Monaco, « *Alternance sous statut scolaire, deux filières du BEP au BTS : la plasturgie et la bureautique* », rapport de recherche, GREE, septembre 1995, p. 87.

Les établissements qui ont une stratégie visant à améliorer leur réputation d'excellence suppriment parfois des classes des premiers niveaux, pour ouvrir des classes de baccalauréats professionnels ou technologiques, ou même des STS. Cette politique peut profiter aux formations comptables.

Dans ceux dont le comportement peut être qualifié de « rentier », qui développent des stratégies de sélection active des élèves, celles-ci ne sont pas propres aux formations comptables.

La quasi-absence de classes de FCIL, CIPPA ou MOREA en comptabilité vient renforcer deux dimensions propres à la spécialité : c'est une formation qui se prête peu à des segmentations et à la construction de modules de rattrapage. C'est également une spécialité dont le contenu de formation, relativement stable dans le temps, se prête mal à des constructions spécifiques de jeux d'acteurs.

L'investigation menée auprès d'un important organisme de formation privé hors contrat conforte l'idée selon laquelle la spécialité comptable se prête mal à des adaptations locales appuyées sur des stratégies particulières. Cet organisme est peu investi dans la formation comptable. Il considère qu'il s'agit d'un enseignement très normé et qui nécessite une continuité (le rattrapage scolaire, par exemple, est difficile). Cette formation est alors plus du ressort de la formation initiale délivrée par l'Éducation nationale.

CONCLUSION

A l'origine de notre démarche, on s'est interrogé sur l'existence de constructions spécifiques d'acteurs permettant de comprendre une éventuelle différenciation de la structure de l'offre de formation sur le territoire.

A propos de la formation en comptabilité, on ne peut parler de dynamiques territoriales au sens de construits d'acteurs locaux ou du local²⁴, qui donneraient forme à la structure de l'offre.

L'offre de formation évolue principalement au rythme des injonctions nationales et de la demande sociale. On a montré que la référence à l'emploi occupait une place très faible dans la construction de l'offre. Pour les zones d'emploi étudiées, on peut observer des liens ténus entre évolution des structures d'emploi et de formation.

Dans les établissements scolaires enquêtés, l'argumentaire développé pour demander la création de sections de comptabilité s'appuie très peu sur une référence à l'emploi. Par ailleurs, on ne peut que déplorer l'absence d'informations statistiques sur l'insertion des sortants de ces formations, tant au niveau local que régional ou national.

La seule différenciation de l'offre sur les zones tient à leurs caractéristiques démographiques et socio-économiques.

²⁴ On entend par acteurs du local ceux qui interviennent sur l'évolution de l'offre de formation sur un territoire sans y être localisés (rectorat, Conseil régional, branches professionnelles, ministère de l'Éducation nationale, DATAR...).

Cette spécialité se développe donc essentiellement en réponse à la demande des élèves et reste régulée de façon interne par l'Éducation nationale, sans véritable intervention d'acteurs extérieurs.

La quasi absence d'adaptations de ces formations à des besoins locaux (sous forme d'apprentissage, FCIL, MOREA...) laisse penser que l'application de la loi quinquennale sera plus difficile dans cette spécialité de formation.

ANNEXE

SECRETARIAT, COMPTABILITÉ, COMMERCE : ÉVOLUTION DES EFFECTIFS

INSCRITS EN DERNIÈRE ANNÉE DE FORMATION

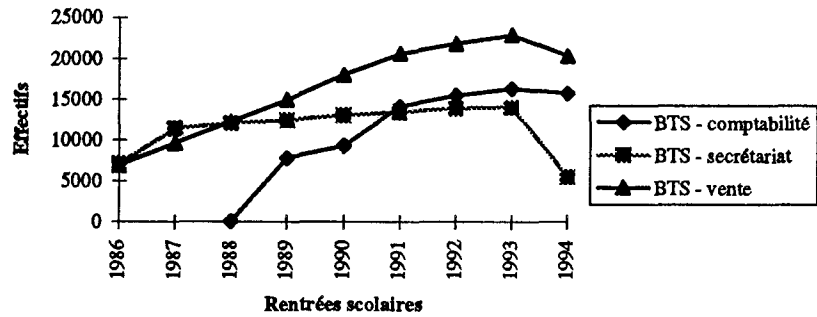
	BTS																	
	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994	
	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>
Comptabilité					108	0,44	7819	22,22	9327	23,11	14077	29,19	15479	30,21	16290	30,62	15775	37,84
Secrétariat	7165	50,66	11386	54,22	12116	49,56	12462	35,42	13036	32,30	13474	27,94	13875	27,08	14027	26,36	5557	13,33
Vente	6977	49,34	9613	45,78	12221	49,99	14905	42,36	17991	44,58	20667	42,86	21884	42,71	22889	43,02	20357	48,83
TOTAL	14142	100,00	20999	100,00	24445	100,00	35186	100,00	40354	100,00	48218	100,00	51238	100,00	53206	100,00	41689	100,00

	Bac Technique																	
	1986		1987		1988		1989		1990		1991		1992		1993		1994	
	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>
Comptabilité	36643	43,80	38502	43,46	40015	42,44	41187	41,20	41171	40,09	41306	39,14	38468	37,76	36938	37,83	33651	36,01
Secrétariat	23349	27,91	22534	25,43	22074	23,41	21226	21,23	20496	19,96	20114	19,06	19073	18,72	17888	18,32	16858	18,04
Vente	23673	28,29	27561	31,11	32197	34,15	37561	37,57	41023	39,95	44110	41,80	44345	43,52	42806	43,84	42943	45,95
TOTAL	83665	100,00	88597	100,00	94286	100,00	99974	100,00	102690	100,00	105530	100,00	101886	100,00	97632	100,00	93452	100,00

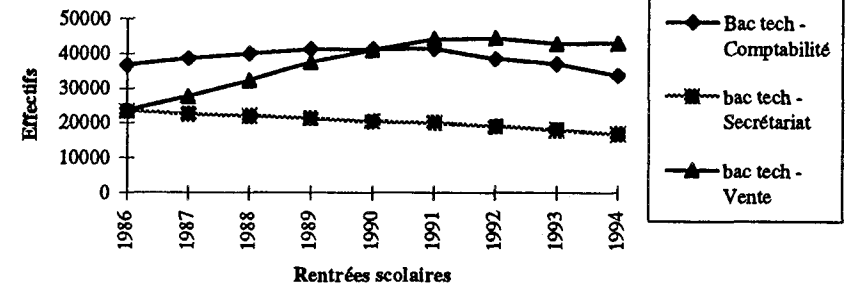
Bac Pro																		
	<i>1986</i>		<i>1987</i>		<i>1988</i>		<i>1989</i>		<i>1990</i>		<i>1991</i>		<i>1992</i>		<i>1993</i>		<i>1994</i>	
	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>
Comptabilité	30	9,65	1486	36,72	1375	26,70	7721	47,33	10389	48,58	12504	49,64	13419	48,49	15558	48,84	15621	47,50
Secrétariat	29	9,32	1283	31,70	2850	55,34	6229	38,18	8626	40,33	10197	40,49	11716	42,34	13367	41,96	14171	43,09
Vente	252	81,03	1278	31,58	925	17,96	2364	14,49	2371	11,09	2486	9,87	2537	9,17	2928	9,19	3094	9,41
TOTAL	311	100,00	4047	100,00	5150	100,00	16314	100,00	21386	100,00	25187	100,00	27672	100,00	31853	100,00	32886	100,00

BEP																		
	<i>1986</i>		<i>1987</i>		<i>1988</i>		<i>1989</i>		<i>1990</i>		<i>1991</i>		<i>1992</i>		<i>1993</i>		<i>1994</i>	
	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>	<i>Eff.</i>	<i>%</i>
Comptabilité	484	52,10	25026	58,11	43887	53,90	51257	50,19	51133	49,07	49859	48,44	47072	47,94	45827	47,39	45576	46,22
Secrétariat	445	47,90	18038	41,89	32687	40,14	37923	37,14	38499	36,95	37648	36,57	34746	35,39	33620	34,77	34610	35,10
Vente					4854	5,96	12936	12,67	14568	13,98	15433	14,99	16370	16,67	17246	17,84	18412	18,67
TOTAL	929	100,00	43064	100,00	81428	100,00	102116	100,00	104200	100,00	102940	100,00	98188	100,00	96693	100,00	98598	100,00

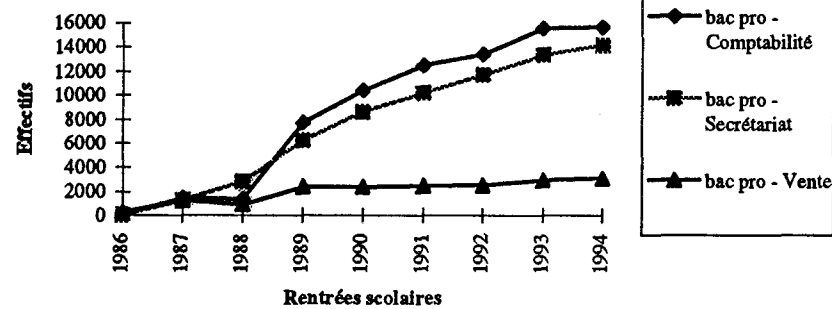
Evolution des effectifs en BTS



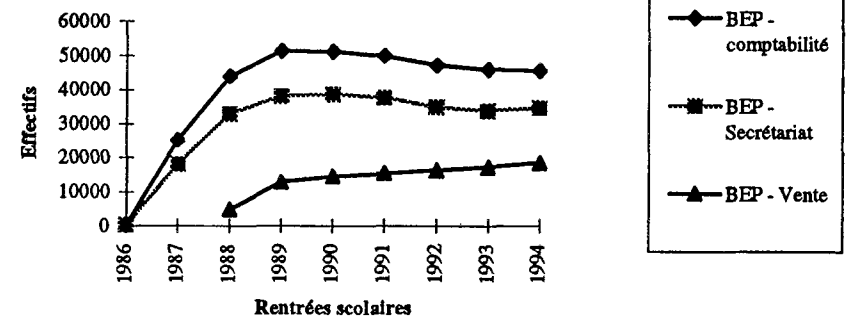
Evolution des effectifs en Bac Technologique



Evolution des effectifs en Bac Professionnel



Evolution des effectifs en BEP



RÉGULER EN PARTENARIAT L'OFFRE DE FORMATION INITIALE : LE CAS DE LA PLASTURGIE

Jean-Paul Cadet

Si avec les commissions professionnelles consultatives (CPC), les acteurs du monde économique interviennent désormais fortement dans la définition des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel en France, leur implication dans les processus d'ouvertures et de fermetures des sections reste aujourd'hui problématique. En charge de l'élaboration de la carte scolaire dans les différentes spécialités de formation, les acteurs de l'Éducation nationale privilégient généralement l'élévation du niveau et la gestion des flux d'élèves sur les autres considérations¹. La capacité d'influence des branches professionnelles et des entreprises varie par ailleurs sensiblement. Toutes les spécialités ne renvoient pas à des interlocuteurs professionnels bien structurés et aisément repérables². Entre districts spécialisés et espaces indifférenciés, toutes les zones géographiques n'offrent pas non plus les mêmes facilités de coopération.

Aussi, le degré d'implication des "professionnels" dans les projets d'ouvertures ou de modifications de la carte scolaire est-il spécifique à chaque spécialité, et donc difficile à apprécier globalement. Censés accroître leur influence, les politiques et les mots d'ordre des pouvoirs publics en faveur du rapprochement du système éducatif avec le monde économique conduisent pourtant à s'interroger aujourd'hui sur leurs modes d'intervention.

A cet égard, les formations initiales à la plasturgie illustrent bien comment un acteur externe à l'appareil éducatif (l'organisation professionnelle de la branche en l'occurrence) parvient à jouer **un rôle actif de "partenaire"** dans la construction et l'évolution de la carte scolaire d'une spécialité. Le partenariat apparaît extrême dans ce cas. La branche ne se contente pas d'être associée aux projets d'ouverture de sections dans la spécialité. Elle cherche à les contrôler et à les orienter grâce à des capacités et des moyens d'action faisant sens pour les acteurs du système éducatif : la définition d'une véritable stratégie autonome en matière de formation, pouvant leur servir de guide synthétique sur les "besoins" à terme du secteur ; la collecte et la gestion d'un important montant de taxe d'apprentissage, destiné à être redistribué aux lycées abritant des sections de plasturgie ; l'acquisition d'une expertise sur l'évolution des emplois et des métiers du secteur.

Cette forme de partenariat n'a rien de naturelle : elle résulte d'une histoire particulière entre la branche et l'Éducation nationale, marquée par différentes phases, synonymes de changements et d'avancées, mais aussi de péripéties et de difficultés. Le principal problème se pose lorsqu'à

¹ Cf. Larceneux "Éléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale", dans le présent volume.

² C'est le cas des spécialités transversales comme la comptabilité ; voir à ce sujet la contribution de M. Bel, M. De Besses et S.A. Mériot.

partir des années 90, la branche entend mettre fin aux ouvertures de sections et qu'en même temps certains projets continuent à voir le jour dans le mouvement général de la décentralisation. Le partenariat avec le système éducatif est donc loin d'être un mode de régulation figé : **doté d'une dynamique propre, il est à reconquérir en permanence en fonction du contexte.** C'est cette dynamique, avec ses différentes phases, ses enjeux, ses acteurs concrets, sa déclinaison à différents niveaux géographiques (national, régional, local), qui se trouve décrite et analysée ici.

1. UNE ÉMERGENCE AU SEIN DE QUELQUES TERRITOIRES

Le partenariat observable aujourd'hui entre la branche plasturgie et l'Éducation nationale doit beaucoup à leurs expériences antérieures de coopération au sein de quelques territoires spécifiques. De leur création dans les années 50-60 jusqu'à leur diffusion dans les années 80, les sections de plasturgie naissent et se développent dans une poignée d'établissements situés dans des zones où les industries de la plasturgie se sont implantées significativement, mais aussi où des coopérations durables ont pu se tisser entre acteurs de la profession et acteurs de l'Éducation nationale, avec pour représentation commune, **la réponse à l'expression de besoins locaux en qualifications.** Ce contexte, marqué par l'absence d'un projet fédérateur de branche au plan national, donne toute latitude à ces acteurs locaux pour gérer la carte scolaire.

1.1 Une genèse oyonnaxienne

Tout a commencé dans la zone d'Oyonnax, au nord de la région Rhône-Alpes. Sans surprise, car il s'agit du berceau historique de l'industrie de la transformation des matières plastiques en France³. Mais aussi grâce à la capacité d'innovation et de sollicitation du système éducatif dont les industriels locaux ont su faire preuve à un moment donné. Les premières sections de formation dans la spécialité, la création des premiers diplômes correspondants (le CAP en 1960, le BT et le BTS en 1962) émanent d'une demande coordonnée de leur part pour faire face à de nouveaux besoins en qualifications.

Secteur industriel jeune (l'activité débute sur le site juste avant-guerre), en plein boom et encore principalement centré sur Oyonnax, la plasturgie connaît à ce moment une transformation de ses modes de production : d'un système de production artisanal privilégiant les petits lots et la quête permanente d'innovations, on passe majoritairement à un système de production de masse.

Cette transformation contribue à modifier les représentations des industriels à l'égard de la formation des savoir-faire et leurs pratiques de recrutement. Alors qu'auparavant, la nature artisanale et sans cesse innovante de l'activité était cohérente, avec un mode d'élaboration des savoirs essentiellement empirique et l'emploi d'ouvriers qualifiés sans formation initiale spécialisée, le passage à la production de masse s'accompagne de deux mouvements opposés et complémentaires. D'un côté, l'embauche massive d'un personnel de production toujours sans formation spécialisée, mais affecté à présent à des postes de travail très peu qualifiés ; de l'autre, le recours croissant à une main-d'oeuvre ouvrière et technicienne qualifiée qu'il

³ Sur l'histoire industrielle et sociale d'Oyonnax, voir M.F Raveyre et J. Saglio, "Les systèmes industriels localisés : éléments pour une analyse sociologique des ensembles de PME industrielles", *Sociologie du Travail*, n° 2, 1984.

importe cette fois de former préalablement à l'activité, selon la conception dominante qu'on se fait de la qualification au sein du monde industriel de l'époque.

Pour répondre à ce besoin, les industriels locaux, via leur chambre syndicale basée à Oyonnax, s'adressent directement au seul établissement implanté au sein de la zone : une école nationale professionnelle (ENP), déjà bien ancrée dans son environnement local, créée au début du siècle sous l'impulsion d'industriels locaux de la lunetterie⁴ et qui s'était centrée jusqu'ici sur les formations à la mécanique, au moulage, à la fonderie, connexes à la plasturgie. Le choix de l'établissement est donc évident. Identifié comme celui qui a formé la majorité des dirigeants des entreprises locales, il apparaît comme le seul lieu où peuvent se penser et s'expérimenter les nouvelles formations initiales à la plasturgie. De par leur connaissance du tissu économique local, les enseignants de l'établissement s'imposent comme étant les plus légitimes pour conduire cette innovation.

L'ENP (qui prend le nom d'École nationale des plastiques, puis de lycée Arbez-Carme en 1979) devient alors le "lycée de la plasturgie", avec tout ce que cela signifie de favorable : récupération d'une importante taxe d'apprentissage et donc possibilité d'acquérir les multiples et coûteux équipements liés à la spécialité ; recueil régulier d'offres d'emploi qui facilite l'insertion des jeunes formés par le lycée et assure par conséquent l'attractivité de ses formations ; montage d'actions de formation continue et transferts technologiques au profit d'entreprises locales, qui lui permettent de connaître rapidement les évolutions techniques du secteur.

En matière d'offre de formation, la coopération du lycée avec les industriels locaux parvient à se perpétuer. Tous les projets de l'établissement dans la spécialité qui se succèdent continuent à résulter d'une action conjointe. La médiation exercée par la chambre syndicale se révèle à ce titre particulièrement précieuse : en contact permanent avec les responsables et les enseignants du lycée, elle apparaît comme le principal acteur local pour faire éclore et concrétiser les projets.

1.2 Le poids des régulations locales

Avant les années 80, cette forme de régulation locale fondée sur un partenariat remarquable entre le lycée, les industriels et leur chambre syndicale basée sur le site ne joue pas uniquement à Oyonnax. Elle se vérifie dans des termes analogues (quoique beaucoup moins prononcés) sur les autres sites où s'implantent des sections d'enseignement en plasturgie au cours de cette période "pionnière". Pareils à Oyonnax, les ouvertures et le choix des lycées se fondent sur l'expression de besoins en qualifications et s'opèrent avec le concours d'industriels locaux ; le même type de dynamique coopérative autour de la formation est ensuite mise en oeuvre. Comme exemple, citons le lycée professionnel Benoît Fourneyron de Saint-Étienne, qui accueille en 1978 sa première section de BEP plasturgie à la suite d'une demande provenant d'entreprises du secteur environnantes.

Ainsi, à cette période, **les régulations locales l'emportent-elles en quelque sorte sur les régulations nationale et académique.** Au niveau national, la création des formations à la plasturgie reste bien sûr soumise aux règles et procédures générales liées aux CPC. Par ailleurs, alors même que la plasturgie se trouve encore rattachée au puissant secteur de la

⁴ La lunetterie, ainsi que la production de peignes, représentent les activités dans lesquelles s'étaient spécialisés les industriels d'Oyonnax bien avant le développement de la plasturgie.

chimie, la nouvelle spécialité bénéficie du concours déterminant d'un inspecteur général pour être reconnue comme discipline d'enseignement à part entière.

Cependant, à l'image de ce que l'on constate pour d'autres spécialités peu répandues et gérées sur une base locale et professionnelle (comme par exemple le décolletage dans la Vallée de la Larve), la contribution des quelques "territoires" abritant des sections de plasturgie se révèle rapidement essentielle au fonctionnement et aux débats de la CPC compétente⁵. Peu nombreux et reconnus, les enseignants "plasturgistes" des établissements implantés sur ces territoires ont ainsi une influence décisive sur la construction et l'évolution des diplômes. D'autre part, tandis que le secteur est encore jeune et peu structuré au plan national, les industriels et les chambres syndicales qui jouent le rôle le plus déterminant dans les débats nationaux sur les contenus et les flux de formation sont souvent issus des mêmes territoires.

À l'échelle académique, on peut dresser le même type de constat. Bien que les projets relatifs à la spécialité apparaissent formellement soumis à la mécanique générale des prises de décision de l'Éducation nationale, il n'y a pas à cette époque de véritable régulation académique autonome autour de la plasturgie. Peu d'inspecteurs peuvent se targuer de détenir le niveau de connaissances sectorielles des enseignants des établissements spécialisés. Il est souvent laissé à ces derniers, de fait, une importante marge d'influence pour gérer et faire évoluer l'offre.

Un tel "modèle" de régulation locale perdure finalement jusqu'aux années 80, c'est-à-dire tant que l'offre en plasturgie reste "sous-développée". Avec des flux de formés relativement faibles (en 1984, le flux est encore limité à seulement 250 formés, tous niveaux confondus) et avec pas plus de quatre établissements, à notre connaissance, à avoir implanté des sections de plasturgie, cette période est marquée, sinon par la pénurie, du moins par la rareté des qualifications dans la spécialité.

Pareille situation n'est d'ailleurs sans doute pas pour déplaire à la poignée d'établissements concernés. D'une part, elle les met littéralement dans une position oligopolistique qui avantage leur réputation et leur permet de recruter jusque sur l'ensemble du territoire national pour les sections de BT et de BTS. D'autre part, elle maintient suffisamment de débouchés à offrir aux jeunes, ce qui assure à la plasturgie une bonne image et une attractivité satisfaisante.

2. LA PORTÉE DU PARTENARIAT A PARTIR DES ANNÉES 80

Ce rappel historique qui montre le lien de la naissance de la spécialité plasturgie avec quelques territoires spécifiques était nécessaire pour comprendre l'origine de la dynamique partenariale entre la branche et l'Éducation nationale. Leur coopération atteint néanmoins toute son ampleur à partir des années 80, au moment où les acteurs conviennent d'augmenter sensiblement l'offre en plasturgie. L'extension de la carte scolaire s'effectue dès lors toujours en référence à l'expression de besoins en qualifications, mais **dans une perspective qui dépasse le cadre étroit des quelques sites pionniers et implique à présent fortement les acteurs nationaux**. Durant cette période de développement, la fédération professionnelle de la branche acquiert un réel pouvoir d'influence sur les projets d'ouvertures et leur localisation.

⁵ Pour être précis, notons qu'il s'agit de la CPC relative au secteur de la chimie.

2.1 Un projet commun de développement au niveau national

A. partir des années 80, l'enjeu est de développer significativement la carte scolaire en plasturgie : d'un point de vue quantitatif, avec une croissance des effectifs en formation et des sections implantées sur le territoire national, et d'un point de vue qualitatif avec la mise sur pied de "filères" dans les lycées professionnels suite à la création du Bac pro. en 1988.

Pareil enjeu de développement est avant tout porté (en tout cas dans les premières années) par l'organisation patronale de la branche, représentative au plan national : l'Union nationale des industries des matières plastiques, rebaptisée Fédération de la Plasturgie en 1990. Dès le milieu des années 80⁶, elle s'implique dans la définition d'une politique nationale de branche qui vise à élever sensiblement les qualifications des salariés du secteur par un recours accru à la formation initiale et continue. Cette implication apparaît d'autant plus remarquable qu'elle se joue dans un cadre réellement paritaire, avec des accords de branche sur la formation signés chaque fois par les cinq organisations syndicales représentatives et la création dès 1984 d'un fonds d'assurance formation à gestion paritaire, Plastifaf.

Rompre avec la situation historique de rareté des formations à la plasturgie s'impose d'abord comme **une priorité économique** pour les acteurs de la branche. Interprétées comme des évolutions requérant un personnel de production plus qualifié, les mutations technologiques du secteur et les exigences accrues de qualité générées par sa forte activité de sous-traitance doivent se traduire par une augmentation sensible des flux de formés. La poursuite de l'expansion du secteur tant en termes d'activités (un taux de croissance annuel de l'ordre de 8 à 9 % de 1982 à 1991⁷) qu'en termes d'emploi (l'une des rares industries encore créatrices d'emplois) justifie également une telle augmentation. Accompagnant cette expansion, sa diffusion accélérée sur l'ensemble du territoire rend beaucoup moins légitime la concentration de l'offre sur une poignée de zones.

La sollicitation du système éducatif par la fédération patronale a d'autant plus d'acuité qu'elle **cherche par le biais de la formation à construire et à consolider son identité en tant qu'acteur pertinent au plan national**⁸. Conduire en partenariat avec l'Éducation nationale un développement conséquent de l'offre dans la spécialité prend l'aspect d'une démarche susceptible d'assurer et d'accroître sa légitimité ; à l'intérieur du secteur, auprès en particulier des entreprises qui n'ont pas (encore ?) adhéré à sa structure et des chambres patronales locales ou professionnelles qui lui préexistent, comme à l'extérieur, vis-à-vis surtout des branches industrielles avec lesquelles les frontières restent instables et mouvantes (la métallurgie et la chimie essentiellement).

⁶ Le premier accord de branche de référence, sur les objectifs et les moyens de la formation, est signé en février 1985.

⁷ cf *Contrat d'Études Prévisionnelles de la Plasturgie*, La Documentation française, 1992.

⁸ Admis par les responsables de la branche, cet usage de la formation comme instrument au service de son identité est finement analysé par Michèle Tallard, Nathalie Besucco-Martin et Françoise Lozier, *Impact de la politique contractuelle de formation sur la dynamique de négociation dans les branches professionnelles*, étude réalisée pour le ministère du Travail, du dialogue social et de la participation, rapport intermédiaire, juillet 1995.

La stratégie de la fédération consiste dès lors à rechercher et à durcir le partenariat avec le système éducatif⁹. Elle parvient surtout à "intéresser" et à impliquer en sa faveur un acteur national tout à fait particulier au sein de ce système : l'inspecteur général en charge de la spécialité. A l'instar de la branche, celui-ci poursuit un objectif identitaire : arriver à faire davantage reconnaître la plasturgie comme discipline d'enseignement, dans un contexte où elle apparaît encore liée à des spécialités classiques comme la mécanique. Leurs enjeux et leurs intérêts se rencontrant, une sorte d'alliance entre l'inspecteur général et les acteurs de la branche professionnelle se noue donc implicitement. Elle se révèle rapidement bénéfique au partenariat, tant pour l'évolution des diplômes que pour la gestion de la carte scolaire.

C'est pourtant l'ensemble des acteurs du système éducatif qui se montre potentiellement réceptif à la sollicitation de la fédération professionnelle. Alors même que les discours vantent le principe d'une coopération renforcée avec le monde économique, ils sont en quête de partenariats avec des acteurs représentant ce monde et capables de définir clairement une stratégie et des propositions en matière de formation. Répondre à la sollicitation de la fédération est aussi pour eux l'occasion de se lancer dans un projet de croissance, en ayant ce sentiment bien rassurant d'être en adéquation avec les besoins concrets d'une branche de l'économie¹⁰. Spécialité industrielle dotée *a priori* d'une bonne image et de débouchés, la plasturgie représente encore une opportunité intéressante pour de nombreux lycées en proie à une crise de leurs formations industrielles et à des reconversions.

A partir des années 80, les conditions sont donc réunies pour favoriser et généraliser le partenariat entre la branche et le système éducatif¹¹. Première manifestation de ce partenariat renforcé : la transformation complète de la filière et des référentiels de formation au sein de la CPC compétente, qui se traduit par la création d'un Bac professionnel en 1988 et la révision de tous les autres diplômes, du CAP au BTS. Plus que l'objet de cette transformation (la plupart des spécialités de l'enseignement technique et professionnel connaissent pareil toilettage au cours de la période), ce sont ses conditions de réalisation qui méritent d'être soulignées, avec en CPC une forte implication des représentants de la branche et l'existence d'un consensus marqué avec les représentants de l'Éducation nationale¹².

Autre type d'action montrant l'étendue du partenariat au cours de la période : l'aide apportée par la branche en matière pédagogique. Véritable moteur de la coopération avec l'Éducation nationale, le lancement du Bac professionnel donne ainsi lieu à la mise en oeuvre par la branche d'une opération nationale d'accompagnement tout à fait remarquable. Appelée l'Enjeu

⁹ Le même type de stratégie vise les pouvoirs publics en charge du "secteur" de la formation continue, à savoir la Délégation à la formation professionnelle et le ministère de l'Industrie.

¹⁰ De manière générale, on sait que ce sentiment représente une incitation habituellement forte au sein du système éducatif ; cf. A. Larceneux.

¹¹ Leur volonté commune de coopérer sera telle qu'elle finira par se matérialiser par l'établissement d'une "convention générale de coopération" en 1992. Signée par la Fédération de la Plasturgie et le ministre de l'Éducation nationale, elle aura pour but de préciser et d'encadrer les principes et les formes de leur partenariat dans les différents champs possibles : évolution des formations, conditions pédagogiques et institutionnelles de mise en oeuvre des formations, construction et gestion de la carte scolaire, etc.

¹² L'étude des comptes-rendus des réunions de la CPC atteste cette implication et ce consensus marqués ; cf. Catherine Agulhon et Antonio Monaco, *Alternance sous statut scolaire, deux filières du BEP au BTS : la plasturgie et la bureautique*, rapport de recherche, Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi, septembre 1995.

des Tuteurs, elle consiste à former et à suivre les tuteurs des entreprises qui acceptent d'accueillir des jeunes en alternance sous statut scolaire comme le prévoit ce diplôme¹³. Le montage par la profession de stages de formation à l'intention des enseignants intervenant dans la spécialité constitue un autre exemple d'action à vocation pédagogique. Pensé au plan national et appliqué localement, ce type d'action vise en fin de compte à garantir la qualité et la spécificité des formations à la plasturgie au moment où elles se diffusent sur l'ensemble du territoire national et deviennent de moins en moins l'apanage de quelques établissements fortement liés au secteur depuis plusieurs années.

2.2 L'acquisition d'un important pouvoir d'influence sur la carte scolaire

La manifestation la plus tangible du partenariat (et celle qui nous intéresse le plus ici) a trait aux domaines formant le pré carré du système éducatif et pour lesquels les décisions restent les plus difficiles à influencer de l'extérieur : l'importance des effectifs en formation et des sections aux différents niveaux ; la gestion des ouvertures de sections et leur localisation.

Conformément aux vœux de la profession, on observe d'abord **une croissance sensible de l'offre en plasturgie dans les lycées**. En une dizaine d'années, la plasturgie perd son "statut" de spécialité rare : tous niveaux et diplômes confondus, les effectifs en formation dans les établissements scolaires publics et privés passent de 800 en 1979 à plus de 2800 en 1989 (voir tableau 1). Sa diffusion sur l'ensemble du territoire est rapide et importante : jadis limitée à quelques lycées, elle est aujourd'hui dispensée dans une quarantaine d'établissements (voir tableau 2).

Tableau 1
Effectifs en formation dans les établissements scolaires publics et privés

DIPLÔMES	1979-80	1984-85	1989-90	1994-95
CAP (3 ans)	316	138	144	-
CAP (2 ans)	-	-	213	105
BEP	161	309	1278	1699
Bac pro.	-	-	443	1045
BT	205	195	371	1048
BTS	120	193	397	nd

Source : tableaux statistiques de la DEP (ministère de l'Éducation nationale), utilisés par Catherine Agulhon et Antonio Monaco, *op. cit.*

Cette expansion témoigne de la volonté de certains acteurs du système éducatif de répondre effectivement à la sollicitation de la branche. La création du Bac pro. attire notamment de nombreux lycées professionnels, soucieux de développer des filières complètes et de devenir des pôles de compétences dans des spécialités anticipées comme porteuses.

L'expansion montre surtout la capacité de la branche à **se faire entendre**. Dans le cadre de l'accord de branche de février 1985, elle se fixe précisément pour objectifs d'augmenter les capacités d'accueil en formation et de travailler en coopération avec le système éducatif pour

¹³ Pour une présentation vivante de cette démarche, lire Paul Boulet, *L'enjeu des tuteurs*, Les Éditions d'organisation, Paris, 1992.

Tableau 2

Les lycées de la plasturgie

* : formations existantes
 (.) : établissements ayant fait
 l'objet d'une monographie

LIEUX D'ENSEIGNEMENT	CAP	BEP	BAC PRO	BTS	FORM.CONT
ALES	*				
AMBOISE	*	*	*		*
AUDINCOURT (.)		*	*	*	*
BELLIGNAT/OYONNAX (.)	*	*	*	*	*
BREUIL LE VERT		*	*		*
CHALON SUR SAONE		*	*		*
CHARLEVILLE-MEZIERES				*	
CHAUNY	*	*	*	*	*
CREUZWALD	*	*	*		*
DECAZEVILLE (.)		*	*	*	*
FALAISE		*	*		*
GENNEVILLIERS		*	*	*	*
GRENOBLE (.)		*	*		*
GUJAN MESTRAS	*	*	*		*
HAUBOURDIN		*	*	*	*
INGERSHEIM	*	*	*		*
LANESTER		*	*		*
LANGRES		*		*	*
LA ROCHE SUR YON		*			*
LE MANS SUD	*		*	*	
LE PETIT QUEVILLY	*	*	*		
MARMANDE		*	*	*	*
MARSEILLE		*	*	*	
PARIS XIII		*	*		
PEZENAS	*				*
QUESTEMBERT		*	*	*	
RIVIERE SALEE		*			
ROCHEFORT	*	*	*		*
SAINT AVOLD				*	
SAINT ETIENNE (.)	*	*	*		
SAINT FONS	*	*			
ST MEDARD EN JALLES		*			
ST SEBASTIEN SUR LOIRE		*	*		
ST SYLVAIN D'ANJOU		*	*		*
SAVERNE (.)				*	*
SENS		*	*	*	*
THIERS	*	*	*	*	*
VESOUL		*	*		

Source : Fédération de la Plasturgie, La formation aux emplois dans les industries de la Plasturgie,
 oct-94

parvenir à cette fin. Insistant sans cesse sur le décalage entre les flux de formés et les prévisions d'embauche, les études sur les besoins en main-d'oeuvre qu'elle réalise ou fait réaliser au cours de la période aboutissent aux mêmes propositions. C'est le cas par exemple d'une étude menée en coopération avec le CNPF en 1990¹⁴. C'est aussi le cas du contrat d'études prévisionnelles de la branche qui propose encore en 1992 une augmentation des effectifs formés en Bac professionnel et en BTS pour faire face aux besoins croissants en qualifications du secteur. En "informant" le système éducatif, ce sont ainsi les acteurs de la profession qui jouent initialement le rôle principal dans le développement de l'offre et se positionnent donc comme informateurs du système éducatif, mais aussi contrôleurs des projets d'ouvertures.

A partir des années 80, l'enjeu crucial du partenariat en matière de carte scolaire devient pour la branche sa **capacité à influencer sur les ouvertures des nouvelles sections et leur localisation**, en favorisant les zones où se développent activement la plasturgie, sinon en participant au choix des établissements. Potentiellement, cela signifie qu'elle puisse être en mesure de s'opposer aux projets des rectorats (les principaux acteurs de l'Éducation nationale en charge de la carte scolaire) qui ne lui conviennent pas. Soit parce qu'ils n'entrent pas avec sa conception de la répartition géographique de l'offre, soit parce qu'ils ne concordent pas avec ses propres choix d'établissements.

Pendant plusieurs années, elle dispose sûrement de ce pouvoir d'influence qui la rend à part entière partenaire et capable de faire admettre ses projets les plus susceptibles de contredire ceux du système éducatif. Sa "présence", sa capacité de conviction, mais aussi et surtout les importantes ressources financières qu'elle collecte à présent au titre de la taxe d'apprentissage, lui assurent un tel pouvoir d'influence. Le coût des équipements nécessaires aux ouvertures des nouvelles sections de plasturgie étant difficilement supportable par le seul système éducatif, ces ressources financières lui permettent souvent de soutenir tel projet local plutôt que tel autre, et d'aller éventuellement à l'encontre de certaines intentions rectorales¹⁵.

Nouveauté par rapport à la période pionnière, résultant de son puissant engagement dans le domaine de la formation : l'exercice concret de ce pouvoir d'influence implique avant tout l'acteur national de branche. La négociation et la définition des flux de formation à venir, mais aussi la localisation des sections et la gestion de l'attribution de la taxe d'apprentissage collectée par la fédération patronale, sont devenues en quelque sorte des "questions" nationales au sein de la branche. En tant qu'espace institutionnel où se rencontrent régulièrement les acteurs, la CPC plasturgie s'impose d'ailleurs au cours des années 80 comme le principal lieu de leur traitement¹⁶. Essentiellement locale auparavant, **la régulation de l'offre dans la spécialité se déplace désormais vers le niveau national**.

C'est en fait une régulation articulant le "local" au "national" qui voit précisément le jour. Lieu où émergent et se gèrent les projets d'ouvertures (ceux-ci partent le plus souvent d'appétits locaux), lieu où s'expérimentent les principaux projets nationaux avant d'être généralisés (c'est le cas du Bac pro., avec son opération d'accompagnement L'Enjeu des Tuteurs), lieu où se diffuse et prend forme la politique nationale de la branche par l'intermédiaire de ses relais régionaux (les chambres patronales, assistées des antennes régionales de Plastifaf, couvrent à

¹⁴ cf. CNPF et Fédération de la Plasturgie, *Besoin des professions en qualifications : la plasturgie*, 1990.

¹⁵ Catherine Agulhon et Antonio Monaco notent quelques anecdotes à ce sujet, *op. cit.*

¹⁶ cf. Catherine Agulhon et Antonio Monaco, *op. cit.*

présent l'ensemble du territoire), le local reste à coup sûr un niveau de régulation pertinent dans l'esprit des acteurs. Mais il se trouve désormais encadré et contrôlé par des impulsions et des logiques nationales.

3. LES LIMITES DU PARTENARIAT

Partenariat ne signifie pas protectorat. La gestion de la carte scolaire en plasturgie ne passe pas sous l'emprise totale et définitive de la branche. Autrement dit, **aucun déterminisme de branche sur l'offre de formation des lycées de l'Éducation nationale ne parvient réellement à s'exercer**. Des orientations générales du système éducatif concernant les diplômes (et donc la structure de la carte scolaire) s'imposent aux établissements malgré les réticences de la branche. L'examen des ouvertures dans la spécialité à partir des années 80 montre par ailleurs qu'elles ne se justifient plus uniquement au regard de la logique de qualification portée par la branche, mais aussi au regard d'autres logiques autonomes, faisant sens dans les zones ou les établissements concernés.

3.1 Des politiques globales qui s'imposent à la spécialité

La spécialité plasturgie n'est pas un électron libre au sein de l'Éducation nationale. Les ouvertures et les ajustements des structures en place restent régulées par des mécanismes généraux applicables à l'ensemble des spécialités - comme ceux qui organisent chaque année la rentrée scolaire - et sous le contrôle décisif des acteurs du système éducatif. Même s'il se révèle considérable dans le cours des années 80, le pouvoir d'influence de la branche sur la carte scolaire de la plasturgie apparaît donc toujours fragile et incertain.

Plus fondamentalement, on constate que la spécialité n'échappe pas aux politiques globales de l'Éducation nationale avec lesquelles la profession est en désaccord ou pour lesquelles elle émet des réserves. Au lieu d'être des produits du partenariat, certaines modifications de la carte scolaire en plasturgie traduisent en effet des décisions générales du système éducatif en matière de diplômes et les représentations essentielles qui les supportent : **l'élévation généralisée du niveau des élèves et l'incitation aux poursuites d'études**.

Le remplacement des sections de BT Mise en oeuvre des plastiques par des sections STI génie des matériaux, qui s'impose en 1994 à chaque lycée technique du secteur, représente une première décision de ce type à souligner. Produit d'une politique valable pour l'ensemble des spécialités techniques, désapprouvé par la profession qui ne se reconnaît plus dans une formation devenue polyvalente et dépassant le champ de la plasturgie, il a pour effet d'inciter aux poursuites d'études en BTS et à un développement sensible des sections correspondantes.

La priorité donnée au BEP au détriment du CAP correspond à une autre orientation générale aux conséquences analogues. Perçu comme une propédeutique aux sections de niveau IV, tant par les acteurs du système éducatif que par ceux du secteur, le BEP de la spécialité favorise les poursuites d'études et la constitution de filières dans les lycées professionnels.

Cette situation finit par inquiéter la branche¹⁷. Générant un déficit de main-d'oeuvre jeune formée au niveau V et des difficultés de recrutement pour les petites entreprises du secteur

¹⁷ Force est pourtant de reconnaître qu'elle encourage elle-même dans un premier temps cette orientation en faveur du BEP. Au sein de l'accord de branche de février 1985, il est dit qu'elle attend du système éducatif un développement des sections de BEP au détriment des sections de CAP afin de former des

habituées à embaucher des jeunes de niveau CAP, elle l'amène à investir dans d'autres modes de formation des jeunes susceptibles de concurrencer les formations scolaires de l'Éducation nationale : les formations en apprentissage, avec l'ouverture de quatre CFA¹⁸ (avec une capacité d'accueil globale d'environ 200 apprentis), et surtout les formations en alternance (avec 500 contrats de qualification pris en charge par Plastifaf en 1993, puis 700 en 1994).

3.2 Des référents autonomes au plan local

Il est intéressant d'observer qu'à partir des années 80, les ouvertures de nouvelles sections et les ajustements des sections existantes en plasturgie mobilisent des référents autonomes par rapport à la logique de qualification portée par la branche. Justifiant également les projets locaux, ils apparaissent potentiellement contradictoires avec cette logique.

Indépendamment de pareille logique, les référents purement scolaires prédominent souvent dans les projets des établissements et des rectorats. Là, le développement d'une filière plasturgie vise surtout à diversifier l'offre du lycée sur des créneaux *a priori* porteurs et à améliorer ainsi son image et son attractivité auprès de son vivier de recrutement : c'est assurément le cas pour des établissements - comme le lycée Haut-Bar de Saverne (Alsace) - qui se positionnent d'emblée sur des sections de BTS plasturgie (celles qui attirent particulièrement les élèves) et projettent de monter des filières complètes par la suite. Là, l'ouverture d'une section en plasturgie rend possible une reconversion ou un repositionnement de l'établissement, avec tout ce que cela peut signifier en termes de maintien d'effectifs ou de revalorisation du corps enseignant : c'est par exemple ce genre de préoccupation qui incite à un moment donné le lycée professionnel Jean Moulin de Port-de-Bouc (PACA) à créer une section de CAP plasturgie.

Autre référent scolaire de plus en plus mobilisé dans les projets relatifs à la spécialité : la "vocation sociale" de l'établissement (plus souvent contrainte au vu de sa localisation que véritablement choisie) ou sa vocation à permettre à des jeunes en difficulté d'accéder à des formations professionnelles de niveaux V et IV offrant des débouchés. La plasturgie est par exemple "utilisée" à cette fin au lycée professionnel Fourneyron de Saint-Étienne, lorsque ses responsables décident en 1989 de créer une section de BEP supplémentaire et d'accroître les capacités d'accueil de la section de Bac professionnel. La justification de cet ajustement relève avant tout d'une **logique sociale** : positionné en zone d'éducation prioritaire, le lycée applique à ce moment une politique d'accueil systématique des jeunes issus des quartiers défavorisés de Saint-Étienne, qui se traduit par un développement des spécialités offrant les meilleures perspectives. Pareille logique sociale concernant la spécialité plasturgie pose alors le problème de sa compatibilité avec la logique de qualification de la branche.

Les projets d'ouvertures dans la spécialité se réfèrent encore parfois à une logique également de plus en plus chère aux pouvoirs publics : le **développement local**. Compte tenu de son

jeunes dotés d'une bonne "*culture générale*" et capables d'"*évoluer*". Cette position initiale de branche est en fait d'abord celle des grandes entreprises du secteur, dominantes au sein de la fédération patronale, la définissant en fonction de leurs propres besoins de recrutement et portant atteinte, au moins à un moment donné, à la représentativité de la branche lorsqu'elle s'adresse au système éducatif. Par ailleurs, si l'inflexion de pareille position permet finalement de rétablir l'équilibre en faveur des petites entreprises, on peut penser qu'elle gêne une institution comme l'Éducation nationale qui a besoin d'axes clairs et durables pour construire son offre.

¹⁸ L'un d'entre eux se situe néanmoins au lycée public Arbez-Carme d'Oyonnax.

expansion sur l'ensemble du territoire national, la plasturgie est perçue dans ce cas de figure comme un des leviers possibles d'une politique de reconversion ou de revitalisation. Sans forcément se soucier en priorité de la logique nationale de branche, des chefs d'établissement ou des responsables académiques, assistés éventuellement d'autres acteurs locaux impliqués dans ce type de politique, entendent implanter des sections de plasturgie dans certaines zones en quête de développement économique. Exemple intéressant s'inscrivant dans cette logique : la création d'une filière plasturgie dans un lycée de Decazeville (Midi-Pyrénées) à partir de 1987. Accompagnant un programme de reconversion du bassin d'emploi, gravement touché par la crise de la sidérurgie et du zinc, et impulsée par le rectorat et la délégation régionale à l'aménagement du territoire et à l'action régionale, cette création a ni plus ni moins pour but d'aider au lancement de la plasturgie comme nouvelle activité économique du bassin !

La logique industrielle justifiant au plan local les ouvertures de sections n'est pas toujours, d'autre part, uniquement portée par la profession et ses structures régionales. Autrement dit, **la branche n'a pas le monopole de la logique industrielle** et les acteurs locaux et académiques de l'Éducation nationale se doivent parfois d'intégrer la demande d'autres acteurs qui s'en réclament. Dans l'optique de créer une section et d'obtenir des ressources supplémentaires ou alternatives par rapport à celles de la branche, un établissement peut s'entendre avec des entreprises du secteur qui n'ont pas adhéré à la fédération professionnelle¹⁹ ou des entreprises rattachées à d'autres secteurs mais qui travaillent aussi les matières plastiques²⁰. De même, il peut coopérer avec des entreprises clientes ou donneuses d'ordre du secteur, comme le montre à la fin des années 80 l'implantation d'une filière plasturgie à Audincourt (Franche-Comté) à l'initiative de Peugeot et de l'une de ses filiales sous-traitantes de Montbéliard.

Les acteurs de l'Éducation nationale ne s'en tiennent donc plus à la seule logique portée par les organisations de branche et usent selon les lieux de justifications diversifiées pour monter les nouvelles sections et procéder aux ajustements. Conséquence : **les situations et les comportements à l'égard de la plasturgie se différencient en fonction des établissements et des zones d'implantation**. Très distincts de par leur statut (des lycées techniques, des lycées professionnels, des lycées polyvalents) et leurs caractéristiques (histoire, localisation, positionnement et réputation au sein de leur bassin, etc.), les établissements "d'accueil" placent la spécialité dans des situations plus hétérogènes qu'autrefois. Améliorer l'image de l'établissement auprès des élèves, procéder à de la remédiation sociale, venir en soutien d'une action de développement local, répondre à des besoins exprimés par d'autres professionnels que la branche *stricto sensu* : les projets à l'égard de la plasturgie sont devenus pluriels.

La diversité des logiques gouvernant la création ou l'ajustement des sections de plasturgie complexifie ainsi la gestion du partenariat avec la fédération professionnelle. De par sa "modernité" et ses débouchés supposés, la plasturgie apparaît à la mode à un moment donné et intéresse de plus en plus d'acteurs du système éducatif, situés en divers lieux. Si pendant longtemps la fédération parvient encore à influencer sur la localisation de la plupart des sections,

¹⁹ Il y aurait à notre connaissance seulement 20 % d'entre elles qui seraient adhérentes à la fédération professionnelle, avec une moindre présence des plus petites. Cela renvoie à cette difficulté récurrente de l'organisation professionnelle à être représentative au sein du secteur et donc à se faire le porte-parole de l'ensemble de ses entreprises.

²⁰ Selon le contrat d'études prévisionnelles, ces entreprises emploient environ 60 000 personnes, soit plus d'1/3 des effectifs du secteur (140 000 personnes) !

cet intéressement croissant a pour effet de compliquer au fil du temps la régulation de la carte scolaire depuis Paris.

La diversité des logiques n'est cependant pas tant une limite en soi, car être partenaire ne signifie pas renoncer à ses propres logiques : comme on l'a vu, l'Éducation nationale est amenée à prendre en compte d'autres considérations et aspirations que celles portées par la branche. C'est plutôt une limite en devenir, car il n'est pas garanti que les différentes logiques coexistent toujours de manière "pacifique", comme ce fut le cas à partir des années 80. De fait, la situation devient problématique au moment où la branche aspire à mettre un terme aux ouvertures de sections et où, en même temps, les logiques autonomes du système éducatif continuent de manière contradictoire à les favoriser.

4. OUVERTURES SAUVAGES ET DÉCENTRALISATION

Le partenariat donne ses premiers vrais signes de faiblesse **lorsqu'en 1992/1993, le contexte d'action change subitement**. La branche prend conscience que la période de croissance de l'offre de formation initiale en plasturgie doit maintenant s'achever, tandis que le mouvement de décentralisation, en contribuant à accroître les marges de manoeuvre des acteurs locaux, favorise dans un premier temps sa poursuite.

4.1 De l'expansion à l'expansionnisme

Le changement de position de la branche en 1992 traduit des préoccupations à la fois conjoncturelles et structurelles. La récession qui secoue alors le secteur et les difficultés inédites d'insertion des jeunes qui en résultent lui font d'abord prendre conscience que la période de pénurie en matière de formation initiale est bel et bien terminée. Elle la conforte également dans sa volonté de développer les formations professionnelles sous contrat de travail (contrats de qualification et d'apprentissage), d'une régulation plus souple que les formations sous statut scolaire.

Dans le même temps, la poursuite des mutations technologiques et l'intensification de la concurrence internationale lui laissent envisager des perspectives d'emploi moins favorables qu'auparavant. Elle ne considère d'ailleurs plus la formation initiale comme le seul moyen de développer les qualifications au sein du secteur et place l'investissement dans la formation continue comme un objectif stratégique au moins aussi important. L'effort porte en priorité sur la "requalification" des nombreux ouvriers considérés comme peu qualifiés dans le secteur, par le biais notamment de dispositifs faisant l'objet de certifications élaborées et reconnues par la branche²¹.

Ainsi, la branche se prononce-t-elle pour un arrêt du processus de croissance de l'offre en formation initiale. Or, au même moment, des projets d'ouvertures de sections continuent à voir le jour dans le système éducatif. Qualifiés de "sauvages" ou d'"anarchiques" par les acteurs de branche, ils sont montés sans véritable concertation avec eux, en contradiction avec l'idée de partenariat. Explosant littéralement au cours des années 90, les sections de BTS apparaissent fortement exposées à cette dérive.

²¹ Un contrat de qualification professionnelle pour la plupart des opérateurs ou une attestation "action de développement des compétences" (du nom d'une opération ciblée menée sur différents sites à l'initiative de la branche) pour les moins qualifiés d'entre eux, soit des titres différents par rapport à ceux de l'Éducation nationale.

Les exemples repérés de projets d'ouvertures sans concertation ne manquent pas. Au lycée Fernand Léger d'Audincourt, la section de BTS est créée en 1992 contre l'avis initial de la branche. A Saint-Claude (au sud de la Franche-Comté), c'est un lycée professionnel, soutenu par la Région, qui a actuellement la ferme intention d'implanter une filière en plasturgie malgré l'opposition de la Chambre syndicale des fabricants de plastique d'Oyonnax (l'organe régional de la profession), qui anticipe une saturation de l'offre dans la zone (Oyonnax n'est qu'à 30 kilomètres de Saint-Claude !). D'autres exemples pourraient être cités²². Tous portent sur des ouvertures qui se sont faites "au mauvais endroit" selon la branche, c'est-à-dire dans des espaces caractérisés par une faible activité de plasturgie ou déjà couverts par la présence d'une offre de formation jugée suffisante.

Avec les années 90, on semble donc passer **d'une phase d'expansion, relativement contrôlée par la profession, à une phase d'expansionnisme, désormais incontrôlée**. Cette perte de contrôle est bien sûr exaspérante pour ses représentants. S'ils exagèrent probablement leurs perceptions, du fait de leur extériorité par rapport aux décisions du système éducatif et de leur crainte constante quant à la capacité de ce dernier à les "entendre" à temps et partout, ils mettent en avant les deux risques majeurs d'une telle dérive expansionniste. D'une part, une "surproduction" de formés par rapport aux besoins effectifs du secteur, avec ce que cela peut signifier en termes de dévalorisation des diplômes sur le marché du travail. D'autre part, une mise en cause de la qualité des formations, compte tenu de la localisation d'un nombre croissant de sections dans des établissements incorrectement équipés ou insuffisamment dotés en enseignants compétents dans la spécialité. Les acteurs de branche se montrent d'autant plus hostiles aux ouvertures sauvages que les responsables des lycées concernés viennent ensuite les solliciter pour disposer de leurs ressources en taxe d'apprentissage ou en offres de stages.

4.2 L'impact de la décentralisation

Comment expliquer le surgissement de cette dérive expansionniste, contraire à la philosophie partenariale ? La poursuite du développement de l'offre malgré le changement de position de la branche est certainement liée à **des temporalités de perception et d'action qui diffèrent entre les deux partenaires**. Tandis que la position de la branche peut s'infléchir subitement, les projets de l'Éducation nationale dans une spécialité industrielle comme la plasturgie s'inscrivent forcément dans des temporalités plus longues. A un moment donné, des projets d'ouvertures, amorcés déjà depuis plusieurs mois ou années, voient donc encore le jour alors même que la branche aspire à mettre un terme au processus d'expansion. De même, le pouvoir de séduction de la spécialité sur des acteurs du système éducatif est sans doute tellement fort qu'il se prolonge au-delà du changement de conjoncture. En particulier, il leur est difficile de comprendre rapidement que la branche souhaite mettre fin au processus d'expansion, celui-ci étant typiquement en cohérence avec leur "vision du monde" habituelle privilégiant l'élévation du niveau et l'ouverture de sections²³.

C'est surtout le mouvement de décentralisation qui est pourtant à incriminer. Amorcé dès le milieu des années 80 et accéléré au cours des dernières années, ce mouvement (entendu ici dans un sens élargi, incluant aussi bien le processus de régionalisation de la formation que le processus de déconcentration au sein du système éducatif) complexifie les mécanismes de

²² Rapportés par des représentants de la branche et concernant des zones non étudiées.

²³ cf. A. Larceneux.

prise de décision et offre de nouveaux degrés de liberté aux acteurs locaux en charge de la planification scolaire : ceux de l'Éducation nationale comme ceux des conseils régionaux.

S'occupant de la carte scolaire à l'échelle des académies, les recteurs (assistés des directeurs académiques de l'enseignement technique et des inspecteurs de spécialité) ont sans aucun doute leur part de responsabilité dans l'inflation de l'offre en plasturgie. Ayant accueilli favorablement la politique de développement de la spécialité, ils n'intègrent pas forcément partout et d'emblée le changement de contexte survenu au cours des années 90. Certains autorisent ainsi l'ouverture de sections auxquelles la profession, de concert avec les acteurs nationaux du système éducatif, s'oppose pourtant. Des politiques académiques spécifiques tirent également à la hausse les capacités d'accueil dans la spécialité. On a connaissance, par exemple, d'une politique académique visant avant tout à équilibrer les ouvertures au sein des deux départements couverts par l'académie et ayant conduit en conséquence à l'implantation d'une filière plasturgie dans chacun des deux départements, injustifiée au regard des besoins supposés du secteur.

Dotés de marges de manoeuvre plus étendues qu'auparavant, les établissements semblent de manière générale profiter également du mouvement de décentralisation. En matière de carte scolaire, il incite les plus dynamiques ou les plus innovateurs à faire preuve de propositions en ce qui concerne l'évolution de leurs structures pédagogiques. Il n'est donc pas étonnant de voir la plasturgie, spécialité relativement récente et offrant *a priori* des débouchés, intéresser nombre d'établissements en quête d'innovation ou de repositionnement. De fait, la plupart des ouvertures sans concertation avec la profession partent de propositions d'établissements.

Si ces ouvertures se réalisent, c'est pourtant parce que la décentralisation facilite l'accès à des ressources financières alternatives par rapport à celles de la profession, provenant d'autres acteurs externes. Les ressources propres à l'Éducation nationale (issues par exemple de l'activité des établissements en formation continue) peuvent certes jouer un rôle, mais demeurent généralement trop limitées pour une spécialité aussi coûteuse en équipements que la plasturgie. Parmi les ressources externes donc, il y a d'abord le soutien direct apporté parfois par des entreprises situées à proximité des établissements. Il y a surtout les ressources accordées aux lycées par les conseils régionaux. Jouant un rôle désormais important, ces derniers aspirent à investir dans des spécialités de formation (apparemment) prometteuses en termes d'emploi.

Pour quelle raison acceptent-ils d'investir à un moment donné de manière "autonome", sans passer par les structures de branche ? Sans doute, ils n'ont pas toujours à disposition l'information sur le secteur et les interlocuteurs légitimes pour élaborer d'emblée un partenariat régional avec la profession. On pense là aux régions où elle se caractérise, pour des raisons historiques ou structurelles, par une faible présence ou reconnaissance institutionnelle.

Dans le contexte de la décentralisation, il faut également noter la sensibilité des conseils régionaux et de certains rectorats aux pressions politiques locales qui accompagnent parfois les projets d'ouvertures. Dans l'optique de défendre des intérêts économiques et politiques locaux, il arrive que des élus se mobilisent (après le plus souvent avoir été sollicités par des établissements scolaires) en faveur de projets d'ouvertures de formations susceptibles de favoriser le développement du territoire qu'ils représentent. En fonction de leur capacité d'influence, ils pèsent sur les processus de décision, en particulier sur les choix d'investissement des conseils régionaux. Concernant la plasturgie, on peut citer deux exemples ; d'abord, l'implantation d'une filière complète au lycée professionnel Fernand Léger d'Audincourt qui, outre l'intervention de Peugeot, bénéficie de l'appui décisif des élus du

"district urbain du Pays de Montbéliard" pour faire plier un rectorat dans un premier temps réticent ; ensuite, la création du Lycée du Haut-Barr à Saverne et son positionnement d'emblée sur la spécialité, qui résultent avant tout d'un projet initial de son député-maire.

En facilitant les ouvertures autonomes, le mouvement de décentralisation déstabilise ainsi la régulation partenariale. La branche se trouve dépossédée en partie de sa capacité d'influence sur la carte scolaire. C'est surtout le cas dans les régions et les académies où se pose encore le problème de sa structuration et de sa reconnaissance. De manière plus globale, sa principale crainte est de voir la régulation de l'offre en plasturgie se faire désormais sans référence à sa politique nationale. Ce serait dans le fond remettre en cause ce qui lui a permis de conquérir sa légitimité. Ce serait autoriser l'avènement d'un mode de régulation fondé essentiellement sur des intuitions et des accointances locales. Ce serait donc rompre avec la perspective d'une gestion "rationnelle" de l'offre, l'une des hautes idées du partenariat avec le système éducatif.

5. UN AVENIR PEU ASSURÉ POUR LES INITIATIVES AUTONOMES

L'expérience laisse néanmoins vite entrevoir les faiblesses des projets d'ouvertures ou d'ajustements sans concertation avec la branche. Outre la stagnation subite de l'emploi dans le secteur, les années 90 se caractérisent aussi par une diminution de l'attractivité des sections de plasturgie autant imprévue que sensible. Les soutiens financiers mobilisables hors de la profession se révèlent par ailleurs trop limités ou s'épuisent trop rapidement. Faute de ressources et d'appuis effectifs et durables, les projets sans concertation apparaissent en fin de compte de moins en moins justifiables, et donc réalisables ou pérennes²⁴.

5.1 Des difficultés de recrutement imprévues

Première évolution contraignante pour les rectorats et les établissements ayant misé sur la spécialité : **la plasturgie n'attire plus les élèves comme auparavant !** Le contexte des années 90 ne se caractérise pas seulement par une diminution des débouchés dans le secteur, mais aussi, de manière concomitante (et peut-être liée), par une détérioration du recrutement des sections de plasturgie. Celui-ci se dégrade dans les établissements abritant de telles sections depuis plusieurs années ou contredit les espoirs caressés à leur égard dans ceux venant de procéder à une ouverture.

Partout, y compris dans les lycées les plus réputés dans la spécialité, surgissent des difficultés croissantes d'attractivité (les fameux taux d'encombrement²⁵ diminuent fortement dans la spécialité) et de remplissage (les capacités d'accueil de certaines sections sont loin d'être atteintes). Les sections de BEP sont particulièrement touchées : avec des taux d'encombrement qui dépassent rarement les 50 % et des difficultés importantes de remplissage, on procède déjà dans certains lycées à des fermetures de sections à ce niveau. Aux niveaux IV et III, c'est la logique même de filière qui est remise en cause. En lien avec l'épuisement du vivier des BEP, la moitié au moins des effectifs recrutés aujourd'hui dans les sections de Bac professionnel proviendrait ainsi d'autres spécialités (l'électrotechnique et la maintenance notamment).

²⁴ Il est intéressant de noter que plutôt que les positions renouvelées de la branche, c'est davantage l'expérience difficile rencontrée de manière imprévue par les établissements qui révèle aux acteurs du système éducatif les limites des initiatives autonomes dans la spécialité et les rend plus improbables à l'avenir.

²⁵ Repère essentiel pour les planificateurs de la carte scolaire, cet indicateur équivaut au rapport entre les "premiers voeux" des élèves (leurs demandes d'affectation prioritaires) et les capacités d'accueil.

Dans la mesure où la réaction "naturelle" des établissements de l'Éducation nationale est de s'efforcer de remplir leurs sections avant de penser à leur ajustement ou à leur fermeture, la crise du recrutement provoque par ailleurs un affaiblissement inévitable de leur sélectivité, et par là même un amoindrissement de la "qualité" des publics recrutés. Aujourd'hui, la plupart des classes de BEP dans la spécialité accueillent majoritairement des "deuxièmes" et "troisièmes voeux", des élèves en retard et ayant connu l'échec scolaire. Dans les établissements positionnés défavorablement dans leur environnement et qui avaient tenté de concilier vocation sociale et excellence technique en implantant une section de plasturgie - comme au lycée Jean Moulin de Port-de-Bouc - ou en étoffant l'offre existante - à l'instar du lycée Benoît Fourneyron - la situation est jugée dramatique. Les taux de réussite aux examens s'effondrent et les taux d'abandon en cours d'année scolaire explosent.

Cette détérioration du recrutement est liée sans aucun doute à des phénomènes généraux affectant l'ensemble de l'enseignement technologique et professionnel. La démographie devient subitement moins favorable aux lycées dans le cours des années 90 ; le mouvement de valorisation des études générales au détriment des formations technologiques et professionnelles se poursuit et n'épargne véritablement aucune spécialité.

Les difficultés du recrutement dans les sections de plasturgie, brusques et inattendues, s'expliquent néanmoins par deux autres raisons de nature spécifique. D'une part, la diffusion massive de la spécialité sur l'ensemble du territoire national conduit à une réduction de la demande potentielle pour chaque établissement et donc à un rétrécissement inéluctable des aires de recrutement. D'autre part, l'image de la plasturgie auprès des jeunes et des familles se dégrade avec la crise ou ne se révèle pas aussi bonne que les créateurs des nouvelles sections l'espéraient *a priori*. Dans les zones traditionnelles comme Oyonnax, la crise de 1992/1993 lui fait perdre sa réputation de filière offrant des débouchés locaux ; dans les autres zones, l'aura de la nouveauté ne joue qu'un temps ou ne parvient pas à jouer du tout.

5.2 Des soutiens externes insuffisants

A ces difficultés de recrutement, s'ajoute un second fait contraignant pour les établissements qui s'engagent ou aspirent à s'engager dans des initiatives autonomes : **les crédits mobilisables hors de la profession se révèlent insuffisants pour faire cavalier seul.**

Cette limitation des ressources "extra-branche" est certainement à mettre en relation avec l'attitude progressivement moins "généreuse" des conseils régionaux : désormais endettés sur le poste formation, ils se montrent de plus en plus désireux de développer de véritables politiques d'éducation à l'échelle régionale, reposant sur un minimum d'objectivité et de concertation avec les professions²⁶, ce que la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle les incite à faire.

La raréfaction des ressources financières mobilisables hors de la branche traduit encore les difficultés croissantes des établissements à percevoir directement auprès des entreprises leur taxe d'apprentissage. La présence d'un nombre croissant d'établissements accueillant la spécialité et la mise en place de CFA par la branche rendent bien sûr l'accès à la taxe

²⁶ cf. Jacques Marchal, *L'action éducative de la Région, Actes du colloque L'école, les collectivités et le rôle du chef d'établissement...des compétences partagées*, Association Francophone des directeurs d'établissements scolaires, 18-19 novembre 1994, Paris.

d'apprentissage plus difficile²⁷. Il faut noter aussi que les entreprises qui versent leur taxe d'apprentissage à l'organisme collecteur du secteur, à savoir la Fédération de la Plasturgie²⁸ sont de plus en plus nombreuses.

S'appuyer directement sur des entreprises sans passer par la médiation de la profession ne s'avère pas d'ailleurs être la meilleure stratégie locale pour construire et pérenniser une offre de formation dans la spécialité. Si des établissements arrivent à obtenir lors de demandes d'ouvertures le soutien d'entreprises - et parfois non des moindres, comme on l'a vu avec Peugeot à Audincourt -, rien ne garantit qu'elles veuillent et puissent toutes s'engager durablement en termes d'aides financières comme en termes d'offres de stages et d'embauches.

Sans accompagnement, l'alternance sous statut scolaire est en effet un processus de formation exigeant pour les entreprises. Plus généralement, alors que la plupart d'entre elles demeurent incapables de connaître leurs recrutements à venir et de penser spontanément la formation en termes de solidarité inter-entreprises, les mobiliser sur la définition des besoins prévisionnels du secteur au plan local représente un exercice évidemment très délicat. Pareillement, dans une situation où leurs offres d'emploi diminuent et où elles ont davantage la possibilité d'opter entre plusieurs voies de formation, gagner durablement leur confiance n'est pas une mince affaire. Les entreprises se montrent en fin de compte aussi imprévisibles que les élèves !

Ainsi, l'avenir est-il loin d'être assuré pour les initiatives autonomes des établissements. Le manque d'attractivité des sections de plasturgie les prive des flux d'élèves justifiant leur montage. La limitation des crédits disponibles hors de la profession les empêche d'avoir un seuil d'équipement satisfaisant, des matériels suffisamment diversifiés et évolutifs, ce qui est un handicap sérieux pour une spécialité aussi gourmande en équipements que la plasturgie. La difficulté à mobiliser directement et durablement la plupart des entreprises leur interdit d'avoir une vision claire des besoins locaux du secteur, condition d'une régulation efficace de l'offre de formation. Faire vivre des sections de plasturgie ou projeter d'en implanter de nouvelles de manière autonome devient dans ces conditions difficilement faisable.

Au total, on peut penser que la période des ouvertures sauvages (encore en cours) correspond davantage à **un moment de transition**, difficile mais provisoire, qu'à un véritable tournant remettant définitivement en cause le partenariat. Si des initiatives autonomes risquent encore de voir le jour, l'expérience malheureuse de certains établissements replace progressivement la branche comme interlocutrice incontournable pour le pilotage de l'offre dans la spécialité.

Soucieuse de mettre un terme à l'expansionnisme de l'offre et de recouvrer pleinement son pouvoir de contrôle sur tous les projets d'ouvertures ou de modifications de la carte scolaire, elle voit bien sûr cette évolution d'un bon oeil. Elle y est d'autant plus sensible qu'elle cherche à **mettre en cohérence** les différents modes de formation utilisés à présent par le secteur,

²⁷ La réduction de la taxe d'apprentissage perçue par les établissements étudiés auprès des entreprises du secteur en est le signe le plus patent.

²⁸ Nous n'avons pas de données chiffrées spécifiques à la plasturgie. Indiquons simplement ici, en guise de tendance générale, que toutes spécialités de formation et tous secteurs confondus, la part de taxe d'apprentissage reçue par les établissements d'enseignement et transitant par des organismes collecteurs représente aujourd'hui près des trois quarts du montant total de la taxe d'apprentissage perçue et continue à croître chaque année. Voir Nicole Ildis et Jean-Claude Laurent, "La taxe d'apprentissage reçue en 1994", *Note d'Information* n° 95.45, DEP, ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de l'insertion professionnelle, novembre 1995.

formations sous statut scolaire et formations sous contrat de travail. L'expérience lui révèle en effet que les contrats de qualification et d'apprentissage, s'ils diversifient les voies de formation et apportent de la souplesse, ne peuvent se substituer totalement aux formations dispensées dans les lycées de l'Éducation nationale. Faute de tradition en la matière, un nombre insuffisant d'entreprises s'y engage de façon durable et significative. Résultat : entre ses propres initiatives autonomes en matière de formation des jeunes et l'offre de l'Éducation nationale, la branche se doit de trouver un compromis²⁹.

Le retour à un vrai co-pilotage de l'offre ne peut pourtant se faire de manière solide et garantie sans la prise en compte du mouvement de décentralisation et la mise en oeuvre de nouveaux modes de régulation adaptés à ce mouvement.

6. VERS UNE RÉACTIVATION DU PARTENARIAT SUR DE NOUVELLES BASES

Afin de s'adapter à la régionalisation et d'assurer le recouvrement de son pouvoir d'influence, la branche investit précocement dans ce nouveau moyen de régulation partenariale que constituent les contrats d'objectifs signés avec les conseils régionaux et les rectorats. Un tel investissement témoigne au moins de deux préoccupations actuelles pour la branche : **se faire reconnaître dans chaque région** comme acteur représentatif et compétent qu'il importe d'écouter pour faire évoluer l'offre régionale de formation dans la spécialité ; **préserver ou reconquérir sa capacité d'influence au plan national**, grâce à une supervision depuis Paris de la procédure et des contenus des contrats d'objectifs. La rationalisation des principes d'attribution de la taxe d'apprentissage et la mise sur pied d'une nouvelle instance de concertation avec le système éducatif à compétence nationale prolongent cette seconde préoccupation paradoxale, visant à ranimer la régulation nationale dans le nouveau contexte de la décentralisation.

6.1 Les contrats d'objectifs ou la perspective d'une régulation intermédiaire

L'investissement dans la procédure des contrats d'objectifs est le principal moyen utilisé par la branche pour recouvrer son pouvoir d'influence. Précoce par rapport à la majorité des autres branches, il montre en premier lieu sa grande habileté à tirer parti des nouveaux dispositifs d'accompagnement de la régionalisation définis par le législateur. Dispositif devant s'articuler aux plans régionaux de développement de la formation des jeunes, le contrat d'objectif a pour principal objet de construire et d'orienter à l'échelle d'une région la formation professionnelle initiale et continue dans une branche donnée. Négocié et conclu entre un Conseil régional, un ou plusieurs rectorats (quand la région ne se confond pas avec une seule académie) et une organisation professionnelle de branche, sur la base d'informations mises en commun sur les besoins de formation de la branche au niveau régional, il vise à établir une nouvelle régulation partenariale, intermédiaire entre le niveau régional et les différents niveaux locaux.

²⁹ On pourrait aboutir à ce compromis : aux lycées d'apporter une offre de formation stabilisée, relativement pérenne et permettant de faire face aux besoins prévisibles et durables en qualifications du secteur ; à l'apprentissage et à l'alternance sous contrat de travail de répondre aux demandes ponctuelles, inattendues ou localisées. Un tel compromis n'a rien d'illusoire : il est déjà à l'oeuvre dans certains établissements - comme au lycée Arbez-Carme -, dans lesquels sont pratiqués et mis en cohérence les différents modes de formation.

Pour la branche plasturgie, exposée avec la décentralisation au risque de perdre son pouvoir d'influence sur la carte scolaire, ce dispositif constitue une aubaine. Il représente un moyen original pour **garantir dans chaque région que toutes les créations, modifications et suppressions de sections dans la spécialité tiennent compte réellement des besoins qu'elle exprime au nom des entreprises du secteur**, et ne se fassent donc plus de manière autonome. A cet égard, il doit permettre une meilleure "objectivation" des projets relatifs à la spécialité : pour faire l'objet d'une contractualisation, ceux-ci doivent reposer sur des éléments "objectifs", c'est-à-dire, du point de vue de la branche, sur des arguments en rapport avec les besoins régionaux du secteur et plus précisément avec la représentation qu'elle en donne. En cela, le contrat d'objectif est un instrument qui doit lui permettre de faire admettre ses souhaits régionaux en matière de flux de formés, diplômés et modes de formation, et de réagir avec efficacité aux éventuels projets autonomes des établissements³⁰.

Ce faisant, il contribue aussi à **instituer la branche comme acteur pertinent au niveau régional**³¹. Ceci est particulièrement important dans les régions où la branche plasturgie reste assez peu structurée et reconnue. De manière générale, c'est à l'acteur régional de branche qu'il revient de solliciter les pouvoirs publics et de définir une vision claire des besoins de formation du secteur au sein de la région. La conquête de sa légitimité passe concrètement par le développement d'une capacité d'analyse et d'information sur le secteur au plan régional, en mesure de convaincre les pouvoirs publics et comparable à celle dont la branche a su précédemment se doter au plan national. Cela signifie la réalisation d'études régionales sur le secteur et son devenir, seuls moyens d'argumentation que les pouvoirs publics sont véritablement prêts à accepter d'un acteur extérieur.

6.2 Une régulation nationale ranimée

S'ils sont ainsi susceptibles d'aider à légitimer (voire à faire émerger dans certaines régions) l'acteur régional de branche, les contrats d'objectifs restent cependant conçus avant tout comme **un dispositif devant permettre paradoxalement à l'acteur national de branche de préserver ou de reconquérir sa capacité d'influence**. Ils sont pensés surtout comme un outil destiné à "*assurer la cohérence nationale et interrégionale du dispositif de formation de la plasturgie*"³². Autrement dit, ils doivent servir à exprimer au niveau régional la politique nationale de branche et à veiller que tous les projets locaux de formation soient conformes à cette politique.

L'instrumentation de la démarche des contrats d'objectifs au sein de la branche apparaît de fait bien verrouillée par le niveau national. Dès le mois de mai 1994, un accord national paritaire de branche, signé par la fédération patronale et les cinq organisations syndicales

³⁰ En même temps, puisqu'il s'agit d'un dispositif contractuel, on peut penser que la procédure des contrats d'objectifs l'amène de manière complémentaire à mieux comprendre les logiques et les exigences propres aux acteurs publics locaux et régionaux, qui ont parfois du mal à se réduire aux seules préoccupations de la branche. Dans cette hypothèse, le contrat d'objectif serait également un dispositif qui responsabiliserait en quelque sorte la branche vis-à-vis de leurs problèmes spécifiques : environnements sociaux "difficiles" et réponses-formation à envisager, souci de l'aménagement du territoire et recherche de formations en développement, etc.

³¹ Selon un découpage propre à la branche et finalisé depuis quelques années, chaque région se caractérise désormais par la co-présence d'une structure patronale rattachée à la Fédération de la Plasturgie et d'un délégué de l'OPCA Plastifaf.

³² Extrait de la convention de coopération avec le ministère de l'Éducation nationale, reconduite en septembre 1995.

représentatives, fixe un cadre général pour l'élaboration et la validation des contrats d'objectifs dans les différentes régions. Seuls peuvent être effectivement conclus ceux qui sont reconnus cohérents avec la politique nationale de la branche. Pour ce faire, il est prévu que tous les projets de contrats d'objectifs soient étudiés par les instances nationales de la profession (département de la formation et commission nationale emploi-formation de la Fédération de la Plasturgie) avant de pouvoir être validés. En octobre 1994, la branche crée par ailleurs son propre outil d'analyse et de prospective au plan national, l'Observatoire national paritaire des emplois et des métiers, et lui confie un rôle essentiel pour préparer et conclure les contrats d'objectifs avec les pouvoirs publics régionaux : définition en 1995 d'une méthodologie commune à toutes les régions et réalisation des études en coopération avec les représentants régionaux de la branche.

Les contrats d'objectifs ne représentent pas le seul instrument utilisé par l'acteur national de branche pour retrouver son pouvoir d'influence dans le contexte actuel. Un autre moyen mobilisé consiste à **rationaliser l'attribution de la taxe d'apprentissage** qu'elle collecte au sein du secteur. Ressource mobilisée habituellement pour contrôler les projets d'ouvertures et leur localisation pendant la période d'expansion (*cf. supra*), il s'agit d'en faire un outil pour gérer et contrôler depuis Paris un réseau d'établissements comptant à présent une quarantaine d'unités, disséminées sur l'ensemble du territoire et aux caractéristiques très diverses. L'ambition de la profession est précisément d'éviter un trop grand saupoudrage de la taxe d'apprentissage et d'aider en priorité les établissements "*qui présentent le plus de points positifs*"³³ de son point de vue. En d'autres termes, elle entend privilégier certains établissements (et leurs projets d'évolution dans la spécialité) évalués favorablement par rapport aux autres.

L'enjeu est alors de **justifier cette inégalité de traitement**. Sur quels critères élaborer l'évaluation des établissements ? Par expérience, les acteurs de la branche ont pris l'habitude de distinguer entre les établissements qui la prennent pour un simple "*tiroir-caisse*" en matière de taxe d'apprentissage et ceux qui ont appris à comprendre son "*langage*" et à fonctionner comme de véritables "*centres de ressources*", intervenant aussi bien dans les domaines de la formation continue et de la coopération technique que dans celui de la formation initiale. Dans la situation actuelle, marquée par l'existence d'une offre à présent relativement importante, la fédération professionnelle est toutefois amenée à instrumenter cette évaluation des établissements. Désormais, ils doivent lui fournir chaque année des informations sur les résultats des jeunes aux examens, le profil et la formation des enseignants, la nature et la qualité des liens qu'ils nouent avec les entreprises du secteur (notamment en ce qui concerne la mise en oeuvre de l'alternance) et les conseils régionaux compétents.

Une telle procédure, conçue et organisée au niveau national, a donc bien vocation à repérer "objectivement" les "bons" établissements "méritant" d'être soutenus de manière préférentielle. Outil potentiel de dynamisation du réseau, elle est susceptible de favoriser une émulation entre les établissements, conduisant chacun, même les mieux lotis *a priori*, à chercher en permanence à faire ses preuves et à améliorer sa position. Certes, elle avantage plutôt les établissements reconnus depuis longtemps par la branche, mais incite en même temps les autres (même ceux qu'elle ne soutenait pas au départ) à progresser selon ses critères ; le postulat étant que les lycées ont besoin de son soutien financier pour maintenir et faire évoluer leur offre en plasturgie.

³³ selon les propos de la responsable du département formation de la Fédération de la Plasturgie.

Dans l'optique de maintenir l'échelon national comme niveau de régulation principal, une nouvelle instance de concertation avec le système éducatif est par ailleurs créée : **le groupe technique paritaire de la formation professionnelle**, composé de cinq représentants de la Fédération de la Plasturgie, de cinq représentants des organisations syndicales représentatives (en vertu de la forte tradition de paritarisme qui existe au sein de la branche autour de la formation) et de cinq représentants du ministère de l'Éducation nationale. Créé officiellement lors du renouvellement de la convention de coopération entre la Fédération de la Plasturgie et le ministère de l'Éducation nationale en septembre 1995, ce groupe de compétence nationale a pour fonction de suivre l'ensemble des champs dans lesquels prend forme leur partenariat. Il est notamment en charge d'élaborer des propositions d'utilisation et de répartition effectives de la taxe d'apprentissage, l'organisation patronale souhaitant faire de sa démarche d'évaluation des établissements une co-production avec ses partenaires. Au même titre que les contrats d'objectifs, il est donc appelé à devenir un outil central de conception et de régulation de la carte scolaire dans la spécialité.

La période qui s'ouvre aujourd'hui semble en fin de compte donner naissance à une régulation plus complexe. Les contrats d'objectifs introduisent un nouveau niveau de régulation, conforme au processus de régionalisation. En même temps, tout apparaît bien réapproprié et contrôlé par les acteurs nationaux.

La mise en oeuvre de cette nouvelle forme de régulation ne se jouant qu'actuellement, rien n'est encore stabilisé à ce jour. La régionalisation se trouve largement en phase d'apprentissage³⁴. L'articulation entre les différents niveaux de régulation reste d'autre part problématique. En particulier, les acteurs régionaux et locaux, aussi bien les pouvoirs publics, férus de décentralisation et de différenciation territoriale, que les représentants de la profession, attachés à un minimum de spécificité par rapport aux instances nationales, accepteront-ils partout et toujours l'emprise du niveau national ? L'application de la même méthodologie dans chaque région peut-elle durablement les satisfaire ? Par ailleurs, comment articuler concrètement démarche des contrats d'objectifs et constitution d'un partenariat fort au plan national autour du groupe technique paritaire de la formation ? Entre autres, les modalités effectives de répartition de la taxe d'apprentissage peuvent-elles principalement se définir au niveau national quand se créent des dynamiques partenariales au niveau des régions ?

De ces tensions actuelles ou à venir ressortent finalement un attribut essentiel de la relation partenariale entre la branche et le système éducatif, constamment observable au cours de la période analysée : son incessante instabilité et sa nécessaire reconquête permanente par les acteurs.

³⁴ En termes d'expérience, il est trop tôt pour tirer à ce jour les premiers enseignements apportés par la mise en oeuvre des contrats d'objectifs. En janvier 1996, on compte cinq contrats d'objectifs officiellement signés : Basse-Normandie, Bretagne, Ile-de-France, Nord-Pas-De-Calais, Alsace. Dans les autres régions, les négociations sont plus ou moins avancées, en phase terminale ou à peine entamées. De nombreuses questions restent par ailleurs en suspens. Par exemple, on ne sait pas encore ce que vont réellement donner les contrats d'objectifs, jusqu'où ils vont permettre à la branche d'influencer sur l'ensemble des projets locaux du système éducatif dans la spécialité. S'ils sont sûrement adaptés pour faciliter des ouvertures de sections dans certaines régions ou envisager une mise en cohérence des différents modes de formation à l'échelle régionale, formeront-ils des outils vraiment efficaces pour demander d'éventuelles fermetures dans d'autres régions, c'est-à-dire des mesures en contradiction avec les critères d'action habituels du système éducatif et son penchant pour la croissance interne ?

CONCLUSION

La plasturgie représente un exemple intéressant du point de vue de la construction et de la régulation de l'offre de formation. Elle montre comment et à quelles conditions une branche professionnelle peut parvenir à influencer une carte scolaire relative à une spécialité. Elle donne à voir ce que peut signifier un partenariat avec tel acteur externe au système éducatif, aussi bien en termes de portée qu'en termes de limites.

La branche est conduite à exercer pareille influence et à endosser ce rôle de partenaire grâce surtout aux compétences et aux moyens d'action qu'elle est capable de faire prévaloir auprès du système éducatif, celui-ci en ayant besoin à certains moments. Au niveau local, aux temps pionniers de la plasturgie, comme au niveau national à partir des années 80, la définition claire qu'elle donne des besoins de formation du secteur, les liens qu'elle arrive à créer avec certains acteurs du système éducatif, les importantes ressources financières qu'elle collecte au titre de la taxe d'apprentissage, sont autant de capacités et de ressources qui la rendent pertinente et compétente pour influencer sur la carte scolaire de la spécialité. Aussi, le partenariat en ce domaine, c'est d'abord **une affaire de capacités et de ressources détenues par l'acteur externe et reconnues par le système éducatif.**

Mais le partenariat est aussi **le résultat d'une dynamique**, évoluant en fonction du contexte et de l'expérience acquise, et de nature toujours inachevée. Loin d'être figée et automatique, la régulation partenariale établie entre la branche plasturgie et le système éducatif se caractérise au contraire par une assez grande plasticité au cours du temps, qui n'est jamais sans se heurter à des difficultés et limites importantes. Elle se cantonne d'abord à quelques zones bien spécifiques, au cours d'une période où il n'existe pas encore de véritable projet négocié et fédérateur au plan national. Elle se rationalise et se systématisé ensuite à partir des années 80, au moment où l'offre dans la spécialité s'accroît considérablement et où les acteurs nationaux de branche acquièrent une légitimité dans le domaine (et par le biais) de la formation. Déstabilisée par la décentralisation et le changement brusque de situation (stagnation de l'emploi, attractivité moindre des sections de plasturgie, limitation des ressources financières), elle cherche enfin un nouveau souffle dans la période actuelle.

Le problème est donc de **reconquérir en permanence le partenariat pour le faire durer.** A chaque phase, la profession cherche à adapter ses compétences et ses moyens d'action au nouveau contexte, ainsi qu'à mettre en place avec le système éducatif de nouvelles instances (comme, dans la phase récente, le groupe technique paritaire de la formation professionnelle) et de nouveaux instruments (comme le contrat d'objectifs) de régulation.

De par ce partenariat dynamique, la spécialité plasturgie représente bien en fin de compte un cas intéressant à considérer. La question reste néanmoins de savoir s'il s'agit d'**un cas exemplaire**, extrême mais informatif sur les modes de coopération plus généraux de l'Éducation nationale avec le monde professionnel en matière de carte scolaire, ou d'**un cas vraiment à part**, dont le caractère exceptionnel contraste largement avec ce qui se pratique avec les autres spécialités de formation. Sûrement, la qualité de la relation partenariale établie, sa plasticité, le pouvoir d'influence réel de la branche sur la carte scolaire en plasturgie, restent peu représentatifs des expériences propres à la plupart des autres spécialités (surtout les plus répandues et les moins attachées à des territoires spécifiques). En même temps, l'histoire heurtée de la spécialité plasturgie sur une assez courte période - émergence d'abord sur un nombre limité de sites, puis développement et rationalisation depuis le niveau national, et enfin entrée dans l'ère de la décentralisation - en fait sans doute un bon observatoire des

régulations partenariales possibles et des transformations de conceptions et de pratiques en la matière au fil du temps.

LA RÉGULATION FACE A LA RARETÉ : ESSAI DE MISE EN PERSPECTIVE DE LA COMPTABILITÉ ET DE LA PLASTURGIE

Marie de BESSES

La question explorée ici est, comme dans le reste de l'étude REGULOF, la part du local dans la régulation de l'offre de formation professionnelle initiale. Celle-ci est abordée en dynamique et interpelle la considération suivante, aujourd'hui couramment exposée : les projets de formation portés par des acteurs locaux auraient, plus que ceux qui déconcentrent des mesures nationales, pour qualité de répondre aux besoins économiques locaux en matière d'emploi qualifié. En conséquence, on voit favorablement s'accroître la part du local dans la régulation de l'offre. Ceci est un exposé très schématique du « paradigme du local ». Notre propos n'est pas de le remettre en cause, mais peut-être d'en relativiser quelque peu les vertus et d'en explorer quelques limites. Pour cela, nous focaliserons notre attention sur une préoccupation centrale en économie : la rareté. A propos de deux filières, la plasturgie et la comptabilité, nous proposerons une analyse de la façon dont les acteurs réagissent à l'accentuation de telle ou telle rareté.

En matière de formation, quelles sont ces raretés ? S'agit-il seulement de ressources financières ? Étant dans un système dont les ressources sont essentiellement publiques, l'allocation des ressources financières doit répondre à certains critères définis par l'autorité publique. De façon simplifiée, on peut estimer en première analyse que la justification de l'existence d'une formation professionnelle tient à la présence d'élèves et à des perspectives raisonnables d'emploi qualifié. La rareté financière est donc une rareté subordonnée, de second ordre par rapport aux deux premières, élèves et débouchés. Cependant, si cette rareté financière s'accentue, ceci retentit sur la prégnance des raretés de premier ordre, les élèves et les débouchés. Nous tiendrons compte des changements affectant les trois sortes de raretés : élèves, débouchés et ressources financières.

Dans une première partie, nous préciserons les enjeux de ces trois raretés, puis, dans une deuxième partie, nous analyserons les changements affectant les deux filières considérées, ainsi que les positions des acteurs quant à ces changements et la façon dont la régulation en est affectée.

1. LES ENJEUX DES TROIS RARETÉS

Ces enjeux concernent à des degrés divers les différents acteurs de la régulation, c'est-à-dire les jeunes et leur famille d'une part, le système éducatif et ses instances déconcentrées d'autre part, les milieux professionnels locaux et leurs instances représentatives aux différents niveaux, et enfin, les collectivités locales, en particulier les conseils régionaux. Ces derniers ont en effet, aujourd'hui, une compétence partagée avec l'État, en matière de formation professionnelle initiale.

1.1. Les élèves

Une formation ne peut perdurer que si elle est effectivement suivie par des élèves. Or, sous certaines réserves, le nombre d'élèves qui s'inscrivent effectivement dans une formation tient au choix de ceux-ci et de leurs familles. La liberté du choix de la formation professionnelle est un des principes du système éducatif français. Cette liberté s'exprime par les vœux des élèves. Le « taux d'attractivité » est le rapport entre le nombre de vœux prioritaires (premiers vœux) manifestés pour une formation et le nombre de places proposées. Entre le vœu et la véritable motivation pour une formation professionnelle, il y a plusieurs biais. Nous indiquons les deux plus importants. Le premier tient aux résultats de l'élève dans la scolarité qui précède l'orientation. Le choix de la formation professionnelle ou technologique est fréquemment adopté par des élèves qui constatent leur incapacité à être admis dans une formation plus générale, ouvrant des perspectives de poursuite d'études¹. Le deuxième relève d'un compromis entre la proximité et le choix d'un établissement. Jusqu'au niveau du baccalauréat, les élèves sont peu mobiles et choisissent fréquemment, non une spécialité, mais la formation qui est proche de leur domicile.

Les différences dans les taux d'attractivité² font qu'une classe peut être composée exclusivement d'élèves volontaires (formations attractives), alors que d'autres sont composées, pour une part plus ou moins importante, d'élèves non demandeurs, affectés dans cette classe parce qu'il s'agissait de leur fournir une affectation scolaire, quelle qu'elle soit (formations délaissées). Globalement, le taux d'attractivité augmente, pour une même spécialité, avec le niveau de formation. Quand le taux d'attractivité est très faible, l'établissement n'arrive pas à trouver des élèves en nombre correspondant aux places offertes, y compris parmi ceux qui n'avaient pas demandé la formation en premier vœu³. Le taux d'attractivité est un bon indicateur du degré de rareté des élèves.

La position des autres acteurs de la régulation, en particulier les responsables du système éducatif, ainsi que celle des milieux professionnels, diverge sur la question du recrutement des élèves, ainsi que sur la question de la localisation de la formation, qui influe fortement sur ce recrutement. En effet, une formation implantée dans un établissement urbain est, toute chose égale par ailleurs, plus attractive, que si elle est implantée dans une zone rurale. La formation bénéficie alors d'un « vivier » dense d'élèves. Cette logique joue un rôle important pour la comptabilité, filière transversale pour laquelle l'implantation des entreprises offrant des débouchés ou des stages compte peu, car elle est celle des entreprises en général. La mission du Service public d'éducation est cependant de réduire autant que possible les inégalités de fait d'accès à la formation, en choisissant de répartir l'offre de formation sur le territoire, surtout aux niveaux V et IV. Pour la « filière-branche » qu'est la plasturgie, l'implantation des entreprises de plasturgie est décisive. Les formations sont implantées à proximité des entreprises, au risque, dans certaines zones, de poser des problèmes de recrutement, particulièrement au niveau V.

¹ Un jeune va en BEP parce qu'il ne peut être admis en seconde indifférenciée, va en 1ère technologique parce qu'il ne peut être admis en 1ère générale... Le conseil de classes du palier d'orientation concerné - fin de 3ème pour le BEP, seconde année de BEP pour la Bac pro. ou terminale pour le BTS - émet un avis, dont l'élève est invité à tenir compte, et qui pèse dans les décisions d'affectation.

² Les valeurs observées vont de 0 à plus de 10.

³ Dans l'académie de Grenoble, au niveau du BEP, en juin 1995, le taux de places vacantes à l'issue de la première affectation de juin est de 11% pour les spécialités industrielles et de 3% pour les spécialités tertiaires. On peut citer l'exemple du BEP de plasturgie à Oyonnax en 1994 : 48 places offertes, un taux d'attractivité de 0,54, et 21 places vacantes au 15 octobre.

1.2. Les débouchés

La question des débouchés n'est pas perçue de la même façon par les différents acteurs. Pour les jeunes et leurs familles, l'incertitude sur ce que seront les débouchés à l'issue de la formation est bien perçue au moment du choix. Par ailleurs, les élèves, surtout ceux qui ont à exercer ce choix à l'adolescence, n'ont des métiers et de leurs conditions d'exercice que des représentations floues, souvent caricaturales. Ils se positionnent fréquemment de façon binaire, soit en rejet, soit en attrait. Sur la prise en compte des débouchés, on est bien loin d'une rationalité beckerienne (Becker G., 1964), surtout pour les choix des BEP et des baccalauréats professionnels.

En conséquence, et par défaut, deux autres considérations jouent un rôle important. Ce sont d'abord les opportunités de poursuite ultérieure d'études. Le système éducatif, les jeunes et leurs familles partagent là-dessus des points de vue voisins. A l'issue d'une formation professionnelle, le choix entre l'insertion à ce niveau ou la poursuite d'étude doit rester ouvert. Devant l'incertitude de l'emploi, l'important est de préserver une « valeur d'option » (Cohendet P., Llerena P., 1989). La convention largement admise selon laquelle l'élévation du niveau influe favorablement les conditions de l'insertion fonde cette valeur d'option. En effet, au moment de l'orientation, la poursuite d'études au-delà du cycle visé par les vœux est incertaine, car cela dépend, au moins pour partie, des résultats scolaires à venir. La proximité est également un critère important, qui s'atténue quelque peu avec l'élévation du niveau de la formation visée (Brosse M., 1994).

La régulation de l'offre de formation professionnelle au vu des débouchés apparaît d'autant plus problématique aux responsables du système éducatif, que le temps qui s'écoule entre une décision d'ouverture d'une formation nouvelle et sa pleine opérationnalité est long (4 à 5 ans). On ne peut donc que se référer à des tendances lourdes, évaluées de façon approximative.

Il n'en va pas de même des milieux professionnels. Pour ceux-ci, la formation scolaire, et, encore plus l'embauche et le complément indispensable de formation d'un débutant par l'expérience, sont perçus comme des investissements. Les professionnels se réfèrent donc à leur perception des besoins en emplois qualifiés au moment de la décision concernant une formation. Cette approche adéquationniste peut être parfois malthusienne à l'égard des sections sous statut scolaire habituel. Les professionnels constatent l'hystérésis de l'offre de formation. Il est fréquent qu'une formation existante perdure, alors que les conditions qui ont présidé à sa création ne sont plus remplies. Pour le système éducatif, comme pour les élus locaux, une décision de fermeture est toujours pénible, car elle pose des problèmes de réaffectation d'enseignants, et parfois, d'existence pour les établissements amputés d'une section. Les professionnels montrent leur préférence pour des modes de formation qui, par nature, ont une existence précaire, tels que des FCIL, des mentions complémentaires ou des contrats de qualification.

Enfin la question des débouchés peut être perçue d'une façon particulière par les collectivités locales. Pour celles-ci, l'ouverture d'une formation professionnelle nouvelle peut être un élément d'une politique de développement local, élément d'autant plus nécessaire que celui-ci est perçu comme défaillant. Dans ce cas, l'argumentation retourne la logique des débouchés ; il ne s'agit pas de répondre aux besoins de l'économie locale, mais de faire de la formation la condition du développement local.

1.3. Les ressources financières

Ces ressources sont des charges fixes pour la plus grande part. Elles se composent de la paie des enseignants, qui, dans les établissements publics est prise en charge par l'État,

ainsi que de matériels. L'importance du matériel et les exigences techniques de dédoublement de travaux pratiques (et donc des frais de personnel supplémentaires) expliquent que, d'une spécialité professionnelle à une autre, les ressources financières nécessaires pour ouvrir une section varient considérablement. Le rectorat prend des décisions qui engagent l'État sur la rémunération des enseignants. Les régions, ainsi que les instances professionnelles par la taxe d'apprentissage, interviennent sur l'investissement, partie des charges fixes qui varie considérablement d'une spécialité à une autre. Les régions et les instances académiques sont d'autant plus sensibles à l'engagement des professionnels, qu'il s'agit d'une spécialité coûteuse.

Ces ressources, en personnel comme en matériel, sont dédiées, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent être transférées dans une autre filière, sans un coût de reconversion important. La décision en matière d'enseignement professionnel et technologique est donc lourde d'irréversibilité, en sus de celle qui tient à la longueur du processus productif lui-même.

Il y a une certaine indivisibilité de la formation, qui fait, par exemple, qu'entre une 1/2 section et une section d'enseignement professionnel ou technologique, les charges fixes sont voisines, pour un effectif qui peut aller du simple au double. A effectifs identiques, la déconcentration de l'offre de formation dans les petites localités, sous forme de 1/2 sections, est donc plus coûteuse que sa concentration par sections doubles dans des grands lycées d'agglomération. Enfin, dans les établissements publics, la capacité annoncée n'est en principe pas flexible : les effectifs accueillis ne dépassent qu'exceptionnellement les capacités annoncées. Il n'en va pas de même dans les établissements privés.

En conclusion de cet aperçu sur les enjeux des trois raretés que nous avons repérées, on peut noter que, bien qu'il s'agisse ici de formations professionnelles préparant à l'emploi qualifié, la question des débouchés n'est pas généralement primordiale. Elle est subsidiaire, en particulier, à l'égard des possibilités de poursuite d'études. Ceci découle du principe de liberté de choix dont jouissent les élèves. Cependant, aucun de ces acteurs n'admettrait pour autant que la prise en compte des débouchés soit ignorée par le système éducatif. La régulation s'affronte alors à des questions, auxquelles les acteurs apportent des réponses peu stabilisées. Peut-on admettre que perdre une formation attractive pour les élèves, mais aux débouchés problématiques ? A l'inverse, des problèmes sérieux de recrutement d'élèves peuvent-ils mettre en question l'existence d'une formation qui répondrait à un réel besoin de qualification ?

La deuxième partie analyse les réponses que font les acteurs à ces questions en ce qui concerne la comptabilité et la plasturgie.

2. COMPTABILITÉ ET PLASTURGIE : LES CHANGEMENTS DANS LES TROIS RARETÉS, LA POSITION DES ACTEURS ET LE LOCAL

L'analyse de l'évolution de la rareté des élèves fait apparaître de grandes différences entre ces deux filières. Cependant, si l'on articule cette première considération avec la prise en compte des débouchés, on observe une similitude, qui est la prédominance de la logique d'un compromis entre les débouchés et les vœux des élèves.

2.1. Les élèves

Les choix des élèves pour une même spécialité peuvent diverger plus ou moins selon les différents niveaux. L'attrait pour la comptabilité est relativement marqué dès le niveau du BEP, et s'accroît modérément avec le niveau. Le peu d'attrait pour la plasturgie est

nettement marqué au niveau du BEP alors que, selon une gradation, le Bac professionnel et le BTS sont nettement attractifs.

Tableau 1
Taux d'attractivité académiques 1994

Académies	Comptabilité		Plasturgie	
	Grenoble	Lyon	Grenoble	Lyon
Niveaux				
BEP	0.85	0.82	0.38	0,43
Bac pro.	2.15	1.86	1.79	1.75
STT ou STI	1.59	1.21		1.60
BTS	1.70	2.80		2.70

Source : SAIO académies de Lyon et de Grenoble : bilan de l'affectation 1994

Filière-discipline, la comptabilité se prête à une orientation selon des critères scolaires. L'enseignant de mathématiques peut donner son point de vue sur l'aptitude de l'élève à manier avec rigueur des informations quantitatives. Cependant, s'il s'agit vraiment d'un bon élève en mathématiques, les formations générales lui sont ouvertes. La comptabilité accueille donc des élèves moyens. L'image du métier qu'ont les jeunes est assez favorable. Les conditions de son exercice ne rebutent pas les filles. En juin 1995, sur l'académie de Grenoble, elles représentaient 69% des premiers voeux pour le BEP de comptabilité. Surtout dans une agglomération urbaine, un chef d'établissement sait par avance qu'il remplira sans difficulté ses classes de comptabilité, à tous les niveaux. Du point de vue de la rareté en élèves, la comptabilité est une valeur sûre. Le secteur privé a développé une offre reposant sur ce constat. Il est malheureusement difficile de réunir des statistiques sur l'ensemble du secteur privé, sous contrat et hors contrat. A titre d'indication, en 1994, pour l'ensemble de l'académie de Lyon et pour la préparation en 1ère année de Bac professionnel bureautique-comptabilité, le secteur privé sous contrat accueillait 43% des élèves de l'ensemble public et privé sous contrat.

Filière-branche, les formations en plasturgie renvoient à l'image du travail dans la branche elle-même. Les emplois d'exécution dans l'atelier rebutent, ce qui explique le peu d'attrait du BEP. Cette image s'améliore pour le niveau IV et, encore plus, avec le niveau III, car les jeunes perçoivent qu'un niveau de formation plus élevé permet d'accéder à des postes plus valorisants. Les enseignants estiment que la plasturgie devrait être une filière attractive dès le niveau V pour des jeunes qui n'ont pas la possibilité de faire des études longues. Ils s'appuient sur l'existence de réels débouchés à ce niveau, confirmés par les études prospectives de la branche. En pratique, les taux d'attractivité du BEP en plasturgie ne diffèrent pas sensiblement de BEP voisins quant à la nature des postes de travail, comme productique mécanique option usinage (taux d'attractivité en 1994, dans l'académie de Grenoble : 0,49 et dans l'Académie de Lyon : 0,36).

Cependant, qu'il s'agisse de la comptabilité ou de la plasturgie, l'érosion de l'attractivité est une tendance marquée et généralisée, avec quelques irrégularités d'une année sur l'autre. La désaffection pour la plasturgie, plus marquée en début de période, est également plus accentuée, que ce n'est le cas pour la comptabilité.

Tableau 2
Évolution des taux d'attractivité sur l'académie de Lyon
 (+ académie de Grenoble pour le Bac professionnel)

Attractivité	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
BEP compta. Lyon	1.1	1.		0.91	0.67	0.82	0.77
BEP plast. Lyon	1.0	1.38		0.93	0.66	0.43	0.53
Bac pro. compta. Lyon	2.72	2.70	2.60	2.15	2.39	1.86	1.76
Bac pro. compta. Grenoble	3.37	2.59	2.35	2.28	2.41	2.15	1.68
Bac pro. plast. Lyon	1.90	1.75	1.54	1.60	1.85	1.78	1.12
BTS compta. Lyon			4.56	4.62	3.40	2.8	2.2
BTS plast. Lyon			4.60	4.0	4.37	2.7	2.8

Source : SAIO académies de Lyon et de Grenoble : bilans de l'affectation 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 et 1995.

NB : L'utilisation en dynamique de ces sources n'est pas très aisée pour les premières années, car les traitements et les présentations diffèrent d'une année sur l'autre jusqu'en 1994. C'est pourquoi ce tableau comporte certaines lacunes. A partir de cette date, on constate une systématisation accrue et une présentation qui en rend l'usage plus aisée.

L'évolution des places offertes (Tableau 3) est orientée dans le même sens que celle des vœux des élèves. On constate une légère baisse de l'offre de places au niveau du BEP, cependant plus marquée pour la comptabilité que pour la plasturgie, alors que c'est ce dernier BEP qui est davantage délaissé. Il n'y a donc pas une évolution de l'offre qui serait homothétique à l'évolution des vœux.

Tableau 3
Évolution en indice des places offertes sur l'académie de Lyon (1989 = 100)
 (+ académie de Grenoble pour le Bac professionnel de comptabilité)

Places	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
BEP compta. Lyon	100	101		91	86	74	72
BEP plast. Lyon	100	100		100	82	82	82
Bac pro. compta. Lyon	100	119	119	135	124	140	147
Bac pro. compta. Grenoble	100	128	154	176	178	203	203
Bac pro. plast. Lyon	100	116	116	116	116	116	116
BTS compta. Lyon	100	120	129	144	148	154	150
BTS plast. Lyon	100	100	100	100	100	100	100

Source : SAIO académies de Lyon et de Grenoble : bilans de l'affectation 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 et 1995.

L'offre en Bac professionnel s'accroît, traduisant la montée en puissance de ce diplôme dans les deux académies. La tendance est nettement plus accentuée pour la comptabilité, et, au sein de la comptabilité, dans l'académie de Grenoble. Enfin, le BTS de comptabilité connaît une progression marquée de l'offre, tandis que le BTS de plasturgie conserve une offre éte. Deux mouvements contribuent à l'accroissement de l'offre en

comptabilité aux niveaux IV et III. Le premier procède de la présence concentrée dans un établissement urbain d'un vivier, soit de BEP, soit de STT. Il en découle, souvent sous forme de sections complètes ou doubles, la création d'une offre de poursuite d'études⁴. Le deuxième est une dissémination de l'offre de poursuite d'études en zone rurale ou dans une petite ville. Ce sont parfois des demi-sections. L'attractivité en est souvent plus faible que la moyenne académique pour la formation considérée. Du point de vue du rectorat, de façon générale, le développement des formations en comptabilité n'est pas limité par des considérations financières. D'une part, relativement à d'autres formations professionnelles, les formations en comptabilité sont peu coûteuses. D'autre part, et toujours relativement à d'autres formations professionnelles, puisque les formations en comptabilité sont effectivement remplies, elles constituent une utilisation efficace des ressources. Du fait de l'abondance de la ressource en élèves et du faible coût des formations, les considérations financières ne sont pas très prégnantes en comptabilité, et ne limitent pas l'accroissement de l'offre.

Ce rapprochement de l'évolution de l'offre et de celle des vœux des élèves conduit à poser l'hypothèse de l'importance décisive du choix des élèves dans la régulation de l'offre. La deuxième partie analyse la prise en considération des débouchés dans la régulation.

2.2. La prise en compte des débouchés : deux versions du compromis entre logique éducative et logique professionnelle

2.2.1. La comptabilité

Les débouchés des différents niveaux de formation en comptabilité se sont dégradés ces dernières années. Cette dégradation a été nette dans les années 80 et atteint particulièrement fortement le BEP. Y. Grelet (1991) relève qu'en 1988, l'insertion des BEP de comptabilité doit beaucoup à des contrats spécifiques jeunes, moins coûteux qu'une embauche normale. L'étude récente du Céreq sur l'actualisation des filières de formation du tertiaire administratif exploitant l'enquête IVA de février 1992 (J.F. Vergnies, 1995) relève que seulement 15% des élèves sortant des classes de BEP ACC travaillent neuf mois après la fin de leur formation dans la fonction comptable, alors que ce chiffre est de 41% pour le Bac pro. La situation à l'égard de l'emploi du BEP et du Bac pro. en comptabilité, relevée neuf mois après la sortie de formation de septembre 1991, diffère assez sensiblement.

⁴ On peut citer, à titre d'exemple, pour le Bac pro., le cas du lycée Argouges à Grenoble, et pour le BTS, le cas du lycée de la Martinière à Lyon.

Tableau 4
**Situation en février 1992 des sortants de BEP
 et de Bac professionnel comptable de septembre 1991 (en %)**

	BEP	Bac professionnel
CDI	14	23
CDD, intérim	12	21
Emploi aidé, sect. marchand	14	15
Emploi aidé, sect. non-marchand	14	5
Recherche d'emploi	32	24
Service national	11	11
Inactivité	3	1
Total	100	100

Source : Enquête décentralisée IVA, février 1992

La dégradation des débouchés dans les années 80 n'a pas amené les responsables du système éducatif à freiner globalement sur cette période l'accroissement de l'offre de formation. Au niveau national, entre 1982 et 1994, les effectifs en dernière année de BEP comptable se sont accrus de 85%⁵. La baisse de l'offre en BEP qu'on observe dans le tableau 3 dans l'académie de Grenoble serait une évolution récente. Dans cette même période, entre 1990 et 1994, l'accroissement des effectifs en Bac pro. a été de 43% au niveau national⁶, de 100% dans l'académie de Grenoble et de 47% dans l'académie de Lyon. Au niveau du BTS, et toujours pour la même période, l'accroissement dans l'académie de Lyon a été de 50 %.

La régulation des autorités académiques paraît réaliser un compromis délicat entre les deux fonctions de ces classes professionnelles et technologiques : offrir aux élèves qui n'ont pu poursuivre en scolarité générale un parcours scolaire parallèle répondant à la demande sociale d'élévation du niveau d'une part, et d'autre part, préparer les jeunes à l'insertion professionnelle. La réponse à la dégradation de l'insertion réside dans l'élévation du niveau. Ce type de réponse se développe encore plus rapidement en zone urbaine qu'en zone rurale. Les demandes d'ouverture des établissements urbains sont en effet plus facilement étayées par la présence d'un vivier d'élèves. Les élèves qui ne parviennent pas, soit au Bac professionnel en provenant du BEP, soit au BTS en provenant des STT, sont dans la zone d'échec de cette régulation de l'offre. Ils sont victimes de difficultés d'insertion qui s'accroissent avec la tendance à la poursuite d'études.

Malgré une certaine baisse de l'attractivité, la poursuite d'études et l'importance du vivier d'élèves ont assuré le remplissage des classes. Dans ses projets à l'horizon 93-97, le rectorat d'académie de Lyon part du « vivier » d'élèves que constitue le BEP ACC pour considérer que l'offre en baccalauréat professionnel devrait s'établir à 40% des effectifs de deuxième année de BEP, ce qui fait apparaître « un déficit » de places offertes en Bac pro. d'environ 200 places. Cependant, faisant état de ce que le niveau IV de comptabilité est concurrencé fortement sur le marché de l'emploi par le niveau III, ce projet propose de n'ouvrir en supplément que 50 à 75 places sur la période considérée.

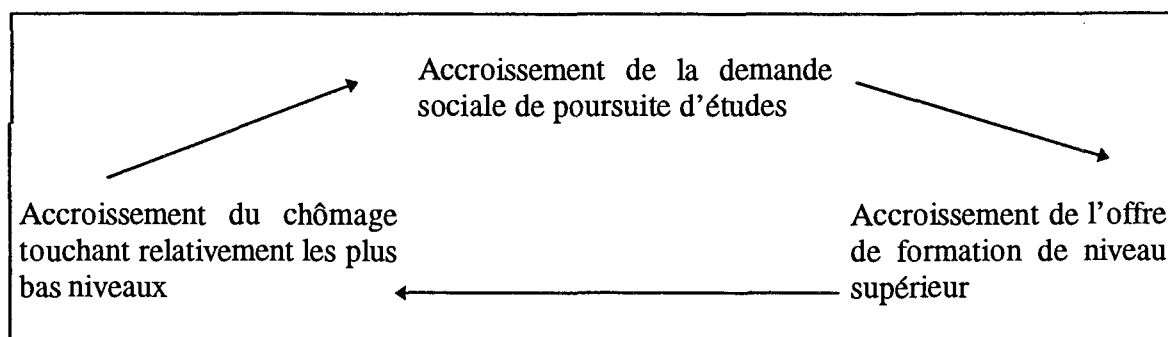
On peut mesurer ici la position des autorités académiques quant à la régulation de l'offre en comptabilité. La première considération est bien la ressource en élèves, dans une logique de poursuite d'études. En second lieu, cette considération est amendée par la

⁵ Source : É. Kirsch, Céreq, 1995.

⁶ Source : É. Kirsch, Céreq, 1995.

prise en compte des débouchés. Le même document développe une logique analogue à propos du BTS. Le vivier de recrutement est alors normalement le Bac STT option comptabilité. Sous réserve d'une coordination avec les implantations de départements GEA des IUT, « il pourrait être envisagé, à moyen terme, une implantation dans chaque bassin de formation ». De cette façon, le rectorat espère éviter aux titulaires de Bac STT « des tentatives infructueuses vers d'autres cursus ». Proximité, poursuite d'études, et, en second-plan, attention aux débouchés, sont donc les principes de la régulation rectorale à Lyon. Dans cette régulation, on ne perçoit guère de prise en compte des spécificités des bassins en matière d'emploi. On se réfère à des tendances générales. En effet, aucun acteur professionnel ne paraît à même d'exprimer un point de vue sur les débouchés locaux.

Le danger d'une telle régulation est de déplacer le problème de l'insertion d'un niveau à l'autre, et, surtout, d'aggraver la situation des élèves qui restent en chemin. Or, chaque niveau laisse en chemin une certaine proportion d'élèves (de l'ordre de 50% selon des estimations académiques) dont l'insertion se dégrade au fur et à mesure de l'élévation du niveau par la voie professionnelle. Cette gestion administrative poussée par les flux avantage effectivement les élèves qui réussissent dans la filière en enchaînant préformation professionnelle et formation préparant à l'insertion, soit au niveau BEP-Bac pro., soit au niveau STT-BTS. Elle désavantage relativement les élèves en échec, soit à l'issue du BEP, soit à l'issue d'une STT. Face à ce problème, le rectorat n'a pas de parade, puisque sa seule réponse possible réside dans l'accroissement de l'offre à un niveau supérieur. On a alors un cercle vicieux.



Au niveau local, ceci peut aboutir à ce qu'observe G. Margirier sur la zone de Roanne, c'est-à-dire une corrélation positive entre taux de chômage et offre de formation. En conclusion, face à l'accroissement de la rareté des débouchés, la régulation de la comptabilité se trouve dans l'incapacité d'évaluer et donc de prendre en compte les besoins locaux en emploi qualifié. Elle s'appuie par défaut sur la demande sociale de poursuite d'études pour accroître l'offre de niveau supérieur; et, par là, contribue à l'aggravation du chômage, touchant tout particulièrement les jeunes en échec de poursuite d'études. C'est une régulation administrative déconcentrée, problématique quant à ses effets sur le chômage des jeunes.

2.2.2. La plasturgie

La plasturgie est une des rares branches qui prévoit une poursuite de l'accroissement de ses effectifs, y compris au niveau ouvrier. Les prévisions de la branche, établies en 1992, quant aux besoins d'embauche de débutants, sont favorables aux jeunes diplômés.

Tableau 5
Entrée en vie active : prospective 1996

Niveaux de formation	1992	1996
CAP / BEP	430	entre 430 et 480
Bac pro. / BT	490	entre 565 et 675
BTS	320	entre 385 et 450

Source : Fédération professionnelle de la plasturgie, 1992, Contrat d'études prévisionnelles

Pourtant, comme on peut le constater dans le tableau 3, il n'y a pas dans l'Académie de Lyon d'accroissement sensible de l'offre, si ce n'est au niveau du Bac pro. en tout début de période, ce qui correspond à la mise en place de cette formation dans l'académie. A partir de 1990, l'offre de formation reste étale, mise à part la légère régression du BEP. L'académie de Lyon a été nettement devancière en matière de formation professionnelle en plasturgie. Ceci tient à Oyonnax, berceau historique de la plasturgie française et de ses formations avec le lycée, ancienne École nationale des plastiques, ainsi qu'à Saint-Étienne, siège d'une industrie qui confectionne des sacs en plastiques, avec les formations développées au Lycée professionnel de Fourneyron. On peut relever, par exemple, le cas de l'académie de Strasbourg, dans laquelle les formations en plasturgie ont été multipliées par six dans la même période. Cependant, les évolutions très récentes convergent vers la stabilisation des formations dans la majorité des académies.

On a ici une autre version du compromis entre les débouchés et la rareté des élèves. Au niveau V, la régulation se heurte en effet à la rareté croissante des élèves. On peut estimer que les problèmes de recrutement, particulièrement marqués en BEP, interpellent d'autant plus les autorités académiques et régionales qu'il s'agit de formations très coûteuses. Cependant, la solution adoptée au lycée Fourneyron de Saint-Étienne ne réduit pas nettement les besoins financiers, puisqu'il s'agit seulement d'une réduction de l'effectif de la section. En effet, d'une part, son existence est très importante pour l'établissement lui-même, et, d'autre part, elle tient à la présence d'industriels à proximité qui sont attachés à son maintien. C'est pourquoi, malgré les problèmes de recrutement, il n'y a pas de fermeture, mais seulement, une réduction. Dans une logique analogue, à Oyonnax, le niveau de l'offre en BEP résiste pour l'instant à la baisse sensible du recrutement. Les industriels de la zone expriment le besoin d'un vivier d'ouvriers de niveau V et tiennent au maintien des CAP par l'alternance, l'apprentissage et la formation continue.

Ces problèmes de recrutement au niveau du BEP ne permettent pas d'envisager un développement du Bac pro., bien que les débouchés prévus en 1992 par la profession soient légèrement croissants.

Il est particulièrement intéressant d'observer l'effet de frein qu'exerce la rareté des élèves au niveau du BTS et la position des acteurs professionnels sur cette question. Au niveau

national, les représentants de la branche⁷ font état d'inquiétudes sur la qualité du recrutement des BTS. Ils s'appuient sur le suivi dans le temps des résultats aux examens des différents établissements. Or, les taux de réussite se sont particulièrement dégradés au niveau du BTS. De leur point de vue, il y a aujourd'hui une offre excédentaire de préparation au BTS, qui a pour conséquence une trop faible sélectivité de l'accueil dans ces classes. On peut aussi émettre l'hypothèse selon laquelle la suppression du BT est dommageable au recrutement en BTS. En effet, dans l'académie de Lyon, jusqu'en 1994, les élèves provenant du BT constituaient environ la moitié des premiers voeux. Dans le cas du BTS, la dégradation récente de l'attrait pour les formations, conjuguée avec le tassement des débouchés, ne permet pas d'envisager une croissance des effectifs en formation. Pour la régulation, les débouchés priment mais les voeux des élèves sont également importants.

Les considérations financières pèsent aussi sur la régulation. Les formations en plasturgie sont relativement très coûteuses. L'activité de la branche a souffert de la mauvaise conjoncture des années 92-93. Pour la première fois de son histoire, la plasturgie a enregistré un palier de croissance qui a touché la taxe d'apprentissage. La branche considère donc qu'elle n'est plus en état d'assurer, comme auparavant, l'accompagnement de la croissance de l'offre.

Les observations recueillies dans d'autres académies⁸ montrent cependant que les collectivités locales peuvent se constituer, avec un établissement, et avec tel ou tel industriel local, en groupe de pression pour obtenir l'ouverture de sections de plasturgie, malgré l'avis des autorités académiques, et malgré celui des instances nationales de la branche. Ces différents cas de développement de formations non-contrôlées par la branche sont présentés par J.P. Cadet. La régulation de l'offre de formation voit ainsi s'affronter deux logiques. En certains points du territoire, la logique du développement local s'investit dans des projets de développement des formations en plasturgie, en y voyant des perspectives de développement de l'emploi. La logique de l'Éducation nationale et des instances nationales de la branche professionnelle, au nom de la rareté des élèves et de l'utilisation rationnelle des ressources financières, exprime le voeu de canaliser, voire d'arrêter le développement des formations sur le territoire. Plus précisément, la branche a organisé de façon très explicite ses moyens de contrôle sur le développement des formations à travers les contrats d'objectifs régionaux. Selon l'accord du 6 mai 1994 intégré à la convention collective, ces contrats feront l'objet d'un contrôle *a priori* des instances nationales. L'objectif est de «s'assurer de ce que toutes les actions régionales de formation qui s'engageront soient bien conformes ... à la politique que la branche a défini au niveau national». Sur l'académie de Lyon, les marges d'autonomie locale n'ont pas eu pour effet une croissance de l'offre en plasturgie ; il n'en va pas de même dans d'autres académies.

Ainsi, l'analyse de la régulation pour les formations en plasturgie fait-elle apparaître un compromis entre logique éducative et logique professionnelle beaucoup moins stable et caractérisé, que ce n'est le cas pour la comptabilité. Cependant, en raison de la prégnance accrue des considérations financières, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle la logique de régulation nationale déconcentrée et maîtrisée devrait l'emporter sur la logique de l'émergence de projets locaux.

⁷ Nous avons pu le constater à l'occasion d'un entretien avec Madame Pinson, responsable de la formation professionnelle à Plastifaf, institution qui gère les fonds mutualisés collectés par la branche pour l'apprentissage et la formation continue.

⁸ Académies de Toulouse et de Strasbourg.

CONCLUSION

De prime abord, tout paraît opposer la régulation de l'offre en plasturgie et en comptabilité. La première filière tire son identité de l'adossement à une branche. La deuxième est une filière-discipline, dont les débouchés sont transversaux ; les acteurs professionnels sont quasiment absents de sa régulation. L'analyse fait cependant apparaître plusieurs traits communs.

La ressource en élèves est la considération de première importance pour la régulation dans les deux spécialités, qu'il s'agisse d'une régulation expansive pour la comptabilité, ou d'une régulation restrictive depuis peu pour la plasturgie. Ceci découle de la liberté de choix des élèves en matière d'orientation professionnelle.

Or, ces choix reposent sur des conventions (Favereau O., 1989), des représentations sociales du travail, et non sur une rationalité d'espérance d'insertion et de gains futurs. Quelle que soit la cohérence et la qualité du projet partenarial de l'Éducation nationale et de la branche de la plasturgie sur le Bac pro., celui-ci ne peut se développer s'il n'est assuré d'un vivier d'élèves suffisant. Quelle que soit la dégradation des débouchés en comptabilité, ces classes font le plein. Les évolutions tendanciennes de ces choix diffèrent peu d'un bassin de formation à un autre. Elles ne connaissent que des décalages, comme l'accentuation de la pression de la demande de poursuite d'études en comptabilité dans les grandes agglomérations ou le rejet marqué de la plasturgie, au niveau opérateur, dans la zone d'Oyonnax.

En conséquence, l'évolution des débouchés ne peut être qu'une considération d'importance seconde pour les deux filières. On s'attendait à une telle caractéristique pour la comptabilité, du fait de l'absence des professionnels des débats sur ce sujet. Elle est plus étonnante pour la plasturgie, d'autant plus que l'organisation professionnelle de la branche s'est dotée d'outils pour exprimer un avis fondé sur l'évolution des emplois, tant au niveau national, qu'au niveau régional. En plasturgie, le rôle restrictif joué par les vœux des élèves tient à ce que ceux-ci s'inscrivent à l'opposé des tendances attendues de l'emploi, plus particulièrement au niveau V. Pour cette raison, les professionnels doivent recourir à d'autres modes de formation pour pourvoir leurs besoins en opérateurs qualifiés.

La pérennité des formations en comptabilité est assurée par leur attrait. Cependant, aucune de leurs deux fonctions - assurer une rémédiation scolaire locale et préparer à l'emploi - n'est assurée pour les élèves en échec dans cette filière, c'est-à-dire environ la moitié des effectifs. En conséquence, le développement des formations contribue à la croissance du chômage local.

La stabilisation des effectifs en formation initiale en plasturgie tient, d'une part, à la dégradation de leur attrait auprès des jeunes, et, d'autre part, à la fin de la croyance qu'avaient les professionnels dans l'expansion continue de l'emploi. La régulation en voie de s'imposer est une stabilisation structurelle des formations professionnelles initiales. Les disparités territoriales de l'appareil de formation reflètent les caractéristiques du tissu productif de plasturgie environnant les établissements. Mais on n'attend pas que la réponse aux variations des besoins locaux vienne de la formation initiale sous statut scolaire. Y compris dans le cas où telle ou telle entreprise locale fait état de besoins pressants, la branche incite à ce que la réponse soit apportée par un dispositif de formation flexible, non pérenne. Pour répondre à de telles demandes, ce sont les autres modes de formation qui sont mobilisés par les acteurs professionnels, formation continue ou apprentissage.

LE TERRITOIRE, VARIABLE ACTIVE DANS LA RÉGULATION DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE INITIALE : A QUELLES CONDITIONS ?

Maiten BEL

La question développée ici vise à éclairer les conditions dans lesquelles le territoire peut jouer un rôle dans la construction de l'offre de formation. Cette interrogation répond, à nos yeux, à autre chose qu'à un effet de mode¹.

Elle relève, en effet, de trois ordres de préoccupations, situés à des niveaux et portés par des acteurs différents.

Tout d'abord, et de façon de plus en plus aiguë, cette question est portée par les acteurs de la relation entre l'emploi et la formation à des niveaux géographiques fins. C'est au niveau de la commune, du département que les élus sont interpellés sur la montée du chômage et les difficultés d'insertion des jeunes. Bien souvent, les élus, les élèves et les familles se tournent vers la formation comme moyen de résoudre le problème.

Dans une deuxième logique, les différents acteurs du système de formation se posent, tant au niveau des établissements que des académies, la question des relations de la formation avec l'environnement. Cette interrogation n'est pas nouvelle puisque une des vocations affichées de l'enseignement technologique et professionnel a toujours été de « produire » des qualifications répondant aux « besoins » du système productif. Elle prend aujourd'hui une portée nouvelle avec l'émergence de projets d'établissement.

Enfin, portée essentiellement par les élus des collectivités territoriales, la dernière logique situe la formation comme ressource pour un territoire donné. Dans cette optique, un rôle central est reconnu aux compétences et aux savoirs dans l'amélioration de la compétitivité des entreprises, dans leur capacité à s'adapter, voire à anticiper les nouvelles contraintes productives. Dans une perspective visant à considérer le territoire comme un espace créateur de ressources, on envisage, sous certaines conditions, l'émergence de dynamiques endogènes permettant de développer les compétences et les savoirs présents sur le territoire² susceptibles d'assurer la survie et le développement du système productif.

Les évolutions institutionnelles conduisent chacun des acteurs du système à se poser la question de façon renouvelée. La décentralisation et la loi quinquennale introduisent la nécessité de négociations plus directes avec les représentants du système productif. La diffusion de la pédagogie de l'alternance, l'obligation de se préoccuper de l'insertion des élèves rendent nécessaires la sollicitation d'entreprises.

Ces préoccupations, ne sont pas nouvelles. Mais leur acuité s'accroît et donne lieu à l'expression de fortes attentes vis-à-vis de ce que serait une meilleure « adaptation » de la formation à l'emploi à un niveau géographique fin.

¹ Le texte doit beaucoup au mémoire de M. Le Doare.

² Ces thèses sont défendues par de nombreux auteurs. On citera R. Reich, D. Leborgne et A. Lipietz, "Flexibilité offensive, flexibilité défensive", in G. Benko, A. Lipietz, 1992.

Dans ce contexte, on est conduit à s'interroger sur l'existence et les modalités de régulations intermédiaires dans l'évolution de l'offre de formation professionnelle et technique. Par régulations intermédiaires on entend ici les relations entre un ensemble d'acteurs sur un espace infra-académique³ et qui contribue à la construction de l'offre de formation.

On a montré l'existence « d'effets mécaniques » des caractéristiques des espaces géographiques sur la structure de l'offre de formation. La démographie, les catégories socioprofessionnelles sont deux puissants facteurs⁴ de détermination de la demande de formation. La logique de réponse à la demande, portée par la « vision commune » des acteurs du système éducatif conduit largement le développement de l'offre⁵. On retrouve ainsi une corrélation entre structure de la population en termes de catégories socioprofessionnelles et structure de l'offre de formation.

Mais au-delà de ces effets territoriaux que l'on peut qualifier de passifs, on repère aussi, dans certains lieux, des dynamiques endogènes issues de la mobilisation d'acteurs locaux et ayant un rôle dans l'évolution de l'offre de formation.

Ces dynamiques ne concernent jamais l'ensemble des formations professionnelles et technologiques du territoire. Mais elles s'adressent à une ou quelques spécialités pour lesquelles l'offre résulte de l'action conjointe d'acteurs internes et extérieurs à l'Éducation nationale.

Les dynamiques peuvent être qualifiés d'endogènes dans la mesure où elles sont impulsées par les acteurs du territoire : établissements scolaires, collectivités territoriales et élus, entreprises et interfaces de natures diverses. Un collectif se mobilise pour chercher et mettre en commun des ressources nouvelles visant à développer des formations.

Si cette dimension de la régulation de l'offre locale de formation ne concerne qu'une partie limitée, voire marginale, des effectifs en formation professionnelle et technologique, par contre elle peut être porteuse d'effets importants du point de vue du développement local. On entend ici la capacité du système productif à se maintenir et surtout à se développer et à générer des emplois⁶.

Le point de vue développé ici vise également à clarifier un certain nombre de dimensions de la relation formation-emploi au niveau du territoire⁷. Il est donc nécessaire, avant de présenter les acteurs locaux et les modalités de structuration de leurs échanges de revenir sur cette notion.

³ J.P. Gilly, B. Pecqueur, "La dimension locale de la régulation", in R. Boyer, Y. Salliard - *État de la régulation* - , La Découverte, 1995.

⁴ Voir l'article de P. Caro et B. Hillau, "L'action de l'appareil d'État et la prise en compte de l'environnement socio-économique local : le cas de la construction de l'offre de formation" dans ce document et A. Mingat : "Éléments pour une analyse de la politique éducative française", *Savoir-Éducation*, n°2 et 3, qui montrent la fonction reproductive de l'école.

⁵ Ce point est développé par A. Larceneux et l'équipe de l'IRADES dans l'article "Éléments d'analyse du processus décisionnel de l'offre de formation professionnelle initiale".

⁶ L'évaluation de ces relations entre formation et développement local constituerait en soi un thème de recherche.

⁷ Les résultats présentent des limites. En particulier, ils concernent la formation professionnelle et technique initiale, à l'exclusion de l'apprentissage et des différentes disponibilités de formation continue.

1. TERRITOIRE ET FORMATION, DE QUOI PARLE-T-ON ?

La référence au territoire ne renvoie pas à un espace exogène, préexistant à l'analyse mais plutôt à une construction sociale, relevant des pratiques et des représentations des acteurs. Il n'est pas notre ambition d'apporter une nouvelle définition de cette notion, mais plutôt d'en rappeler deux éléments essentiels⁸. La notion de territoire renvoie à celle de proximité, dans ses deux dimensions :

- la proximité géographique qui, dans la filiation de F. Perroux renvoie à une proximité physique et fonctionnelle,
- la proximité organisationnelle qui dépend des représentations dans lesquelles les agents inscrivent leurs pratiques.

S'agissant de l'offre de formation et de la relation entre l'emploi et la formation, le travail présenté ici postule l'existence de régulations intermédiaires, produites par des relations d'acteurs territorialisés. En utilisant cette notion de territoire, on ne peut, comme on vient de le montrer se référer à un espace défini, par contre, on peut définir le contexte d'action en utilisant les découpages de référence pour les acteurs.

1.1. Découpage de l'espace appuyé sur l'appareil de formation

Il s'agit pour une ou des institutions de découper l'espace géographique en sous-ensembles au sein desquels la coordination des moyens doit, en principe, en assurer une meilleure efficacité⁹.

L'espace défini est ainsi considéré comme un lieu de coordination et de coopération entre acteurs. Cette coordination ne va pas de soi puisque, dans bien des cas, elle laisse subsister des phénomènes de concurrence entre des formations qui ouvrent un accès aux mêmes emplois ou entre des établissements qui font appel aux mêmes entreprises comme lieux de stages, de recrutements, ou d'accès à la taxe d'apprentissage.

Ainsi la DRTEFP de la région PACA recense une vingtaine de types de découpages sur la région qui chacun répond à des objectifs précis et a sa légitimité. On distingue par exemple les zones emploi-formation, les bassins de formation, les agences locales pour l'emploi, les aires de structures d'accueil de jeunes et des commissions locales d'insertion.

Plus spécifiquement, il paraît utile de présenter les découpages utilisés par l'Éducation nationale à propos de la formation initiale et l'évolution tant des découpages eux-mêmes que des objectifs qui leurs sont attribués.

1.1.1. Les districts de formation

Les districts de formation sont des découpages en usage depuis plusieurs années, utilisés au sein de l'Éducation nationale pour assurer la gestion des flux d'élèves et la rationalisation des moyens. Le district est à la base de la définition de la carte scolaire qui associe lycées, collèges et écoles sur un périmètre donné.

C'est un espace de gestion purement interne à l'institution. Mais sur cet espace, de façon très variable selon les académies, une pratique de réunion de chefs d'établissements

⁸ La littérature sur ce point est abondante. On renverra à Bellet M., Colletis G., Lung Y., "Économie de proximité", *RERU* n°3, 1993.

⁹ C. Froissart, F. Aballea, "La territorialisation de la formation professionnelle", In *Recherches Sociales* n° 116, 1990.

scolaires s'est instaurée visant à mettre en commun des problèmes scolaires et anticiper collectivement des réponses.

1.1.2. Le bassin de formation

Depuis moins de trois ans, le découpage en bassin de formation a tendance à se substituer à celui de district.

Le bassin de formation, là encore, est un découpage interne à l'Éducation nationale. Mais ses modalités de construction et son usage sont variables selon les académies.

Certains recteurs ont adopté un découpage calé sur celui des zones d'emploi. D'autres ont préféré des solutions donnant plus de poids à des critères internes à l'institution.

Mais, au-delà des définitions de limites, le bassin de formation a été créé avec l'idée de rapprocher systèmes productifs et éducatifs et donc d'assurer une meilleure gestion de la relation entre formation et emploi.

« L'académie de Lyon engage à la rentrée une démarche innovante et volontariste, qui favorise la mise en réseau des établissements scolaires et vise à la recherche d'un meilleur équilibre de la relation formation-emploi. Après plusieurs mois d'études concertées, elle se traduit par la mise en place de onze bassins de formation.

Cette démarche académique s'inscrit naturellement dans le « Nouveau Contrat pour l'École » qui propose que le bassin de formation soit le niveau local où se réfléchissent et se gèrent les ressources de formation et la coopération école-entreprise ».

Le texte souligne également la nécessité d'un échange permanent avec les acteurs économiques locaux et les responsables institutionnels. Par contre, dès que l'on arrive aux précisions dans la définition, les critères de relations avec les acteurs économiques disparaissent.

« La définition géographique est la suivante : zone géographique à l'intérieur de laquelle tout jeune trouve la possibilité de construire sa formation de l'école à la qualification professionnelle, à l'intérieur d'un choix diversifié de formations générales, technologiques et professionnelles, initiales et continues »¹⁰

Dans la pratique, le bassin de formation est un espace de gestion de moyens pour et par l'Éducation nationale. Il tend à devenir un lieu de régulation de l'offre de formation dans la mesure où il devient une institution de négociation entre différents établissements de formation.

Dans certains cas, encore rares pour l'instant, le bassin de formation devient un lieu de concertation entre acteurs de l'Éducation nationale et autres acteurs. C'est encore loin d'être une institution d'échange d'expériences et d'informations entre acteurs d'origine diverses.

Un certain nombre d'éléments s'opposent à ce que cet espace de concertation devienne aussi un lieu de décision.

Tout d'abord, l'existence du bassin de formation comme lieu de régulation de l'offre est sans doute trop récente pour permettre de juger de l'efficacité de cet apprentissage collectif. La pratique de la concertation exige de nouvelles habitudes de la part des participants. La construction collective de la décision est plus ou moins complexe selon

¹⁰ *Bulletin d'informations rectorales de l'académie de Lyon. Spécial bassins de formation - Année scolaire 1994-95. Rectorat de Lyon, 1995.*

le contexte dans lequel elle se situe. En fonction des configurations de la structure de l'offre sur le bassin, des évolutions démographiques, les phénomènes de concurrence entre établissements pour l'accès aux ressources (tant aux élèves qu'en moyens divers) sont plus ou moins aigus.

Dans un contexte de concurrence forte, les arbitrages sont assurés au niveau académique, ce qui donne souvent aux partenaires locaux et en particulier aux chefs d'établissements le sentiment d'inutilité de la structure. Par contre, dans une situation dans laquelle la formation est répartie entre les établissements dans une structure de pôles de compétence, la concurrence est beaucoup moins forte.

Dans la perspective d'une gestion rationnelle des moyens, il est également nécessaire, dans la majorité des cas, de dépasser l'aire géographique du bassin de formation pour penser l'implantation des formations dans des spécialités rares ou qui nécessitent un recrutement sur une aire géographique étendue, comme c'est souvent le cas pour des spécialités au niveau du BTS.

Il faut enfin constater que dans la pratique le bassin de formation n'est pas un lieu d'échange d'informations, de concertation avec d'autres acteurs que ceux de l'Éducation nationale.

A titre tout à fait exceptionnel, on peut citer l'exemple du bassin de formation d'Albertville. Sans qu'il y ait vraiment eu de concertation, un responsable de l'Agence de développement d'Albertville est venu participer à une réunion de bassin, invité par l'inspecteur académique. Il s'agissait de discuter de l'implantation d'un baccalauréat professionnel d'électrotechnique, demandé simultanément par deux établissements. L'intervention de cet acteur étranger à l'institution est plus apparue comme un moyen de pression que comme une ouverture de la négociation.

Quand concertation il y a entre acteurs du système de formation et d'autres, elle s'effectue dans d'autres structures.

Pour résumer, on doit retenir que les bassins de formation sont des unités fonctionnelles et non administratives. Les façons de réaliser ces zonages sont variables d'une académie à l'autre. Il recouvrent plus ou moins les zones d'emploi. Ce sont des instances plus ou moins opérationnelles du point de vue de la régulation de l'offre de formation. La question de l'appropriation de ce lieu de concertation par les acteurs qui la composent reste ouverte. Les façons dont ils échangent des informations, coopèrent et coordonnent leurs actions sont très variables et pour l'instant, ces bassins de formation ne sont pas un lieu d'échange et de coordination avec d'autres acteurs.

1.2. Le découpage en zones d'emploi

Ce découpage a été initié par une circulaire ministérielle en 1982. Il répondait alors à deux objectifs :

- offrir un zonage local pour des travaux préparatoires au IX^e plan,
- permettre une analyse du fonctionnement local du marché du travail à partir d'un découpage permettant d'établir les statistiques du ministère du Travail.

Les critères initiaux de construction définissaient trois conditions de construction des zones :

- la plus grande partie de la population qui y habite y travaille ;

- la plus grande partie de la population qui y travaille y habite ;
- les acteurs économiques locaux reconnaissent à cet espace une certaine unité de fonctionnement inscrite dans la durée.

A partir de ces critères, un premier découpage en 365 zones d'emploi, réalisé en 1982 a été corrigé en 1994 (348 zones). Il répond assez bien aux critères annoncés puisque 80 % des actifs travaillent dans les zones où ils habitent. Il demeure cependant des situations pour lesquelles la zone d'emploi reste, du point de vue de la relation entre l'emploi et la formation, assez éloignée d'un espace caractérisé par une unité de fonctionnement. On peut citer à cet égard la zone frontalière de Wissembourg¹¹ en Alsace, pour laquelle le fonctionnement de l'offre de formation et l'insertion dans les emplois ne peuvent se comprendre qu'en relation avec le marché du travail allemand proche. On peut également citer la zone rurale de Crest-Die dont la dynamique est décentrée par la proximité de Valence, ville relevant d'une autre zone d'emploi.

Si le découpage en zones d'emploi reflète de façon imparfaite l'homogénéité entre lieu de vie et de travail de la population, il s'est progressivement imposé comme lieu de rassemblement d'informations sur la démographie, l'emploi et même la formation. Cependant, comme le souligne F. Beaumert¹² la zone d'emploi ne constitue pas obligatoirement une formalisation adéquate de la relation entre emploi et formation, relation dont la dimension spatiale reste encore largement à construire.

1.3. Les espaces de l'établissement de formation¹³

En faisant référence aux espaces de l'établissement de formation, on quitte la notion de découpage territorial dans une logique instrumentale.

« L'espace de formation est un construit social et économique qui offre des dimensions, des contours très divers selon la nature de l'offre de formation, mais aussi selon le degré d'implication mis en oeuvre par les acteurs concernés pour le faire évoluer... »

On peut en simplifiant distinguer trois territoires générés par une offre de formation professionnelle, territoires plus ou moins sécants dont la connaissance et la maîtrise par l'établissement pourra aider ce dernier à mener des actions de gestion et de régulation :

- l'aire de recrutement en vivier d'élèves...
- l'aire de gestion du partenariat école-entreprise...
- l'aire d'insertion professionnelle »¹⁴.

Cette définition des espaces de l'établissement de formation comme construit socio-économique se rapproche de celle d'espace-territoire. Si cette définition s'attache à la notion de construction par les acteurs, elle ne renvoie à aucune proximité géographique. Les travaux menés dans le cadre de la préparation du schéma prévisionnel des formations dans l'académie de Besançon et les enquêtes menées au cours de l'étude ont tout de

¹¹ P. Politanski, E. Triby, "L'unification inégale : de la zone frontalière à l'espace transnational", Céreq, Document n°118, Série séminaires, octobre 1996.

¹² F. Beaumert, *L'outil « zone d'emploi » pertinences et limites pour une analyse localisée de l'emploi et des qualifications* - LES, Paris, 1992.

¹³ Sur ce point, voir l'article de J.L. Hermen dans ce document : *Offre de formation professionnelle et territoires : quels rôles pour les établissements de formation et leurs acteurs ?*

¹⁴ J.L. Hermen, *op. cit.*

même montré le poids extrêmement massif des recrutements d'élèves sur la zone d'emploi dans le cas des formations de niveaux V et IV. Ce constat confirme l'idée qu'on ne peut faire abstraction du rôle d'une proximité géographique entre établissement de formation, élèves et entreprises dans la gestion de la relation entre l'emploi et la formation.

1.4 L'espace - territoire

Le territoire ou espace-territoire n'est pas un espace physique aux limites géographiques définies une fois pour toute. C'est un construit social qui englobe des dimensions très diverses. Cette définition implique quatre éléments principaux qui le composent.

Le territoire ne résulte pas de la génération spontanée. Il est construit à partir d'un processus historique qui le modèle et en fait un lieu de mémoire. Le territoire procède d'une logique d'acteurs. Leurs relations s'inscrivent, pour une bonne part, en dehors des relations marchandes. Ceci justifie l'importance de règles, normes et signes de communauté d'appartenance. Le territoire est un lieu qui nécessite un fort degré d'institutionnalisation¹⁵.

Les processus de construction et fonctionnement des territoires sont largement étudiés, en particulier dans leurs relations avec les dynamiques industrielles.

Comme on l'évoquait au début de ce texte, la dynamique territoriale intègre de façon importante la question du renouvellement des compétences professionnelles, du savoir-faire et donc de la formation. D'un autre point de vue, la dynamique territoriale pose aussi la question de l'insertion des sortants de formation dans le système productif. Mais si sur ce point les discours et interrogations sont abondants, de fait les rapports entre formation et territoire restent peu explorés.

Comme les développements précédents le montrent, si la notion de territoire sous-entend une proximité géographique, la définition de celle-ci laisse fluctuante la délimitation d'un espace géographique, puisqu'elle relève d'un construit d'acteurs, susceptible d'évoluer dans le temps.

Pour tenter d'éclairer les dynamiques territoriales en matière de formation, on mettra en évidence les acteurs qui interviennent, leurs logiques et modalités d'action.

2. LES ACTEURS ET LEURS INTERFACES

Dans une analyse des dynamiques territoriales concernant les relations entre l'emploi et la formation, il faut prendre en compte deux catégories d'acteurs : les acteurs locaux, présents sur le territoire, et les acteurs du local qui, bien que n'y étant pas directement présents jouent un rôle décisif dans le fonctionnement de ces dynamiques.

Les acteurs présents au niveau local, comme toutes les organisations, sont soumis à une pluralité d'impératifs et à une diversité d'ordres de ressources qui vont déterminer leurs logiques d'action. Chaque catégorie d'acteur recouvre une réalité composite. Les membres d'une même catégorie ne poursuivent pas forcément les mêmes objectifs.

¹⁵ Voir C. Courlet, *La problématique du développement territorial et la formation*, Séminaire IREPD - Céreq - Grenoble, 1995.

Chacune de ces catégories a construit ou participe à un ou plusieurs interfaces. Par interface, on désigne un type d'acteur qui va jouer plusieurs rôles dans la dynamique territoriale. Il transmet l'information, mais au-delà de cette fonction, il agit à la fois sur l'offre et sur la demande. Il assure une analyse des besoins et en transforme le contenu au-delà des particularismes individuels. Il permet de dépasser les situations de concurrence directe entre les acteurs et d'aller au-delà d'une gestion à court terme.

Au niveau local, quatre catégories d'acteurs sont présents et susceptibles d'être impliqués dans une dynamique territoriale d'évolution de l'offre de formation. Ce sont les établissements scolaires, les entreprises, les élèves et les familles et enfin les collectivités territoriales infra-régionales.

Avant de décliner la façon dont se structurent les échanges entre eux, on en rappellera les caractéristiques, les logiques d'action qui les guident et les interfaces qu'ils génèrent.

Les acteurs du local sont en liaison étroite avec ce premier type d'acteur. Ce sont les conseils régionaux, les rectorats et les branches d'activité professionnelles. C'est eux qui détiennent les ressources et qui ont le pouvoir de décision *in fine* dans la mise en place d'un nouveau projet.

2.1. Les acteurs locaux

On entend par là les catégories d'acteurs présents sur le territoire.

2.1.1. Les établissements scolaires¹⁶

Par définition peut-on dire, les établissements scolaires ont des relations avec leur environnement proche. Ils recrutent toujours une partie au moins de leurs élèves dans un périmètre proche¹⁷ (ceci est particulièrement vrai pour les élèves de BEP ou CAP).

Les établissements de formation technologique et professionnelle développent également des relations avec leur environnement dans le cadre des formations nécessitant des stages en entreprise. Enfin, ils cherchent plus ou moins selon les spécialités et les niveaux de formation à accompagner l'insertion des élèves.

Mais on voudrait s'interroger ici sur les conditions dans lesquelles ils sont acteurs dans des dynamiques territoriales endogènes d'évolution de leur offre de formation. On rappellera ici que les établissements scolaires, comme toute organisation, ont pour objectif de survivre, voire de se développer. A l'intérieur de la marge de manoeuvre qui est la leur, ils vont mettre en oeuvre des stratégies répondant à cet objectif.

Il s'agit en effet d'organisations, situées dans un univers non marchand et encadrées par des systèmes de règles et financements relevant du rectorat, du ministère de l'Éducation nationale et du Conseil régional. Dans ce cadre, on ne peut parler véritablement d'autonomie d'action.

On a défini la logique d'action des établissements en relation avec les registres de réputation sur lesquels ils se situent ou ils cherchent à se situer. Ainsi, on a défini quatre registres de réputation que l'on rappellera rapidement.

¹⁶ La présentation de ce type d'acteur est plus approfondie dans l'article de M. Bel et P. Mouy : "Le rôle de l'établissement dans l'évolution de l'offre de formation".

¹⁷ Cet aspect des relations des établissements avec leur environnement est largement explicité in : Caro P., *Le rôle de la formation, de la recherche et de l'innovation industrielle dans l'organisation de l'espace du Centre-Est français*, Thèse de doctorat en géographie, Dijon, 1994.

L'excellence scolaire se fonde sur la réussite aux examens et de façon plus incertaine sur l'insertion des élèves. Le plus souvent, la « bonne réputation » d'un établissement trouve ses racines dans l'histoire longue du lycée, dans de nombreux cas ancienne école professionnelle. Pour asseoir et améliorer sa réputation sur ce registre, l'établissement va chercher à élever le niveau des formations offertes.

L'excellence technique est construite sur une ou plusieurs spécialités de formation professionnelle et surtout la reconnaissance de la qualité de la formation par une organisation représentative d'une branche professionnelle et/ou d'un ensemble d'entreprises de la branche. La stratégie de l'établissement agissant sur ce registre est de développer les filières de formation dans ces spécialités.

La polyvalence de proximité concerne les établissements des zones rurales dont la population est dispersée. L'objectif est alors de développer la palette des formations offertes, même dans le cadre de filières incomplètes.

La remédiation scolaire est un registre qui met en avant la capacité à conduire jusqu'au bout d'une filière de formation et jusqu'à une qualification des jeunes en difficulté du point de vue scolaire.

Chaque établissement se positionne sur un ou plusieurs de ces registres. Sur chacun d'eux, il est possible de mobiliser tout ou partie des acteurs locaux pour construire avec eux des projets de formation. Mais, comme on l'a vu précédemment, la concertation est loin d'être encore organisée et institutionnalisée. Mis à part les bassins de formation, l'Éducation nationale ou un ensemble localisé d'établissements ne génèrent pas de structure collective ayant pour objectif la gestion de la relation entre emploi et formation au niveau local. Par contre, certains chefs d'établissement participent parfois à ce genre de structure, ou bien un établissement fait vivre une association d'anciens élèves ou un portefeuille d'entreprises dans le cadre de la construction et la consolidation de sa réputation.

2.1.2. Les entreprises

Là encore, on ne peut parler de « l'acteur entreprise » comme d'un ensemble homogène. Au niveau local, dans la perspective d'explicitation des relations entre l'école et l'entreprise, il faut distinguer déjà les entreprises par leur taille. Dans un certain nombre de cas, de grandes entreprises ont et continuent à structurer de façon sensible la formation professionnelle et technique initiale située dans leur environnement.

On peut ainsi citer le cas des usines Péchiney à Ugine qui ont imprimé une spécialisation « productive » au lycée voisin. Depuis sa création en 1903, l'histoire de ce qui est devenu le lycée Jean Perrin à Ugine est marquée par la proximité de l'usine d'électrometallurgie, aujourd'hui rattachée au groupe Sacilor, et dont l'effectif s'est réduit de 4 500 en 1974 à 1 250 aujourd'hui. Initialement, le lycée formait des ouvriers et techniciens pour l'usine qui lui versait l'essentiel de sa taxe d'apprentissage. Aujourd'hui, les recrutements ont considérablement diminué mais ne se sont pas complètement taris. Surtout, l'entreprise s'appuie sur le lycée pour assurer la formation continue de ses ouvriers dans des opérations de perfectionnement ou de reconversion. L'expérience acquise en formation continue permet ensuite au lycée de construire un projet en formation initiale.

On peut également citer le cas des établissements Peugeot à Montbéliard.

« Créé en 1948, dans les établissements de Peugeot Frères à Audincourt, l'établissement (devenu depuis le LP public Fernand Léger) est à cette époque un centre d'apprentissage pour l'entreprise... Avec le développement de l'entreprise Peugeot qui devient le groupe Peugeot-Talbot, des filiales s'installent autour des

*établissements « Automobiles Peugeot » de Sochaux, dans le pays de Montbéliard....
C'est avec ces entreprises que le lycée établira des relations, même si les liens avec Peugeot restent très forts. »*

« Dès 1971, ECIA (entreprise de fabrication de composants et équipements pour l'automobile) s'est équipé d'une presse à injection. Tout naturellement le lycée se positionne sur ce créneau et demande l'ouverture de la filière. Le rectorat refuse et demande au lycée de rester dans son domaine, l'électrotechnique.....

Le LP, fort de ses relations avec ECIA et avec Peugeot tente une première expérience en formation continue, par l'intermédiaire du GRETA. Dès lors, une association d'anciens ingénieurs de Peugeot aide le lycée à construire un nouveau dossier pour l'implantation de la filière. Des enquêtes auprès des entreprises sont menées, ECIA s'engage dans un partenariat avec le LP. Petit à petit, les élus sont sensibilisés au projet et prennent position pour le lycée. A ce stade, le rôle du DUPM (District Urbain du Pays de Montbéliard) a été important... La filière matières plastiques fait partie des filières que le district a décidé de soutenir dans le Pays de Montbéliard... Le président du district a appuyé la demande de l'établissement auprès du rectorat. Ce soutien s'est concrétisé par une aide à la constitution du dossier en appui avec les entreprises....

En 1989, c'est au cours d'une réunion publique et malgré les réticences des services du rectorat que la décision d'ouverture est annoncée par le recteur. En fait des négociations directes avaient eu lieu entre Peugeot, le Recteur et les élus locaux ... Depuis, la filière complète, y compris jusqu'au BTS, sera installée.»

Monographie de l'établissement Fernand Léger, à Montbéliard

Le milieu économique environnant peut également être constitué de petites entreprises. Leur rôle dans l'évolution de la structure de l'offre de formation dépend de la nature des liens qu'elles entretiennent avec l'appareil de formation et de leur capacité à exprimer une demande collective assez importante pour susciter une réponse. Mais dans ce processus, il est alors très souvent nécessaire qu'il y ait l'intervention d'un interface pour dépasser les demandes individuelles et arriver à la formalisation d'une demande qui soit suffisamment homogène pour impulser l'ouverture d'une formation. L'interface peut être de nature variée. Il peut s'agir d'un organisme émanant des collectivités territoriales, comme une agence de développement ou un syndicat intercommunal. Il peut s'agir d'une organisation professionnelle comme le syndicat du décolletage qui, dans la vallée de l'Arve, a lancé une opération visant à recruter dans toute la France des élèves pour les lycées techniques et professionnels de la vallée.

« L'activité économique traditionnelle, à forte composante artisanale et formée de petites unités, productrices de biens de consommation courante, a dû progressivement glisser vers une position de sous-traitance, accentuant de fait les risques de disparition des entreprises. Or, dès le milieu des années 1980, on va observer une convergence dans les réponses apportées à ce déclin. Progressivement se sont constitués les éléments d'une option alternative : la transformation des métiers traditionnels en métiers d'art permettraient une sortie par le haut, valorisant le savoir faire artisanal, assurant le développement touristique et le maintien des activités sur l'ensemble de l'espace rural. Le Parc naturel du Haut-Jura a été un catalyseur de cette orientation, qui a été également assumée par de nombreux acteurs locaux individuels... Le système éducatif a été un des vecteurs de cette émulation : animation dans les collèges, formations mises en place par le GRETA du Haut-Jura, notamment avec des actions très innovantes... Ces initiatives, réparties sur la zone d'emploi, ont été, avec d'autres existantes en d'autres lieux de Franche-Comté, à l'origine d'une dynamique aboutissant à la signature d'un « contrat de progrès pour les métiers d'art en Franche-Comté », entre l'État, le Conseil régional, la Chambre des métiers, et l'Association des métiers d'art en Franche-Comté. Le lycée de Moirans s'est bien évidemment inscrit dans cette dynamique, avec sa propre logique : son objectif est de se positionner sur les métiers d'art du bois en formation initiale, mais aussi en formation continue, en apprentissage, en développant des FCIL et des stages d'adultes... A partir de sa base locale, mais poussé par les changements du système productif qui l'entoure, le lycée réussit à élargir sa base de recrutement en se positionnant comme pôle de compétence dans les formations aux métiers d'art avec une spécialité ébénisterie. »

Monographie du LP Pierre Vernotte, Moirans (Franche-Comté)

Dans les deux cas de figure, les logiques d'action qui conduisent les entreprises à s'investir dans la formation initiale sont multiples. La première de ces logiques relève de la nature industrielle qui conduit l'entreprise à investir dans la formation de jeunes qui, à terme, pourront fournir à l'entreprise les compétences dont elle a besoin. Mais elle relève aussi de la nature domestique¹⁸. C'est à cette nature que renvoie la notion d'entreprise citoyenne.

2.1.3. Les élèves et les familles

C'est une catégorie d'acteurs tout à fait prépondérante dans le fonctionnement des dynamiques d'évolution de l'offre de formation. En effet, par la demande de formation, explicitée à travers les vœux, les élèves et leurs familles peuvent faire pression, au niveau local pour qu'il y ait un développement de l'offre. Le plus souvent cette pression s'exerce en direction d'une ouverture de formation de niveau élevé et manifeste le souhait de poursuite d'études.

Mais les élèves peuvent aussi rendre inadéquat un projet d'évolution de l'offre de formation dans la mesure où ils refusent de s'y inscrire. On a vu¹⁹ que ces demandes peuvent se situer de façon fortement décalée par rapport à la dynamique du marché de l'emploi. Les vœux et les formations dans lesquels ils s'engagent ne correspondent ni

¹⁸ On se réfère ici aux analyses de L. Thévenot, in "Économie des conventions", *Revue Économique* n°2, 1989.

¹⁹ Voir l'article de G. Margirier.

aux structures d'emploi de la zone, ni aux évolutions du marché du travail. On peut citer ici l'exemple des formations aux métiers du décolletage dans la vallée de l'Arve qui, au moins pour ce qui concerne les formations de niveau V n'attiraient que très peu d'élèves locaux. Le syndicat professionnel, en liaison avec l'ensemble des rectorats, a lancé une vaste campagne de recrutement au niveau national. On peut également faire référence à la situation de la formation dans le bassin de la tarentaise. Les acteurs, tant des établissements de formation que des services d'orientation ou de l'agence de développement constatent un décalage fort entre d'une part une dynamique de croissance des emplois relevant des spécialités industrielles (métiers du bâtiment, climatisation) et la demande des élèves qui s'oriente vers des métiers relevant de spécialités tertiaires. L'agence de développement travaille, dans une perspective de moyen long terme à l'information des élèves des collègues sur ce que sont les métiers de l'industrie et les carrières qu'ils offrent.

Dans les dynamiques locales de relation entre l'emploi et la formation, la demande des élèves est un élément de poids dans le fonctionnement d'ensemble. Son explicitation renvoie aux études sur la construction des voeux²⁰. Mais l'intervention conjuguée de différents acteurs peut avoir une influence, au moins à moyen terme sur l'évolution de la demande.

2.1.4. Les collectivités locales et les élus

Ces collectivités peuvent agir directement ou plus souvent indirectement sur l'offre de formation en aidant les autres acteurs à construire leur projet. Elles interviennent le plus souvent à travers des interfaces, syndicat intercommunaux, agences de développement. Ces différents types d'acteurs sont étroitement liés à leur communauté électorale.

Par exemple, le Conseil général de la Drôme contribue au financement du lycée de Die : *« Le lycée et le collège de Die sont l'exemple concret de la volonté forte du Conseil général de la Drôme de promouvoir les établissements ruraux dans le cadre d'une politique d'aménagement du territoire. Dès la mise en place de la décentralisation, le Conseil général a voulu maintenir le lycée de Die. Ainsi, le maintien du lycée et du collège permet aux jeunes du Diois de faire l'intégralité de leur scolarité de la maternelle à la terminale sur place, à Die »*²¹.

Au-delà des institutions, les élus locaux peuvent user de leur pouvoir d'influence pour soutenir ou plus exactement faire soutenir des projets qui ne s'inscrivent pas forcément dans le schéma prévisionnel des formations ou dans l'élaboration de la carte scolaire. On peut ici citer l'exemple d'élus au Conseil général de Savoie qui défendent la construction d'un lycée de proximité au fond de la vallée de la Tarentaise. Ce projet rencontre l'opposition des concepteurs et gestionnaires de la carte scolaire du rectorat. S'il était mené à terme, il mettrait en péril le fragile équilibre des structures de formation déjà existantes.

Les logiques d'action qui animent les collectivités territoriales et les élus sont multiples. On peut schématiquement distinguer les préoccupations d'aménagement du territoire, les logiques de recherche d'efficacité de la formation, les logiques d'ordre plus politique visant à satisfaire la demande locale d'électeurs potentiels.

Dans le premier cas, la collectivité territoriale s'efforce de soutenir les établissements de formation qui permettent de maintenir un « maillage » de l'espace assurant la possibilité pour chacun de se former à une distance acceptable de son domicile. C'est ce qu'illustre

²⁰ De tels travaux sont menés principalement par des psychologues. Mais il faut aussi se référer aux travaux, aujourd'hui un peu anciens, menés par A. Mingat (IREDU-Dijon).

²¹ Déclaration de Michel Faure, vice-président du Conseil général de la Drôme.

l'exemple de l'établissement de Die. Une autre acception de l'aménagement du territoire se rapproche plus d'une logique civique visant à assurer le maintien de jeunes en difficulté dans les structures scolaires, en luttant contre l'exclusion. C'est sans doute cette préoccupation qui l'a emportée dans la réhabilitation du lycée B. Fourneyron à Saint-Étienne. Il s'agit d'un lycée situé à proximité d'une banlieue difficile et dont les effectifs et l'attractivité diminuent. Dans le bassin de formation, le déclin économique et la baisse démographique ont provoqué une surcapacité des structures de formation professionnelle et technique. La seule logique de rationalisation des moyens aurait sans doute fait renoncer à la réhabilitation de cet établissement.

Dans le deuxième cas, plus proche d'une logique industrielle, la politique soutenue s'exprime en termes d'efficacité de la formation dans sa relation avec l'emploi. L'optique est alors de « répondre aux besoins des entreprises ». Cette deuxième logique rencontre souvent une logique politique visant à réduire l'hégémonie de l'Éducation nationale. Il s'agit alors d'encourager et de soutenir d'autres types de structures de formation, relevant d'autres institutions que l'Éducation nationale et assurant d'autres types de formation.

On peut citer l'exemple du lycée de Gap, à cheval sur les deux logiques et soutenu par les collectivités territoriales. Ce lycée propose une formation sans lien avec l'environnement mais qui attire des élèves de toute la région et constitue pour la ville une entité structurante qui maintient des emplois et donne à la ville une image de « pôle technologique ».

Pour résumer, on peut dire que les collectivités locales sont porteuses d'intérêts particuliers qui peuvent entrer en concurrence avec des intérêts plus généraux portés par d'autres types de collectivités territoriales.

Pour l'instant, le souhait émis par le vice-président du Conseil régional de Rhône-Alpes de s'appuyer sur la légitimité croissante de l'élu régional dans les instances locales de formation professionnelle (conseils d'administration d'établissements scolaires, comités locaux pour le PAPEP...) pour être un coordonateur local entre enseignants, parents d'élèves, entreprises, élus locaux ne paraît pas réalisé.

2.2. Les acteurs du local

On entend par là les différents acteurs qui sont directement partie prenante de la décision de création ou de suppression d'une structure de formation, bien que n'étant pas directement présents sur le territoire où cette décision prend forme. Chacun d'eux exerce ses pouvoirs de décision sur un espace plus large que le territoire concerné. Il est en position d'arbitre entre différentes propositions et doit gérer de façon qui se veut rationnelle des moyens limités. C'est donc eux qui fournissent les ressources nécessaires aux acteurs locaux.

2.2.1. Les rectorats

On a montré²² comment, en matière de décision concernant l'offre de formation, l'Éducation nationale restait prépondérante. Mais en même temps, au sein de cette institution les acteurs sont multiples et la décision résulte d'une multitude d'informations dont aucun n'a complètement la maîtrise. Ce processus complexe permet de prendre en compte la réalité locale, à travers les propositions des établissements mais aussi la connaissance qu'en ont les différents corps d'inspection. C'est aussi au niveau du rectorat que s'opèrent des arbitrages au niveau de la gestion des moyens et que se

²² Voir les articles d'A. Larceneux et de P. Caro et B. Hillau dans ce document.

règlent les concurrences entre projets portés par des territoires proches ou même seulement relevant de la même académie.

2.2.2. Les branches professionnelles

Comme le montrent les cas de la plasturgie et de la comptabilité²³, les branches sont plus ou moins structurées. Selon les cas, elles constituent des interlocuteurs de l'Éducation nationale capables de défendre une carte territorialisée des formations qu'elles souhaitent voir se développer pour répondre à leurs besoins. Ces négociations se situent souvent au niveau national mais s'appuient également sur une répartition géographique des entreprises relevant de la branche et font correspondre le plus souvent les vœux d'implantation des formations nouvelles souhaitées à la densité des entreprises sur les sites choisis. Mais les souhaits des branches et des entreprises qui y adhèrent ne correspondent pas toujours. Il s'agit alors de régler les conflits entre intérêts particuliers et généraux.

2.2.3. Les conseils régionaux

Eux aussi ont à réaliser des arbitrages entre intérêt général, gestion d'un budget et intérêts particuliers défendus par des élus locaux.

Les Conseils régionaux sont porteurs d'une politique plus ou moins définie en matière de formation professionnelle et technologique²⁴. Plus par le jeu de pouvoir d'influence que par une intervention directe, ils interviennent sur la régulation de l'offre de formation au niveau local. Très schématiquement, on peut caractériser l'évolution des dix dernières années comme une appropriation, par ces institutions, d'une réflexion sur la politique éducative de la région. En effet, au début de la décentralisation, la majorité des conseils régionaux se sont investis dans une politique de rénovation des bâtiments. Seuls quelques uns sont réellement intervenus dans la définition d'un schéma prévisionnel des formations. Mais avec le temps, peut-être la diminution des moyens de financement et plus récemment la loi quinquennale, on assiste à un mouvement de diffusion de l'intervention des conseils régionaux dans la définition des politiques elles-mêmes.

3. LES MODALITÉS DE STRUCTURATION DES ÉCHANGES ENTRE ACTEURS

Ce que l'on voudrait montrer ici c'est que dans un certain nombre de cas, le système de formation local participe d'une dynamique de développement endogène du territoire, dynamique qu'il impulse en partie mais aussi qui le constitue.

3.1. Caractéristiques des échanges entre acteurs

Entre collectivités territoriales, établissement scolaire et entreprises on ne peut réduire les relations à de simples relations de marché entre offreurs et demandeurs.

Là où les dynamiques endogènes incluent l'appareil de formation, on peut énoncer un certain nombre de caractéristiques des relations entre acteurs.

²³ Voir les trois textes explorant cette question.

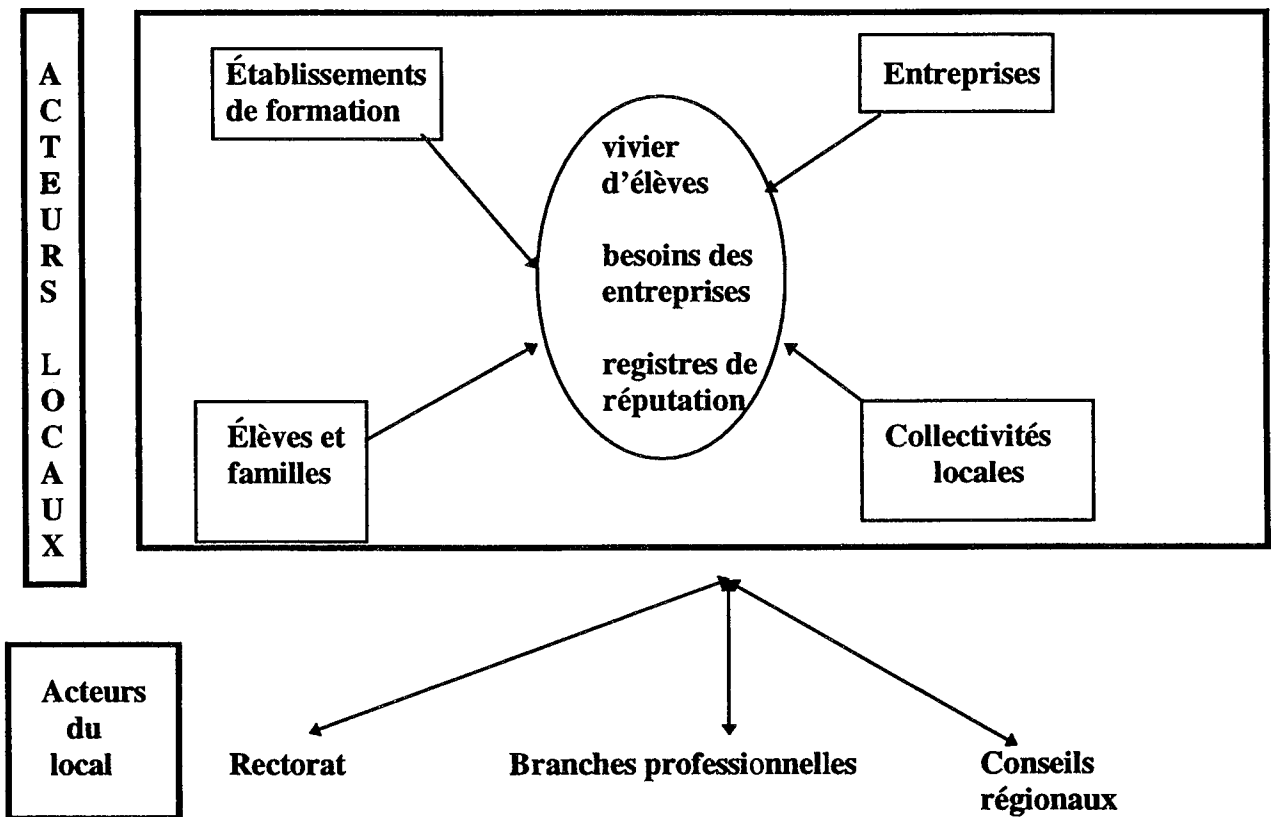
²⁴ Cet aspect est explicité dans le texte d'A. Richard : "L'Etat et la région dans la construction et la régulation de l'offre locale de formation professionnelle et technique initiale".

Les entreprises ont tendance à privilégier la demande à court terme. Elles ont du mal à anticiper. Leurs besoins sont volatiles dans le temps et surtout, ces besoins s'expriment souvent de façon individualisée. Il faut alors les travailler pour en donner une expression collective qui permette d'ouvrir une formation.

Les collectivités territoriales, si elles ont pour but d'animer l'environnement de l'entreprise, de lui faciliter l'accès aux compétences qui lui sont nécessaires, voire même d'anticiper ses besoins, ont souvent du mal à s'approprier les questions de formation.

L'établissement de formation de son côté, est soumis à des impératifs multiples. L'ouverture sur son environnement n'est pas systématique et nécessite de sa part une démarche vers l'extérieur. Il a parfois du mal à saisir la nature des besoins et à transformer les demandes des entreprises en formations.

La dynamique endogène est constituée d'un processus collectif itératif d'identification du besoin de formation et de coordination de l'action pour permettre sa mise en place. L'incomplétude de chacun des acteurs suscite l'apprentissage et la coopération.



Ce sont des processus longs, qui ne se créent pas et ne produisent pas effet du jour au lendemain. Trois dimensions principales caractérisent ce processus :

- ces processus sont fondés sur des relations formelles et informelles, portées souvent par des individus ;

- ces relations nécessitent le plus souvent l'intervention d'interfaces, comme le montre l'exemple du lycée de Moirans cité précédemment, interfaces qui contribuent à la construction de la demande et de l'offre ;

- ces relations évoluent dans le temps et sont soumises aux aléas de l'évolution économique des secteurs d'activité des entreprises environnantes.

On peut ainsi proposer un schéma d'articulation entre les acteurs et les niveaux d'intervention.

Au niveau local, on a regroupé autour de quatre catégories les types d'acteurs qui peuvent intervenir dans la dynamique d'évolution de l'offre. Les relations qu'ils construisent doivent répondre aux intérêts de chacun et prendre en compte un cadre de contraintes commun. Elles doivent permettre d'articuler les trois cadres de contraintes : la gestion du vivier d'élèves existant, la réponse aux besoins des entreprises, les stratégies des établissements scolaires relatives aux registres de réputation sur lesquelles ils se situent.

Le vivier d'élèves renvoie aux données démographiques du territoire, mais aussi aux vœux des élèves qui choisissent l'enseignement général ou technologique, et à l'intérieur de ce dernier la spécialité de formation. Dans quelques cas, l'attractivité d'une formation permet d'élargir le vivier en recrutant sur un périmètre plus large que la zone d'emploi ou le bassin de formation.

Sous le terme de besoins des entreprises on a regroupé dans ce schéma à la fois les besoins en termes de recrutement sur le marché externe, les besoins en termes de proximité avec un centre ressource en matière de formation continue, conseil, voire utilisation d'un équipement dans lequel l'entreprise ne peut investir. Mais, du point de vue des individus, la relation entre la formation et le besoin des entreprises comprend aussi des variables tenant aux caractéristiques de la gestion interne de la main-d'oeuvre par ces entreprises. Les individus s'engagent dans les formations si dans leurs représentations il y a des perspectives de trouver un emploi et de développer une carrière professionnelle.

Enfin, les établissements construisent des projets dans le cadre de stratégies menées en relation avec des registres de réputation.

Pour qu'une dynamique locale se déploie, il faut qu'elle s'appuie sur la coordination et la construction d'un projet commun entre trois au moins des types d'acteurs définis. Bien sûr, les établissements doivent toujours être présents dans cette construction.

Ces constructions se font en relation avec les acteurs du local. Soit ceux-ci interviennent de façon plus ou moins marquée en cours de construction de l'accord et de l'élaboration du projet, soit plutôt en fin de processus, dans la phase de prise de décision.

On a déjà présenté la façon dont les différents services et personnes attachés à un rectorat intervenaient dans la décision.

Les conseils régionaux peuvent situer leurs accords, soutiens et financements seulement à des opérations entrant dans le cadre d'une politique globale. Ils peuvent même être à l'initiative de l'ouverture d'une formation, dans une logique d'aménagement du territoire, comme l'a montré le cas de l'impulsion donnée au développement d'une filière de formation en plasturgie à Decazeville en 1987. A l'autre extrême, le Conseil régional peut avoir une politique plus passive de suivi des demandes des collectivités locales et/ou du rectorat.

De même, les branches professionnelles peuvent intervenir en relation plus ou moins étroite avec les entreprises locales. Cette dernière dimension est liée à leur caractère plus ou moins structuré et à leur investissement sur les questions de formation professionnelle.

A partir de ces variables, on peut ainsi voir émerger des configurations variables selon les lieux, en fonction du dynamisme de l'un ou l'autre de ces acteurs.

3.2. Limites des dynamiques endogènes

Il faut ici rappeler les limites de ces dynamiques endogènes.

Tout d'abord, ces dynamiques, lorsqu'elles existent sur un territoire, ne concernent qu'une partie des formations et donc des jeunes présents sur le territoire. Elles ne peuvent aider à résoudre les problèmes d'insertion que de façon partielle. On peut ainsi voir cohabiter sur un même espace des régulations répondant aux besoins d'un secteur d'activité économique et un nombre important de jeunes chômeurs.

Sur certains territoires, ces processus peuvent être contrariés par des phénomènes de concurrence entre établissements de formation publics ou publics et privés dont les initiatives en parallèle nuisent à la visibilité d'ensemble et contrarient la construction de coordinations.

Il peut aussi subsister une méfiance entre les acteurs qui fait obstacle à la progression de la relation institutionnelle entre organismes de formation et entreprises.

On peut citer ici l'exemple de la création d'un centre de métrologie au lycée Jean Perrin d'Ugine.

L'initiative vient de « Albertville expansion » qui occupe les fonctions de Comité de bassin d'emploi (CBE) pour la zone d'Albertville-Ugine qui regroupe 26 communes (mais qui ne recouvre pas la zone d'emploi). De nombreuses petites entreprises sous-traitantes de pièces mécaniques sont confrontées à des exigences accrues de qualité des produits. Les équipements de métrologie permettant d'assurer le contrôle qualité sont très onéreux et ne peuvent relever de l'investissement individuel. Un projet de « centre de métrologie » est présenté dans le cadre des « contrats de développement économique » soumis au Conseil régional. Parallèlement sur la zone se développe, dans le cadre de la mission FRADE, à l'initiative de la DATAR, un réseau d'établissements de formation (LP, LT, IUT) devant servir de centre de ressources aux entreprises. Le centre de métrologie est positionné dans cette perspective. Le Conseil régional propose de financer pour moitié ce centre, à condition qu'il soit placé dans le lycée d'Ugine, avec la double vocation d'être utilisé dans la formation initiale et continue et de servir de centre de mesure pour les entreprises.

Une partie des entreprises et les représentants du patronat local s'opposent à cette localisation en invoquant deux arguments : le lycée est trop excentré par rapport au bassin savoyard, cette structure n'est pas et ne pourra pas s'adapter au rythme des entreprises de production. Pour l'instant le dossier est bloqué.

Enfin, ces dynamiques peuvent se heurter à des conflits d'intérêts entre le local et le général. Au nom de la rationalisation des moyens, un projet construit et porté par des acteurs locaux peut se heurter à l'opposition du rectorat qui gère les concurrences entre projets locaux dans un souci de gestion des ressources tant financières qu'en élèves.

CONCLUSION

A travers ce texte, on a essayé de montrer la nature de ces dynamiques endogènes et leurs conditions d'émergence. Cette présentation devrait permettre de mieux analyser les situations locales et de repérer les leviers sur lesquels il est possible de s'appuyer pour leur permettre de se développer, en particulier au moment où la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle commence à prendre effet. A ces éléments il convient cependant d'ajouter une perspective dynamique. Ces processus de création sont évolutifs dans le temps. Cette dimension a deux conséquences. Tout d'abord, si le temps est un élément important de ces constructions, il est aussi créateur de processus irréversibles et, par analogie avec la dynamique industrielle, de « sentiers innovateurs ». En d'autres mots, on ne peut impulser d'offre nouvelle sans s'appuyer sur le passé. Mais l'évolution peut aussi produire la défaillance d'un des acteurs. Comme l'a montré le cas du lycée de Moirans présenté plus haut, il peut alors s'agir de lui substituer, au moins pendant un temps, un autre acteur qui prend le relais.

BIBLIOGRAPHIE

Affichard J. (dir.), Gérard-Varet L.A., Sorin S., Favereau O., Friedberg E., Lazzeri C., Thévenot L., Ségal J.P., Troper M. - *Décentralisation et coordination : les principaux modèles d'analyse. Actes des journées organisées pour le ministère de l'Équipement, des transports et du tourisme et pour le ministère de l'Environnement - 8 et 9 mars 1994* - Paris, Institut International de Paris La Défense, 1994, 135 p.

Agulhon C., Monaco A. - *Alternance sous statut scolaire. Deux filières du BEP au BTS : la plasturgie et la bureautique* - GREE - Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi, Nancy, septembre 1995.

Agulhon C. - *Offre de formation et demande sociale dans le second cycle. Rupture et continuité* - Université de Picardie, Amiens, 1993, 113 p. + ann.

Agulhon C. - "Décentralisation et recomposition de l'offre de formation dans les filières techniques et professionnelles" - *Savoir éducation formation* n° 3, juillet-septembre 1994, p. 549-564.

Agulhon C. - *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* - Les Éditions de l'Atelier / Éditions Ouvrières, Coll. "Portes ouvertes", Paris, 1994, 265 p.

Agulhon C. - "L'établissement technique et professionnel entre dépendance et autonomie" - *Revue française de pédagogie* n°109, octobre-décembre 1994, p. 65-77.

Bagnasco A., Trigilia C. - *La construction sociale du marché. Le défi de la troisième Italie* - Éditions de l'École normale supérieure, Coll. "Sciences sociales", Cachan, 1993, 284 p.

Ballion R. - "Approche sociologique du fonctionnement des lycées" - *Éducation - Formations* n°22, 1990, p. 48-51.

Ballion R. - *La bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée* - Hatier, Paris, 1991, 259 p.

Bataille P., Godart C. - *Construction et régulation de l'offre locale de formation : un essai d'analyse en Midi-Pyrénées* - Mémoire de recherche, Diplôme d'université sous la direction de J.L. Hermen, Université de Toulouse, février 1996.

Baudoux C. - "Typologie des analyses de la culture des établissements" - *Revue française de pédagogie* n°92, 1990, p. 41-50.

Beaumert F. - *L'outil « zone d'emploi » : pertinence et limites pour une analyse localisée de l'emploi et des qualifications* - LES - Laboratoire d'économie sociale - Centre associé Céreq, Paris, 1989.

Beaumert F. - "Approches locales du marché du travail et grandes agglomérations : l'exemple de l'Ile-de-France" - *Formation Emploi* n° 40, octobre-décembre 1992, p. 57-64.

Beccarelli C., Monod A. (dir.) - "Région et formation" - *Actualité de la formation permanente* n°139, Conseil régional de Bourgogne, DARES - Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques, Paris, novembre-décembre 1995, p. 49-145.

Bel M. - "La formation, aide au développement local : quelles conditions d'efficacité ?" - *Formation Emploi* n° 40, octobre-décembre 1992, p. 33-46.

Bellet M., Colletis G., Lung Y. - "Économie de proximités" - *RERU, Revue d'économie régionale et urbaine* n°3, numéro spécial, 1993, p. 357-602.

Benko G., Lipietz A. (dir.) - *Les régions qui gagnent. Districts et réseaux : les nouveaux paradigmes de la géographie économique* - PUF, Coll. "Économie en liberté", Paris, 1992, 424 p.

Benoît-Guilbot O. (avant-propos), Lorrain D., Garcia S., Le Gales P., Saglio J., Ganne B. - "Les acteurs du développement local" - *Sociologie du travail* n° XXXIII. 4/91, p. 453-578.

Berton F. - "Le travail peut-il être formateur ?", Céreq, *Bref* n°79, septembre 1992.

Biret J., Gensbittel M.H. (coord.) - *Régions, formation, emploi. Démarches et méthodes*- Céreq, Coll. "Études" n° 59, Paris, mai 1991, 174 p.

Blanc C., Ildis N., Laurent J.C., Ragoucy C. - "Le compte de l'éducation. Années 1989 à 1993" - DEP - Département des coûts du compte et du patrimoine de l'éducation, Vanves, *Les dossiers d'éducation et formation* n°49, décembre 1994, 123 p.

Boltanski L., Thévenot L. - *De la justification. Les économies de la grandeur* - Gallimard, Paris, 1991.

Bouix B. - "Les diplômes technologiques et professionnels. Modalités d'élaboration et d'actualisation" - *Administration et éducation* n°52, 1991.

Boyer R., Saillard Y. (dir.) - *Théorie de la régulation. L'état des savoirs* - La Découverte, Paris, 1995, 568 p.

Boyer R., Chavance B., Godard O. (dir.) - *Les figures de l'irréversibilité en économie*- EHESS - École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1991, 393 p.

Briand J.P., Chapoulie J.M. - "L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble" - *Revue française de sociologie* n° XXXIV-1, janvier-mars 1993, p. 3-42.

Briand J.P., Chapoulie J.M. - "L'institution scolaire, les familles, les collectivités locales", *Histoire de l'éducation*, n°66, mai 1995, p.15-46.

Brosse M. - *Formation, orientation, insertion professionnelle. Réflexions et prospectives en Rhône-Alpes* - Région Rhône-Alpes, 1994.

Brunet R. - *La vérité sur l'emploi en France* - Larousse, Paris, 1987, 287 p.

Bureau M.C., Moatty F., Valeyre A. - "Spécialisations socioprofessionnelles de l'emploi industriel local. Le reflet des stratégies de localisation des grandes entreprises" - *Économie et statistique* n° 212, juillet-août 1988, p. 3-12.

Bureau M.C., Moatty F., Valeyre A. - "Configuration organisationnelle des entreprises et division spatiale du travail industriel" - *Dossier de recherche du CEE* n° 37, février 1991, 124 p.

Camplinos-Dubernet M. - "Baccalauréat professionnel : une innovation ?" - *Formation Emploi* n°49, janvier-mars 1995, p. 3-29.

Caro P. - *Le rôle de la formation, de la recherche et de l'innovation industrielle dans l'organisation de l'espace du Centre-Est français* - Université de Bourgogne, Dijon, 1994, 376 p.

Caroff A., Simon J. - *L'orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation. Rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports* - Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale, La Documentation française, Coll. des rapports officiels, Paris, 1989, 130 p.

Caroli E. - "Les fonctions du système éducatif vues par les économistes" - *Éducation et formations* n° 35, juillet 1993, p. 53-60.

Céreq, DARES, DEP, INED, INSEE, SESI, SDSSED - "Recueil d'études sociales parues de janvier à avril 1995" - *Recueil d'études sociales* n° 3, 1995 (parution trimestrielle), 311 p.

Céreq, DEP, DLC, IGEN, INRP - *Décentralisation de la formation, marché du travail, institutions, acteurs*, Céreq, Coll. Études n°64, novembre 1993, p.65-71.

Charlot B. - "La territorialisation des politiques éducatives" in *L'école et le territoire*, Armand Colin, 1994.

Cohendet P., Llerena P. et alii - *Flexibilité, information et décision*, Economica, Paris, 1989, 390p.

Damette F. - *La France en villes* - La Documentation française, Paris, 1994, 271 p.

DARES - *Les familles professionnelles - Tables de correspondance*, ROME/PCS, 1995.

DATAR - *Les zones d'emploi : indicateurs socio-économiques* - DATAR, Paris, 1985, 60 p.

DATAR - *Atlas de l'aménagement du territoire* - La Documentation française, Paris, 1988.

DATAR, DEP, INSEE, Ministère de l'Industrie et du commerce extérieur, Ministère du Travail, de l'emploi et de la formation professionnelle - *Atlas des zones d'emploi* - INSEE, La Documentation française, CNDP, Paris, 1994, 75 p. + cartes.

DATAR - *Visages de la France, contribution au débat national sur l'aménagement du territoire* - La Documentation française, Paris, 1993, 64 p.

Delamarre A., Le Jeannic T., Mazel O. (coord.) - *Atlas des zones d'emploi* - INSEE, Paris, 1994, 75 p.

DEP - *Liste des diplômés de l'enseignement technologique institués sur le plan national et relevant du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports* - Vanves, DEP, 1991, 136 p.

DEP - *Répertoire d'établissements publics d'enseignement et de services (extrait du répertoire national des établissements). Année scolaire 1995-1996* - Document n° 6380, DEP, Paris, 1995, 272 p. + annexes.

Derouet J.L. - *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* - Paris, Éditions Métailié, Coll. "Leçons de choses", Paris, 1992, 296 p.

Derouet J.L. - "Désaccords et arrangements dans les collèges ; éléments pour une sociologie des établissements scolaires" - *Revue française de pédagogie* n°83, avril-juin 1988.

Derouet J.L. - *Pluralité des mondes et coordination de l'action : l'exemple des établissements scolaires* - Paris, 1995.

Dimou M. - *La dynamique d'évolution des systèmes productifs locaux : une interprétation marshallienne du développement* - Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès-France, IREPD, Grenoble, 1995, 307 p.

Dubet F. - *Les lycéens* - Éditions du Seuil, Coll. "L'épreuve des faits", Paris, 1991, 313 p.

Dupuy C., Gilly J.P. (dir.) - *Industrie et territoires en France. Dix ans de décentralisation* - La Documentation française, Coll. "Les études de la Documentation française", Paris, 1993, 216 p.

Durand-Primborgne C. (prés.) - "Décentralisation et enseignement" - *Savoir éducation formation* n° 1 et n° 2, janvier-mars 1989, mars-juin 1992, p. 7-176.

Duru-Bellat M., Henriot-Van Zanten A. - *Sociologie de l'école* - Armand Colin, Coll. "U", série "Sociologie", Paris, 1992, 233 p.

Duru-Bellat M., Jarousse J.P., Mingat A. - "Les scolarités de la maternelle au lycée. Étapes du processus dans la production des inégalités sociales" - *Revue française de sociologie* n° XXXIV-1, janvier-mars 1993, p. 43-60.

Duru-Bellat M., Mingat A. - *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif* - PUF, Paris, 1993, 192 p.

Dutercq Y., Derouet J.L. - *Consommateurs d'école et modernisation du service public. Les conflits entre parents d'élèves et établissement scolaire peuvent-ils se construire en cause collective ?* - Paris, CGP, 1993, 127 p.

Faure A. - "Les élus locaux à l'épreuve de la décentralisation" - *Revue française de science politique* n° 44-3, 1994.

Faure A., Smith A. - "L'évaluation, objet de savoir et enjeu de pouvoir. Le cas des politiques publiques locales" - *Sciences de la société - Les Cahiers du LERASS* n° 32, mai 1994, p. 101-111.

Faure A., Pollet G., Warin P. - *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* - L'Harmattan, Paris, 1995, 192 p.

Favereau O. - "Marchés internes, marchés externes" - *Revue économique* vol. 40, n° 2, mars 1989, p. 273-328.

Fourcade B., Ourliac G. - "Localisation des formations, recrutement et insertion des élèves : un essai de mise en relation" - *Économie méridionale* n° 123, 1983.

Fourcade B., Ourliac G., Ourtau M. - "ARGOS : une démarche régionale d'aide à la décision en matière de formation professionnelle" - *Formation Emploi* n° 40, octobre-décembre 1992, p. 65-78.

Fourcade B., Ourliac G., Ourtau M. - "La négociation des diplômes technologiques : les commissions professionnelles consultatives" - *Formation Emploi* n° 39, juillet-septembre 1992, p. 45-54.

Frémont A., Hérin R., Joly J. - *Atlas de la France universitaire* - Reclus / La Documentation française, Coll. "Dynamiques du territoire", Paris, 1992, 270 p.

Friedberg E. - "Les quatre dimensions de l'action organisée" - *Revue française de sociologie*, oct.-déc. 1992.

Friedberg E. - *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée* - Seuil, Coll. "Sociologie", Paris, 1993, 405 p.

Froissart C., Aballea F. - "La territorialisation de la formation professionnelle" *Recherche sociale* n°116, octobre-décembre 1990, 79 p.

Gabszewicz J.J. - *La concurrence imparfaite* - La Découverte, Paris, 1994, 128 p.

Ganne B. - *Industrialisation diffuse et systèmes industriels localisés. Essai de bibliographie critique du cas français* - Institut international d'études sociales (OIT), Série bibliographique n° 14, Genève, 1990, 124 p.

Gaudemar J.P. de (dir.) - *Formation et développement régional en Europe* - La Documentation française, Coll. "Études et recherches", Paris, 1991, 278 p.

Giraud M. - "La loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle" - *Droit social* n°2, février 1994, 221 p.

Gontcharoff G., Boullier J.M. - *La décentralisation dans l'Éducation nationale. Tome 1 : les changements de structures (lois du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985). Tome 2 : les changements de financement (lois du 22 juillet 1983 et du 25 janvier 1985)* Syros - Alternatives/ADELS, Coll. "La France des points chauds", Paris, 1988, 223 + 195 p.

Greffe X. - *Décentraliser pour l'emploi. Les initiatives locales de développement* - Economica, Paris, 1988, 228 p.

Greffe X. - *Économie des politiques publiques* - Dalloz, Coll. "Précis, Sciences Économiques", Paris, 1994, 546 p.

Grelet Y. Viney X. - *Dix ans d'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de l'enseignement technique court (CAP-BEP)* - Céreq, Coll. "Études" n° 58, Paris, février 1991, 110 p.

Grelet Y., Hillau B., Martinelli D. - *Portraits régionaux de l'emploi et de l'insertion des jeunes* - Céreq, Document n° 95, série Observatoire, juin 1994, 31 p.

Gremion C., Fraysse R. - *La modernisation du service public* - La Documentation française, Paris, 1995.

Gremion P. - *Le pouvoir périphérique, bureaucrates et notables dans le système politique français* - Seuil, Paris, 1976, 480 p.

Guillaume R. (coord.) - "Le changement dans les lycées techniques et professionnels" - *Les dossiers éducation et formations* n°12, juin 1991.

Hatzfeld H. - "La décentralisation du système éducatif : les régions à l'épreuve" - *Politiques et management public* n° 4, 1991, p. 23-50.

Henriot-Van Zanten A. - *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires* - Presses Universitaires de Lyon, 1990, 270 p.

Henriot-Van Zanten A. - "Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché" - *Société française* n° 48, octobre-décembre 1993, p. 4-10.

Henriot-Van Zanten A., Plaisance E., Sirota R. (dir.) - *Les transformations du système éducatif Acteurs et politiques* - L'Harmattan, Paris, 1993, 369 p.

Hérin R., Rouault R., Veschambre V. (collab.) - *Atlas de la France scolaire. De la maternelle au lycée* - GIP Reclus/La Documentation française, Paris, 1994, 264 p.

Hermen J.L., Lugan J.C. - "L'établissement éducatif et son environnement : pour une approche méthodologique territorialisée de l'efficacité des systèmes de formations" - *Savoir*, n°6 (3), juillet-septembre 1994.

Hillau B. (dir.) - *Décentralisation de la formation. Marché du travail, institutions, acteurs* - Céreq, Coll. "Études", n° 64, Marseille, novembre 1993, 171p.

INSEE - "Les spécialisations fonctionnelles des villes" - *Les dossiers de l'INSEE Rhône-Alpes*, mars 1995, 65 p.

IREPD, GDT, LEREP - "Industrie et territoire : les systèmes productifs localisés" - Colloque international, IREPD, Grenoble, France, 21-22-23-24 octobre 1992, *Revue d'économie industrielle* n° 64, 2^e trimestre 1993, p. 7-81.

Jacquot A., Rajaonarison D. - "D'un recensement à l'autre : la redistribution géographique des emplois entre 1975 et 1990" - *Économie et statistique* n° 270, 1993-10, p. 23-35.

Jobert B., Muller P. - *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes* - PUF, Coll. "Recherches Politiques", Paris, 1987, 242 p.

Julien P. - "La métropolisation des emplois" - *INSEE Première* n°349, décembre 1994, 4 p.

Laffly D., Caro P. - *Les zones d'emploi françaises différenciées par l'emploi, la formation et les qualifications* - Rencontres THEO QUANT, Besançon, 4 octobre 1995.

Laget M., Khelifaoui Z., Bernard A., Tourrette S., Michel S., Terrain V. - "Formation et nouveaux espaces économiques", *REM - Revue de l'économie méridionale* n° 154, 2/1991, 108 p.

Larceneux A., Kabantchenko E. (dir.) - *La stratégie des acteurs locaux dans les politiques de formation* - Journées d'étude du réseau des centres associés au Céreq. Besançon, 3-4 novembre 1994.- Céreq Document n° 111, série Séminaires, Marseille, novembre 1995, 221p.

Lazarc N., Monnier J.M. (coord.) - *Coordination économique et apprentissage des firmes* - Economica, Coll. "Stratégies et organisations", Paris, 1995, 254 p.

Le Doare M. - *L'institution scolaire et le territoire : ancrage des établissements scolaires d'enseignement professionnel et technique initial dans leur environnement économique et institutionnel local* - Mémoire de DEA, IREPD, Grenoble, 1995.

Le Gales P., Thatcher M. - *Les réseaux d'action publique. Débats autour des "Policy networks"* - L'Harmattan, Paris, 1995, 260 p.

Lechaux P. - "Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel" - *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars 1995, p. 47-68.

Legrand A. - *Le système E. L'École... de réformes en projets* - Denoël, Coll. "Documents", Paris, 1994, 276 p.

Lenoir R. - *Quand l'État disjoncte* - Éditions La Découverte, Paris, 1995, 133 p.

Liaroutzos O. (coord.), Mériot S.A. - *Modes d'usage par les entreprises des BEP et du baccalauréat professionnel de la filière bureautique. Volume 1 : Tertiaire administratif, actualisation de la filière professionnelle de formation. Volume 2 : Les métiers de base du tertiaire administratif. Les employés administratifs, les secrétaires, les assistants de comptabilité* - Céreq, Marseille, 1995, 154 p. + 133 p ; éditions Fouchet, Paris, 1996.

Lichtenberger Y. - *La décentralisation de la formation professionnelle : compétence et innovation*, Céreq, coll. des Études, n°64, 1994.

Ligot M. - *Un territoire, une passion* - Éditions France Empire, Paris, 1993, 292 p.

Louis F. - *Décentralisation et autonomie des établissements : la mutation du système éducatif français* - Hachette Éducation, Coll. "Former, organiser pour enseigner", Paris, 1994, 244 p.

Lugan J.C. - *La systémique sociale* - PUF, Collection "Que sais-je ?", Paris, 1993, 126 p.

Mabileau A. - *Le système local en France* - Montchrétien Clefs, Paris, 1993, 158 p.

Mabileau A. (dir.) - *A la recherche du "local"* - L'Harmattan, Coll. "Logiques Politiques", Paris, 1993, 231 p.

Mabit R. (rapp.), Praderie M. (prés.) - "Éducation et formation : les choix de la réussite" - Rapport du groupe "Éducation et formation", *Problèmes économiques* n° 2352-2353, 1er-8 décembre 1993, p. 51-60 - Éditions la Découverte/La Documentation française, Coll. "Cahiers libres/essais", Paris, 1993, 210 p.

Maillard F. - "De la professionnalisation à la remédiation scolaire. Les multiples fonctions d'un diplôme" - *Formation Emploi* n° 42, avril-juin 1993, p. 25-32.

March J. G. - *Décisions et organisations* - Éditions d'Organisation, Coll. "Les classiques E.O.", Paris, 1991, 275 p.

Marcou G. - "Les collectivités territoriales et l'Éducation nationale" - *Savoir éducation formation* n°2, 1992, p. 189-215.

Marcou G., Costa J.P., Durand-Prinborgne C. - *La décision dans l'Éducation Nationale* - PUL, Lille, 1992, 252 p.

Marcou G., Fialaire J., Simon J., Durand-Prinborgne C., Pages C., Piquement A. - *Spécial décentralisation - Savoir éducation formation* n° 2, 1992, p. 189-298.

Margirier G., Richard A. - *La formation professionnelle des jeunes en Rhône-Alpes - Céreq*, Document n° 103, série Évaluation, Marseille, février 1995, 59p.

Margirier G. - "Le marché de la formation professionnelle des salariés" - *Revue française d'économie* vol. IX, n° 4, automne 1994, p. 45-84.

Masson P. - "Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire" - *Sociétés contemporaines* n°18/19, juin/septembre 1994, p. 165-186.

Maurice M. - "Acteurs, règles et contextes. A propos des formes de la régulation sociale et de leur mode de généralisation" - *Revue française de sociologie* vol. XXXV, n° 4, octobre-décembre 1994, p. 645-658.

Mériot S.A., Fournié D., Fournier C., Kirsch J.L., Kirsch E., Vergnies J.F., Eckert H., Liaroutzos O. - *Les emplois tertiaires administratifs. Rapport intermédiaire au 15 février 1994. "Étude des modes d'usage des BEP et du baccalauréat professionnel de la filière bureautique"* - Céreq, Marseille, 1994, pag. mult.

Meuret D. - "Le pilotage de l'établissement scolaire" - *Administration et éducation* n° 57, 1993, p. 1-93.

Michel S. - *La formation continue en Languedoc-Roussillon : organisation et marché - CRPEE* - Centre régional de la productivité et des études économiques, Montpellier, 1993, 148 p.

Mingat A. - "Éléments pour une analyse de la politique éducative française" - *Savoir éducation formation* n° 2, avril-juin 1994, p. 315-342.

Ministère de l'Éducation nationale - *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires* - Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale par L. Soubré, ministère de l'Éducation nationale, Paris, 1982, 35 p.

Montricher N. de - *La déconcentration* - CNRS, Paris, 1994.

Morin P. - *Le développement des organisations* - Dunod, Paris, 1976, 168 p.

Muller P. - "Les politiques publiques entre secteur et territoire" - *Politiques et management public* n° 3, vol. 8, 1990, p. 19-34.

Muller P. - *Les politiques publiques* - PUF, Coll. "Que sais-je ?", n° 2534, Paris, 1990, 127 p.

Obin J.P. - *La crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets* - Hachette Éducation, Coll. "Former, organiser pour enseigner", Paris, 1993, 351 p.

Obin J.P. - "L'établissement scolaire, lieu pertinent du changement dans le système éducatif" - *Nouvelle revue des sciences de l'éducation* n°7, 1990.

Orlean A. (dir.) - *Analyse économique des conventions* - PUF, Collection "Économie", Paris, 1994, 403 p.

Paradeise C. - "Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail" - *Sociologie du travail* n° XXX.1/88, p. 79-105.

Pascaud E., Simonin B. - "L'emploi des jeunes dans des zones en restructuration industrielle. Le rôle des politiques éducatives et de l'aide à l'insertion professionnelle" - *Travail et emploi* n° 34, décembre 1987, p. 13-29.

Pecqueur B. - *Le développement local : mode ou modèle ?* - Syros, Paris, 1989, 149 p.

Politanski P., Triby E. - "L'unification inégale : de la zone frontalière à l'espace transnational", Céreq, Document n°118, Série séminaires, 1996, p.87-96.

Poulet P., Grelet Y. (collab.) - "L'insertion professionnelle des jeunes dans les régions en 1993" - *Les dossiers d'éducation et formations* n° 42, juillet 1994, 123 p.

Pumain D., Saint-Julien T. - *Atlas des villes de France* - Reclus / La Documentation française, Paris, 1989.

Raveyre M.F., Saglio J. - "Les systèmes industriels localisés : éléments pour une analyse sociologique des ensembles de PME industriels" - *Sociologie du travail* n°2, 1984, p. 157-176.

Rebière C. - "L'insertion professionnelle des jeunes dans les régions en 1994" - *Les dossiers d'éducation et formations* n°55, mai 1995, 136 p.

Reigh G. - *L'économie mondialisée* - Dunod.

Sainsaulieu R. - *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise* - Dalloz, Paris, 1987, 390 p.

SAIO, Académies de Lyon, Grenoble - *Bilans de l'affectation 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 et 1995.*

Sauvageot C. - "La relation formation-emploi en France : le dispositif statistique" - *Éducation et formations* n° 30, janvier-mars 1992, p. 13-20.

Savy M., Veltz P. (dir.) - *Les nouveaux espaces de l'entreprise* - Datar / Éditions de l'Aube, Coll. "Monde en cours", Série "Prospective et Territoires", La Tour d'Aigues, 1993, 199 p.

Savy M. - "Est-ce encore l'industrie qui structure l'espace ?" - *RERU* n° 2, 1994, p. 159-178.

Savy M., Veltz P. (dir.) - *Économie globale et réinvention du local* - Éditions de l'Aube, Paris, 189 p.

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

SESSI, ministère de l'Industrie - *L'industrie dans les régions* - Dunod, Paris, 1994, 461 p.

Silvestre J.J., Sellier F., Maurice M. - *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et Allemagne. Essai d'analyse sociétale* - PUF, Coll. "Sociologies", Paris, 1982, 381 p.

Tabard N., Aldeghi A. - *Typologie des zones d'emploi selon la nature des établissements productifs* - CREDOC, Coll. des rapports n° 81, Paris, 1990.

Tabard N. - "Des quartiers pauvres aux banlieues aisées : une représentation sociale du territoire" - *Économie et statistique* n° 270, 1993, p. 5-22.

Tanguy L., Agulhon C. - *Écoles professionnelles et entreprises au passé et au présent* - Groupe de sociologie du travail, Paris, 1989, ronéo.

Tanguy L., Franco-Casse S., Agulhon C. - *Interactions école-entreprises dans la mise en place d'un cursus de formation. Le baccalauréat professionnel* - Nanterre, Travail et Mobilités, 1991, 83 p.

Tanguy L., Chapoulie J.M., Briand J.P., Grelon A., Lequin Y., Cornu R., Hatzfeld N., Brucy G., Troger V., Guillon R., Caspard P. - "L'enseignement technique et professionnel : repères dans l'histoire (1830-1960)" - *Formation Emploi* n° 27-28, juillet-décembre 1989, 221 p.

Tanguy L. (dir.) - *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France* - La Documentation française, Paris, 1986, 302 p.

Tanguy L. - *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens* - PUF, Coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", 1991, 227 p.

Tanguy L. (dir.) - *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?* - Secrétariat d'État à l'enseignement technique, 1991, 179 p. - La Documentation française, 1991, 142 p.

Thelot C., Prost A. (dir.) et alii - "L'investissement éducatif et son efficacité - Résumés des recherches sélectionnées par l'appel d'offres lancé par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective" - *Les dossiers d'éducation et formations* n° 47, décembre 1994, 244 p.

Thelot C. (dir.), Esquieu P. - *Géographie de l'école* - DEP, Vanves, 1994, 141 p.

Thelot C. - *L'évaluation du système éducatif Coûts, fonctionnement, résultats* - Nathan, Paris, 1993, 160 p.

Thévenot L. - "Équilibre et rationalité dans un univers complexe" - *Revue économique* vol. 40, n° 2, mars 1989, p. 147-197.

Thoenig J.C., Garraud P., Lascoumes P. et alii - "Contributions à une sociologie des politiques publiques" - *L'année sociologique* vol. 40, 1990, 402 p.

Thoenig J.C. - *La sociologie des organisations face au local* - L'Harmattan, Paris, 1993.

Thoenig J.C. - "La décentralisation dix ans après" - *Pouvoirs* n° 60, 1992, 231 p.

Thoenig J.C. - "La gestion systémique de la sécurité publique" - *Revue française de sociologie* n° 3, vol XXXV, 1994, p. 357-392.

Veneau P., Chuard D., Cohen V., Gremillet M., Mouy P. - *Les formes d'usage de trois baccalauréats professionnels industriels* - Céreq, Marseille, 1993, 149 p.

Veneau P., Mouy P. - "Des objectifs à la réalité. Les baccalauréats professionnels industriels" - *Formation Emploi* n° 49, janvier-mars 1995, p. 91-103.

Verdier E. - "Politiques de formation des jeunes et marché du travail : la France des années quatre-vingts" - *Formation Emploi* n° 50, avril-juin 1995, p. 19-40.

Vernières M. - *Formation emploi. Enjeu économique et social* - Éditions Cujas, Paris, 1993, 167 p.

Warin P. - *Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques. Étude des relations de service* - L'Harmattan, Coll. "Logiques Politiques", Paris, 1993, 317 p.

"La loi quinquennale, tous les textes et leur mode d'emploi" - *Liaisons sociales*, 15 octobre 1994.

STATISTIQUES

DARES, DFP - *Bilan statistique de la formation professionnelle* (annuel) - Paris, DSTE - *Dossiers statistiques du travail et de l'emploi* - supplément au bulletin mensuel des statistiques du travail.

DEP - *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation* - Édition annuelle, année scolaire et universitaire (terminée).- Vanves, Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) - paraît tous les ans, 278 p.

Toutes les statistiques dans les domaines suivants :

- La rentrée
- Le système éducatif
- Le budget
- Coûts et financement
- L'aide à l'enseignement
- Les établissements
- Les personnels
- Les élèves des écoles
- Les élèves des collèges et lycées
- Les apprentis
- Les étudiants
- Formation continue et actions "jeunes"
- Examens et sorties
- Les personnels
- Budget, coûts et financements
- Les DOM-TOM.

Céreq, DEP, INSEE - *Bilan formation-emploi* (annuel).- INSEE Résultats, série Emploi-revenus.

Ministère de l'Éducation nationale - DEP - *Établissements publics du second degré. Répartition des élèves selon les formations données* - Tableaux statistiques.

Ministère de l'Éducation nationale - DEP - *Établissements privés du second degré. Répartition des élèves selon les formations données* - Tableaux statistiques.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5
ÉLÉMENTS D'ANALYSE DU PROCESSUS DÉCISIONNEL DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE	17
1. Les conditions de la coordination de l'action	20
1.1. La vision du monde et le principe de cohérence	21
1.2. Les autres principes d'action et leur insuffisance	22
1.3. La logique des flux et sa base territoriale	25
1.4. Une vision du monde confortée par l'opinion et à l'efficacité manifeste	26
1.5. Les limites de la vision du monde : hiérarchisation et différenciation des filières de formation	27
2. Le mécanisme décisionnel	29
2.1. Le mécanisme d'incitation et la mobilisation des acteurs	29
2.2. Les caractéristiques du mécanisme	31
2.3. La typologie des processus décisionnels	35
3. De la mobilisation des autres acteurs à la construction de leurs stratégies	38
3.1. Les conseils régionaux	39
3.2. Les milieux économiques	41
Conclusion	42
LES « TROIS FRANCE » DE L'OFFRE DE FORMATION	45
1. Une typologie des zones d'emplois en France	48
1.1. Le poids de la hiérarchie urbaine	48
1.2. Les trois France des zones d'emplois	49
1.3. Les trois France et l'offre de formation initiale	53
2. Déclinaisons de l'offre et socio-démographie de zone	57
3. Procédures de carte scolaire et niveaux territoriaux de régulation	63
3.1. La régulation locale des rapports offre / demande de formation : la procédure d'orientation-affectation des élèves après la troisième	64
3.2. La procédure d'ouverture des sections et la régulation local-régional	68
4. Réseaux et logiques d'acteurs : des contraintes de viviers à l'obligation morale d'insertion	69
4.1. La prise en compte de l'environnement comme légitimation d'une politique de carte scolaire	69
4.2. La "géométrie des réseaux"	71
Conclusion	76
L'ÉTAT ET LA RÉGION DANS LA CONSTRUCTION ET LA RÉGULATION DE L'OFFRE LOCALE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE INITIALE	79
1. État et région face à l'éducation - complexité et fécondité du régime de compétences partagées	80
1.1. Partage de compétences entre l'État et la région : diversité des enjeux	81
1.2. Du partage à l'extension des compétences : la flexibilité des frontières	83
2. De la région ou de l'académie : qui pilote l'évolution de la carte des formations professionnelles et techniques	86
2.1. Une régulation de l'offre locale pilotée par l'État ?	86
2.2. La Région : faible pouvoir d'intervention directe, fort pouvoir d'influence possible	90

2.3. La consolidation du pouvoir des régions par la loi quinquennale	93
Conclusion	94
L'OFFRE DE FORMATION : ANALYSE ET RECHERCHE D'UNE COHÉRENCE ENTRE LA DEMANDE DES ÉLÈVES ET L'ÉTAT DU MARCHÉ LOCAL MÉTHODE ET RÉSULTATS POUR LA ZONE D'EMPLOI DE ROANNE	97
1. Les données relatives à l'offre et à la demande de formation (professionnelle) : sources et indicateurs ?	98
1.1. Les sources et les données	98
1.2. L'analyse de l'offre et de la demande de formation au niveau de l'espace local	99
2. Application à l'analyse de la zone d'emploi de Roanne : quels enseignements	101
2.1. L'offre de formation au niveau V	101
2.2. La demande de formation au niveau V	102
2.3. L'attractivité des formations	103
2.4. Mesure de l'effet spécifique de la zone d'emploi sur l'ensemble académique	106
2.5. Les places réellement occupées au sein des formations professionnelles en BEP	109
2.6. Offre et demande de formation aux niveaux IV et III	110
2.7. Quelles conclusions pour la zone de Roanne ?	111
3. Offre et demande de formation professionnelle initiale : quelle cohérence avec l'état du marché du travail local dans la zone de Roanne ?	112
3.1. Économie de la zone de Roanne	112
3.2. Formation professionnelle des jeunes de niveau V et marché du travail local : problématique et méthode	115
3.3. Emploi et chômage dans la zone de Roanne à l'issue des formations considérées	118
3.4. Formation professionnelle et marché du travail dans la zone de Roanne : quelle cohérence ?	121
Conclusion	129
LE RÔLE DES ÉTABLISSEMENTS DANS L'ÉVOLUTION DE L'OFFRE DE FORMATION	139
1. Les établissements de formation professionnelle et technique, un ensemble différencié	140
1.1. Les caractéristiques de l'établissement	140
1.2. La localisation de l'établissement	144
2. Les établissements se positionnent par rapport à différents registres de réputation	145
2.1. L'excellence scolaire	147
2.2. L'excellence technique	148
2.3. La remédiation scolaire	149
2.4. La polyvalence de proximité	150
3. Les stratégies des établissements	152
3.1. Le technique et le scolaire	152
3.2. Le cercle et le réseau	154
3.3. L'identité et l'équité	155
3.4. La dépendance et le sursis	155
Conclusion	156
OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TERRITOIRES QUELS RÔLES POUR LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION ET LEURS ACTEURS ?	157
1. Des environnements en profondes mutations...	157
2. Le territoire et l'établissement de formation...	160
3. Offre de formation professionnelle et espace de formation...	162

3.1. L'aire de recrutement ou vivier d'élèves	164
3.2. L'aire de gestion du partenariat école-entreprise	164
3.3. L'aire d'insertion professionnelle	165
4. Établissements de formation professionnelle et espaces de formation : quels rôles	167
Conclusion	171

LA PLACE DU TERRITOIRE DANS L'ÉVOLUTION DES FORMATIONS EN COMPTABILITÉ	173
1. Par un effet mécanique des composantes démographiques et socio-économiques, la structure des formations en comptabilité adapte ses capacités aux territoires	176
1.1. Emploi des comptables : données 1990 et évolution 82-90	177
1.2. La formation professionnelle initiale : importance, structure et attractivité	178
1.3. L'insertion des jeunes sortants de formation initiale	180
2. Les formations en comptabilité : un espace réduit pour des stratégies d'établissements	183
2.1. Des offres de formation en comptabilité marquées par les caractéristiques des établissements	183
2.2. L'offre de formation en comptabilité : un point d'appui, mais pas un levier	185
Conclusion	186

RÉGULER EN PARTENARIAT L'OFFRE DE FORMATION INITIALE : LE CAS DE LA PLASTURGIE	191
1. Une émergence au sein de quelques territoires	192
1.1. Une genèse oyonnaxienne	192
1.2. Le poids des régulations locales	193
2. La portée du partenariat à partir des années 80	194
2.1. Un projet commun de développement au niveau national	195
2.2. L'acquisition d'un important pouvoir d'influence sur la carte scolaire	197
3. Les limites du partenariat	200
3.1. Des politiques globales qui s'imposent à la spécialité	200
3.2. Des référents autonomes au plan local	201
4. Ouvertures sauvages et décentralisation	203
4.1. De l'expansion à l'expansionnisme	203
4.2. L'impact de la décentralisation	204
5. Un avenir peu assuré pour les initiatives autonomes	206
5.1. Des difficultés de recrutement imprévues	206
5.2. Des soutiens externes insuffisants	207
6. Vers une réactivation du partenariat sur de nouvelles bases	209
6.1. Les contrats d'objectifs ou la perspective d'une régulation intermédiaire	209
6.2. Une régulation nationale ranimée	210
Conclusion	213

LA RÉGULATION FACE A LA RARETÉ : ESSAI DE MISE EN PERSPECTIVE DE LA COMPTABILITÉ ET DE LA PLASTURGIE	215
1. Les enjeux des trois raretés	215
1.1. Les élèves	216
1.2. Les débouchés	217
1.3. Les ressources financières	217
2. Comptabilité et plasturgie : les changements dans les trois raretés, la position des acteurs et le local	218

2.1. Les élèves	218
2.2. La prise en compte des débouchés : deux versions du compromis entre logique éducative et logique professionnelle	221
Conclusion	226

**LE TERRITOIRE, VARIABLE ACTIVE DANS LA RÉGULATION DE L'OFFRE
DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE INITIALE :**

A QUELLES CONDITIONS ?	227
1. Territoire et formation, de quoi parle-t-on ?	229
1.1. Découpage de l'espace appuyé sur l'appareil de formation	229
1.2. Le découpage en zones d'emploi	231
1.3. Les espaces de l'établissement de formation	232
1.4. L'espace - Territoire	233
2. Les acteurs et leurs interfaces	233
2.1. Les acteurs locaux	234
2.2. Les acteurs du local	239
3. Les modalités de structuration des échanges entre acteurs	240
3.1. Caractéristiques des échanges entre acteurs	240
3.2. Limites des dynamiques endogènes	243
Conclusion	244

BIBLIOGRAPHIE	245
----------------------	-----

TABLE DES MATIÈRES	259
---------------------------	-----

CÉREQ

Achévé d'imprimer
sur les presses de
l'Imprimerie FORT-MOSELLE
à METZ.

Dépôt légal n° 1824
4^e trimestre 1996

Comment se construit l'offre de formation au niveau local ? Des décisions très décentralisées permettraient-elles d'assurer un meilleur ajustement entre formation et emploi ?

En fait, la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale résulte d'un processus complexe.

Elle conjugue les grandes orientations adoptées par le ministère de l'Éducation au niveau national, les politiques engagées par les rectorats et conseils régionaux, les particularités locales. Ce processus, associe selon des combinaisons variables : les diverses composantes de l'Éducation nationale, les branches professionnelles et les entreprises, les collectivités territoriales et les élus, les élèves et les familles.

L'étude engagée par le Céreq et cinq de ses centres associés éclaire cette complexité. Elle apporte quelques éléments de réponse aux questions initiales.

Si ce processus de consultation est largement dominé par l'Éducation nationale, il fait place au pouvoir d'influence des conseils régionaux.

A l'intérieur du système éducatif, les établissements scolaires disposent d'une marge de manoeuvre pour agir sur la construction de l'offre de formation en proposant des projets. Pour cela, ils mobilisent des ressources que peuvent leur apporter l'institution à laquelle ils appartiennent, les entreprises, les conseils régionaux. Pour attirer des moyens, ils s'appuient sur des registres de réputation.

La mise en application de la loi quinquennale va faire évoluer les situations et l'étude propose quelques hypothèses quant aux capacités de réponse des établissements.

ISBN : 2-11-089355-9

ISSN : EN COURS

**CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS**

10, Place de la joliette
BP 176 13474 Marseille Cedex 02
Tél. : 04 91 13 28 28 - Fax. : 04 91 13 28 80
Adresse électronique : cereq@cereq.fr