

# FORMATION PROFESSIONNELLE OUVRIÈRE : TROIS MODÈLES EUROPÉENS

Par Myriam Campinos-Dubernet et Jean-Marc Grando

*La place de l'entreprise dans la formation professionnelle diffère d'un pays à l'autre. Toutefois, ce rôle de l'entreprise n'a pas, à lui seul, une vertu explicative suffisante. A le séparer du contexte politique et social national, on risque d'opposer, de manière simpliste, formation par l'école et formation par les entreprises. En explorant la formation aux métiers du bâtiment dans quatre pays européens, les auteurs restituent la logique de chaque système de formation, en comparent les finalités et discutent du sens de leurs évolutions récentes.*

Le débat actuel sur la formation professionnelle conduit fréquemment à expliquer les limites du système français par la faible implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale des ouvriers. Il est alors fait référence au système allemand dont, *a contrario*, on explique la plus grande efficacité par le rôle joué par les entreprises dans la diffusion et la reproduction des savoirs. Cette idée est si solidement ancrée dans une partie de

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

l'opinion publique qu'elle conduit à faire de ce critère le seul élément explicatif du fait que les jeunes Allemands de l'Ouest sont plus et mieux formés et moins exposés au chômage que dans la plupart des autres pays européens. Sans doute conçoit-on aisément que dans un pays où la coupure entre école et production est particulièrement ancienne et accentuée – quoique des réformes récentes visent à l'atténuer – l'on soit particulièrement sensibilisé à cet aspect du problème de la formation professionnelle initiale.

Eclairer ce débat suppose d'autres mises en perspective que la simple confrontation de deux systèmes singuliers. La référence à d'autres pays où les entreprises jouent un rôle dominant dans la formation professionnelle initiale des ouvriers, tels la Grande-Bretagne et l'Italie, permet de dépasser les schématisations polémiques. On constate alors que la caractérisation d'un système de formation nécessite d'autres variables que la seule précédemment énoncée et que, de plus, cette même variable ne prend de réelle signification que dans sa relation avec les autres éléments du système. De même, un système de formation n'a pas de sens en lui-même. Il est l'image d'une société qu'il contribue également à reproduire. Ainsi que l'a démontré la recherche comparative du LEST [Maurice, Sellier, Silvestre, 1982], le fonctionnement d'un système de formation n'est intelligible que situé à l'articulation de ce système et de la structuration du salariat.

Les trois articles présentant la formation initiale des ouvriers du bâtiment, respectivement en Italie, Grande-Bretagne et RFA, que l'on peut lire dans ce numéro de Formation Emploi, sont issus d'un travail de comparaison internationale en cours d'achèvement au CEREQ<sup>1</sup> dans le prolongement d'une telle problématique (voir l'encadré). Cependant, chacun est délibérément centré sur un seul pays et sur la logique propre à chaque espace national. Aussi, ces textes ont-ils leur propre structure afin de rendre compte de la situation respective de ces secteurs en matière de formation professionnelle initiale, sans souci immédiat de comparaison.

Ce parti pris tient à deux raisons principales. La démarche adoptée vise à comparer les positions relatives respectives des secteurs au sein de leur réalité nationale. Elle ne consiste donc pas en une comparaison terme à terme des différents aspects analysés. On sait qu'il est beaucoup plus fécond de dégager les cohérences nationales plutôt que de comparer des aspects singuliers qui n'ont justement de sens que par leurs articulations avec d'autres pans de la réalité économique et sociale. S'assurer de la distance au modèle national est un préalable nécessaire afin d'éviter les interprétations rapides.

La deuxième raison tient à ce que les systèmes de formation ne sont pas figés. Ils évoluent dans leur mode d'organisation, voire dans leurs objectifs. Ces évolutions n'ont pas la même temporalité ni, *a priori*, les mêmes tendances, bien que nous essaierons

de montrer la convergence des systèmes au moins quant à la place et au rôle dévolus aux entreprises.

L'objet du présent article est de répondre à une interrogation que soulève la lecture de ces textes. La situation des secteurs du BTP face à la formation professionnelle initiale des ouvriers est variable d'un pays à l'autre. La formation au métier du bâtiment est par exemple relativement valorisée en Grande-Bretagne alors qu'elle est dévalorisée en RFA comme elle peut l'être en France<sup>2</sup> bien que, dans tous les pays, le BTP soit le secteur qui a le plus recours à la formation en entreprise en alternance ou non. Leur positionnement respectif semble plus dépendant de l'organisation de la formation en général que de leur propre structure. Le rôle des entreprises ne suffit pas à expliquer ces différences de positionnement. Il est indispensable de préciser comment ce rôle s'insère dans la logique éducative de chaque espace national.

Pour ce faire, nous articulerons les développements suivants autour de trois points. Nous comparerons le statut de la formation professionnelle initiale au sein des systèmes éducatifs des pays à la fin des années 70, France comprise, et la place de la formation aux métiers du bâtiment dans ces ensembles. La nécessité de rendre compte des caractéristiques structurelles de chaque système justifie le choix de cette période antérieure au début des années 80, où le chômage des jeunes conduisit à des aménagements plus ou moins profonds. La fin des années 70 constitue l'aboutissement d'une période de relative stabilité consécutive aux réformes introduites dans certains pays au début de la décennie. Ces réformes concernent une extension du champ de l'institutionnalisation et du degré de standardisation des formations initiales. Elles traduisent l'émergence de nouveaux modèles de finalité, aboutissement de transformations économiques et sociales en œuvre depuis la dernière guerre. Ainsi, nous serons amenés à proposer la caractérisation des systèmes de formation professionnelle initiale à partir de trois modèles de finalité correspondant à des champs variables d'institutionnalisation et de standardisation traduisant une insertion différenciée des entreprises dans ces systèmes. La dernière partie s'attachera aux évolutions récentes en matière de formation professionnelle montrant justement qu'elles convergent vers une extension de l'institutionnalisation, si ce n'est de la standardisation, sans pour autant que les finalités apparaissent actuellement modifiées.

<sup>1</sup> Ce travail est réalisé dans le cadre du programme Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment (EVMB) du Plan Construction (Voir encadré).

<sup>2</sup> Nous verrons que le diagnostic sur la situation italienne est plus délicat du fait des disparités régionales.

## Une étude sectorielle de comparaison internationale

Le secteur du BTP occupe-t-il, dans tous les pays, une position relative identique sur le marché du travail, c'est-à-dire à la fois dans la hiérarchie inter-sectorielle des salaires (salaire moyen ouvrier par tête) et dans le système de mobilité ? Mobilise-t-il le même type d'actifs ? Les formations principalement destinées au BTP sont-elles également connotées négativement dans l'esprit des jeunes, des parents, des professeurs ? Telles sont les questions posées par une étude lourde financée par le ministère de l'Environnement, direction du Plan Construction, programme EVMB (Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment) dont nous fournissons ici les premiers résultats sur un aspect particulier, celui de la formation professionnelle des ouvriers. Cette étude concerne la France, la Grande-Bretagne, l'Italie et la RFA. Elle a été menée à deux niveaux d'analyse, au niveau macro et au niveau des entreprises et des chantiers.

Le questionnement auquel elle vise à répondre fait suite aux travaux réalisés en France sur le sujet [Campinos-Dubernet 1984]. Outre de rendre compte de la place du secteur dans le système de mobilité en France, ces travaux permettaient également d'articuler sur une trentaine d'années l'évolution des conditions d'utilisation de la main-d'œuvre par le secteur en relation avec l'évolution économique. Ce faisant, ils ne permettaient pas de fonder la position structurelle relative du BTP sur le marché du travail français, position inchangée au cours de cette période malgré une réduction certaine de la hiérarchie intersectorielle des salaires, sauf à lier celle-ci à la faible productivité relative du secteur, laquelle permet alors d'induire les enchaînements négatifs observés. La réponse à cette question conduisait à sortir de notre espace national. En effet, si la faible productivité relative du secteur explique le niveau des salaires moyens et les autres éléments négatifs qui lui sont associés, alors – à moins de performances particulières du BTP dans d'autres pays –, on devrait constater une position relative identique dans chacun des pays au sein de leur propre marché du travail.

Aussi paraissait-il particulièrement intéressant d'observer si le secteur se heurte à d'incontournables contraintes liées à sa spécificité afin de mieux percevoir le champ des possibles en matière de politique de main-d'œuvre (sans qu'il soit possible d'inférer que les solutions adoptées dans un pays donné soient exactement transférables dans un autre). Au moment où l'horizon européen est proche, ce type de questionnement n'a pas que valeur spéculative.

Répondre à cette question conduit donc à s'interroger sur l'homogénéité de la structuration du salariat dans différents pays « développés ». Le développement de la salarisation est le phénomène marquant de l'après-guerre dans les différents pays. On pourrait supposer que cette évolution, qui correspond au développement du marché du travail, à la diffusion des consommations et des formes d'échanges et aboutit à une sanction unique, le salaire, devrait conduire à des convergences. Or, différents travaux ont abouti à montrer qu'il n'en est rien et que derrière l'unicité formelle de la relation salariale, des spécificités demeurent incontestables. Se sont attachés à montrer l'existence de ces spécificités : les travaux du LEST, qui a produit à partir de la comparaison France-Allemagne la théorie de l'« effet sociétal » ; les travaux de l'école dite de la régulation qui ont plus particulièrement visé à rendre compte de l'évolution historique du rapport salarial [Aglietta 1976] [Boyer 1979] et, pour la période contemporaine, à la mise en évidence des spécificités nationales [Grando, Margirier, Ruffieux, 1980] [Boyer 1986]. Ce second courant s'est plus particulièrement attaché à mettre en évidence les spécificités nationales relatives à partir, principalement, de l'articulation entre niveau de productivité et modalités de distribution de la valeur créée. Tandis que le premier courant fonde la construction des spécificités du fonctionnement des marchés nationaux autour de trois pôles : système de formation, structure organisationnelle et forme de régulation des conflits. Ainsi, l'« effet sociétal » attache une importance plus grande au

rôle du système éducatif dans la structuration du salariat, alors que l'école de la régulation est davantage focalisée sur l'articulation dynamique de l'accumulation/demande et l'existence de mécanismes institutionnels permettant de « réguler » un certain type de correspondances (normes de production/normes de consommation).

Quelle que soit l'importance structurante accordée au système éducatif, il est largement admis qu'il constitue un élément fondamental de la structuration du salariat en tant que moyen essentiel d'acquisition des compétences et système privilégié de reproduction des hiérarchies qui structurent le salariat, lesquelles sont en œuvre à la fois sur le marché du travail et dans les modalités d'organisation des entreprises. Ainsi, l'incontestable apport du LEST sur ce plan a bien été de montrer que les caractéristiques du système éducatif n'étaient pas dissociables des relations que ce système entretient avec les autres éléments spécifiques du salariat dans chaque pays.

Ainsi, le système de formation professionnelle des ouvriers dans chaque pays étudié et la place relative qu'y occupent les métiers du BTP ne sont intelligibles que mis en relation avec les autres éléments de structuration du salariat dans chaque pays. S'agissant de premiers résultats, nous ne prétendons pas, dans cette analyse comparative, épuiser la question des différents systèmes d'articulation. Pouvoir le faire supposerait que l'étude entreprise et les différentes investigations nécessaires à la compréhension globale soient achevées, ce qui n'est pas le cas actuellement. Néanmoins, en l'état présent de l'avancement du travail, il est possible de rendre compte de manière comparée des caractéristiques du système de formation professionnelle initiale des ouvriers, en les articulant, de façon encore limitée à ce stade, avec la structuration du salariat.

### **STATUT DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL INITIAL ET POSITION RELATIVE DES MÉTIERS DU BÂTIMENT**

Le statut des enseignements professionnels de chaque pays peut être apprécié à travers divers éléments permettant de les situer sur des ordres de valeurs différents. Parmi ceux-ci, on peut citer les relations qu'entretient l'enseignement professionnel initial des ouvriers avec l'enseignement général, avec le reste de l'enseignement technique, les types de jeunes formés, le statut des emplois auxquels il mène en termes de salaire, de carrière et de mobilité. On vise ici plus à mettre en perspective différents éléments, à éclairer la question du statut de cet enseignement qu'à livrer une analyse détaillée déjà produite par de nombreux travaux.

### **UNE FORMATION OUVRIÈRE VALORISÉE TANT EN GRANDE-BRETAGNE QU'EN RÉPUBLIQUE FÉDÉRALE D'ALLEMAGNE**

Dans les deux pays, l'essentiel de la formation se déroule en entreprise. En effet, l'incidence des formations scolaires à temps plein pour accéder aux

emplois ouvriers est très faible : en Grande-Bretagne, 10 % des sortants de l'école à 16/18 ans à la fin des années 70<sup>3</sup>. En RFA, les élèves qui suivent l'école professionnelle à temps plein (18 % en 1980) n'y sont souvent qu'en attente d'une place d'apprentissage (tableau 1). Pour l'apprentissage, les deux tiers du temps de formation se passe en entreprise en RFA. En Grande-Bretagne, le rôle des entreprises est encore plus massif car si la fréquentation de cours à l'extérieur est, théoriquement, obligatoire dans les accords de branche, elle ne l'est pas dans les faits, le manquement n'étant assorti d'aucune sanction [Gordon, Campinos-Dubernet, dans ce numéro].

Dans ces deux pays, l'apprentissage fonctionne comme un marché (marché des places d'apprentissage) où se rencontrent offreurs et demandeurs, même si ce marché est médiatisé par les liens personnels des parents du jeune ou l'intervention de l'administration du travail. Il est particulièrement valorisé de trouver une place d'apprentissage. L'importance de la demande permet aux entreprises d'opérer une véritable sélection.

3 La formation en entreprise (apprentissage) peut paraître faible notamment à la fin des années 70 où elle n'occupe que 14 % des effectifs des sortants du système éducatif (16-18 ans, cf. tableau 1). Elle ne représente pas moins, au minimum, 58 % des formations professionnelles offertes à ces jeunes.

Tableau 1  
**Destination des jeunes à l'âge de sortie  
 du système scolaire obligatoire (16 ans)**

	RFA (1980)	France (1978)	G.B. (1977)
Enseignement général à plein temps	25	27	32
Enseignement professionnel à plein temps	18 (*)	40	10
Apprentissage	50	14	14
Emploi ou chômage	7	19	44
Total	100	100	100

(\*) Y compris les jeunes en « 1<sup>re</sup> année de formation professionnelle de base » sous forme scolaire.

Source : Manpower Services Commission, 1981.

En Grande-Bretagne, l'entrée en apprentissage se fait normalement à 16/17 ans. En RFA, si l'âge normal se situe aussi à l'issue de la scolarité obligatoire à 16 ans, les conditions sont moins strictes. En 1985, un candidat sur deux avaient atteint la majorité. Un jeune peut, en préalable à l'apprentissage, passer une année en formation professionnelle à temps plein, soit que son niveau scolaire l'ait empêché de trouver une place d'apprentissage, soit qu'il n'ait pas trouvé une place correspondant au métier de son choix. Par ailleurs, les détenteurs de l'*abitur* (baccalauréat) sont de plus en plus nombreux à faire un apprentissage<sup>4</sup>. En Grande-Bretagne, un succès à l'examen de fin de cycle (CSE : *certificate of secondary education*) supérieur au niveau minimal requis<sup>5</sup> constitue une chance supplémentaire de trouver une place d'apprentissage et, éventuellement, d'être accepté non comme apprenti ouvrier mais comme apprenti technicien puisque l'apprentissage mène aussi à cette catégorie. En cela la RFA diffère puisque les formations de techniciens sont dispensées dans des institutions scolaires à temps plein ou en cours du soir. Mais l'accès à une place d'apprentissage représente ultérieurement la possibilité de recevoir une formation de technicien et de progresser jusqu'à un titre d'ingénieur.

Si la continuité britannique est à cet égard moins avérée [Marsden 1985], il n'en reste pas moins

que, dans les deux pays, la formation professionnelle initiale jouit d'une très forte autonomie par rapport à l'enseignement général. L'enseignement technique n'y est pas un enseignement inférieur, mais est simplement différent, avec ses propres normes, des normes professionnelles [Tanguy 1983]. La formation n'a pas simplement pour but de dispenser des savoirs, d'en enseigner l'utilisation dans des conditions données mais aussi de socialiser les futurs ouvriers. Ceci signifie l'acquisition de règles ou de normes du monde du travail en général telles ponctualité, discipline ou acceptation de la hiérarchie mais, également, de développer le sentiment d'appartenance à un groupe, d'en partager le vocabulaire, le système de valeurs en d'autres termes la manière de se situer dans le monde, le « eux et le nous », dimension importante d'une communauté d'hommes de métier [Tripiet, Casella, 1985], qui facilitera au futur apprenti son insertion dans le cas où il ne serait pas embauché par l'entreprise qui l'a formé.

En Grande-Bretagne et en RFA la formation professionnelle est légitime, au sens de reconnue par les entreprises comme moyen d'accéder à un emploi qualifié. Dans ces deux pays, où la compétence est considérée comme un attribut de la personne et non celle qui correspond au poste de travail comme en France [Dadot 1973] [Salais 1978], la correspondance entre formation et emploi occupé assure généralement d'être reconnu ouvrier qualifié<sup>6</sup>.

Enfin, caractéristique également importante à souligner, les emplois auxquels aspire le futur apprenti sont considérés comme de bons emplois. Le niveau des salaires relatifs des ouvriers qualifiés dans les deux pays en témoigne. Pour la RFA, on sait que l'écart des salaires ouvriers/non-ouvriers (employés et cadres) est nettement plus favorable qu'en France, exprimant la force du statut ouvrier dans ce pays. En Grande-Bretagne, le statut des ouvriers de métier est également reconnu. Il se manifeste notamment à travers les écarts de salaires entre ouvriers qualifiés d'une part et ouvriers semi ou non qualifiés et employés d'autre part. Les écarts entre ces catégories sont beaucoup plus significatifs que

4 Nous verrons infra que ces situations constituent tout à la fois une souplesse et une perversion du système.

5 Système modulaire par matière. Créé en 1963 cet examen est en grande partie fondé sur une évaluation continue du travail fait en classe. Afin de lui assurer une certaine reconnaissance, des sessions nationales d'examens sont organisées. La notation répartit les candidats sur cinq niveaux et le premier grade est reconnu comme l'équivalent d'un O level [Appay 1986], c'est-à-dire le niveau ordinaire (O = ordinaire) du diplôme supérieur dit GCE (*General Certificate of Education*) qui se passe à 16 ans. Le second niveau dit « avancé » (*advanced level*) se passe à 18 ans.

6 En RFA, d'après la dernière enquête de l'IAB [Hoffbauer, Nagel, 1987], 80 % des jeunes hommes ayant achevé une formation professionnelle en 1984 étaient considérés ouvriers qualifiés (*Facharbeiter*), 17 % OS et manœuvres mais, selon toute vraisemblance, ces derniers n'exerçaient pas dans leur métier de formation. Ces taux sont d'une grande stabilité depuis les années 70. Par ailleurs, il est vrai que le taux des ouvriers qualifiés diminue au cours de la carrière professionnelle. Ainsi, de la cohorte des formés en 1979, 81 % étaient OQ à la fin de l'année, 74 % en 1982, 69 % en 1984. Cette diminution s'est opérée à la fois au profit des OS et des employés. Cette mobilité professionnelle est sans doute à mettre sur le compte des disparités de salaires interbranches.

les disparités entre ouvriers de métier selon les divers secteurs d'activité [Saunders, Marsden, 1981]. Ainsi le marché du travail britannique peut-il être caractérisé comme un « marché de métiers »<sup>7</sup>.

### **DES FORMATIONS OUVRIÈRES DÉVALORISÉES EN FRANCE ET EN ITALIE**

En France, il est clair que les formations destinant aux emplois ouvriers qui, à la fin des années 70, se déroulaient pour l'essentiel à l'intérieur de l'école (l'apprentissage ne représente qu'environ 25 % des effectifs de formés de niveau V), sont des formations dévalorisées. La référence, la norme sont l'enseignement général. Avant certaines réformes récentes, sur lesquelles nous reviendrons, il paraissait tout à fait logique d'atteindre nécessairement un palier donné de l'enseignement général avant d'accéder à un cycle particulier de l'enseignement technique : classe de seconde pour devenir technicien, sans accès possible à partir du CAP, baccalauréat pour devenir technicien supérieur<sup>8</sup>, plusieurs années après le baccalauréat pour devenir ingénieur. Le système fonctionnait, et fonctionne encore largement, sur le mode de « l'enclavement des formations techniques », où celles-ci constituent une sortie des filières générales sans réellement s'articuler entre elles. L'orientation a une signification bien précise, c'est la sanction redoutée de l'échec scolaire.

C'est un constat largement admis, et mis en évidence par de nombreux travaux. Le statut défavorable de la formation ouvrière était quasiment considéré comme naturel, jusqu'à ce que des comparaisons internationales aient montré que cette situation n'avait rien d'universel [Tanguy, Kieffer, 1982] [Maurice, Sellier, Silvestre, 1982]. En a-t-il toujours été ainsi ? Les travaux de [Prost 1985] ont montré qu'après la dernière guerre le système de formation technique était un système autonome par rapport à l'enseignement général, à la fois dans son système de valeurs, dans les matières enseignées et dans le type de formateurs. Peu à peu, en s'alignant sur l'enseignement général devenu la norme, il a perdu son autonomie, fondement de sa

différence, légitimant une autre échelle de valeurs sur laquelle il occupait une position inférieure. Normes scolaires, matières enseignées, professeurs, en s'alignant sur le système de l'enseignement général, se sont classés sur un ordre identique qui ne pouvait jouer qu'en leur défaveur [Tanguy 1983 et 1984]. Bien que les enseignants des matières techniques fussent d'anciens ouvriers, la coupure avec le monde professionnel n'en était pas pour autant réduite. L'école était, est toujours, dominante, non seulement en tant que lieu de formation, mais aussi en tant que système de valeurs. Le collège unique accentuera peu à peu cette dévalorisation de l'enseignement technique. Après les années 70, on ne devient plus ouvrier parce qu'on est fils d'ouvriers ou d'agriculteur ; on devient ouvrier parce que le collège a fait la « preuve » que l'on est moins intelligent. L'ordre des compétences scolaires justifie l'ordre social.

L'enseignement technique reçoit les élèves qui ont le niveau d'enseignement général le plus bas [Bilan Formation Emploi 1977 et 1983]. Dans un pays où le niveau de formation de la population ouvrière est peu élevé, les diplômés, dans les faits, ont une faible légitimité. En dépit du système de reconnaissance en vigueur dans les conventions collectives, les jeunes titulaires de CAP occupant un emploi (plus précisément un poste de travail) correspondant à leur formation n'ont aucune garantie d'être reconnus comme ouvriers qualifiés [Affichard 1981]. Ici la compétence est définie par le poste. Malgré les débats à propos de la qualification, en particulier au sein du Commissariat général du Plan, malgré un certain constat de la nécessaire prise en compte de la compétence de l'individu, rien n'est moins évident. Le système du *job evaluation* reste prégnant. Les entreprises fonctionnent, notamment les entreprises leaders de l'industrie, sur le modèle du marché interne où l'ancienneté, plus que le diplôme, permet de faire carrière. L'organisation du travail, elle-même, est construite sur les caractéristiques d'une main-d'œuvre initialement peu formée. Si le développement de la formation ouvrière devient patent dans le courant des années 70/début des années 80, l'inertie structurelle reste forte.

La coupure école/production s'avère particulièrement marquée. Si les professionnels, patronats comme syndicats, sont consultés au sein de commission *ad hoc*, l'Education nationale demeure souveraine [Iribarne (d'), Lemaître, 1987] ; elle définit diplômés et examens. Il faut cependant admettre que le désengagement patronal lui a laissé le champ libre en dépit de sollicitations répétées de la

<sup>7</sup> « Selon Kerr, le marché de métiers, qui regroupe tous les emplois semblables et qui exige la qualification du métier concerné, se caractérise par des droits de propriété tenus en commun par le travail et dévolus au syndicat, tandis que les employeurs conservent la liberté totale d'embauche et de débauche à condition que ce soit parmi ceux qui ont accès au marché » in [Marsden 1985, p. 5.5].

<sup>8</sup> Quoique la filière technicien/technicien supérieur soit très certainement l'amorce d'une filière technique.

part de diverses instances du ministère<sup>9</sup>. Et même quand les liens école/production existent, avec l'apprentissage, la situation n'est guère plus favorable puisque l'apprentissage est encore plus dévalorisé que l'enseignement scolaire technique à temps plein, alors que, manifestement, le suivi de cet enseignement rend l'insertion professionnelle plus facile. La réforme de l'apprentissage de 1971, bien qu'aboutissant à une transformation importante des modalités de formation [Combes 1987], ne parviendra pas à infléchir cette situation.

Le système éducatif italien présente certaines caractéristiques analogues au système français et, en même temps, une hétérogénéité telle qu'une caractérisation nationale est difficile.

Alors que la formation ouvrière se déroule majoritairement en entreprise par apprentissage (60 % des effectifs) [Margirier, dans ce numéro], le modèle valorisé est celui de l'enseignement général. Si l'on estime que la valorisation des formations ouvrières, tant en Grande-Bretagne qu'en RFA, s'explique par leur forte articulation au monde professionnel, lequel fonde leur légitimité, à l'inverse la distance entre le monde professionnel et l'école peut rendre compte, en France, de la faible valorisation qui leur est accordée; l'Italie présente le paradoxe d'offrir les conditions, au moins certaines d'entre elles, jugées nécessaires à une légitimité sans pourtant y parvenir.

Ce constat mérite d'être nuancé selon les régions et les caractéristiques du tissu industriel et social. On ne peut que s'interroger sur l'effectivité d'un « modèle » italien tant le niveau intermédiaire (l'infra national) joue un rôle important. En effet, si le constat d'un enseignement professionnel dévalorisé est couramment admis, il n'en existe pas moins des réseaux articulés de petites entreprises (en Emilie-Romagne, dans le Veneto) pour lesquels la formation des futurs ouvriers constitue une partie intégrante de la stratégie économique. La formation devient objet d'un effort collectif du monde professionnel, le moyen de reproduction, à l'avenir, de ces réseaux. Si les cours hors entreprise, bien qu'obligatoires (loi de 1955), ne sont généralement pas suivis, certaines entreprises et certaines régions font un effort important dans ce domaine. Une formation professionnelle efficace des ouvriers est conçue, là, comme le moyen d'assurer la richesse économique de la région<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Des travaux historiques sur cette question feront l'objet d'une publication à paraître dans un numéro spécial de la revue Formation Emploi.

<sup>10</sup> La région de Modène, par exemple, est considérée comme ayant le niveau de vie de la Suède.

Les réseaux locaux de solidarité fonctionnent efficacement. Tel père confie son fils à tel employeur qui prend l'engagement moral de le faire accéder au niveau d'ouvrier qualifié. Si cela est, le jeune aura-t-il un diplôme ? Ce n'est pas forcément utile. Son expérience est connue, son formateur est considéré. N'est-ce-pas suffisant ? De même, en France, l'expérience reste la valeur première.

### **UNE POSITION EXTRÊMEMENT DIFFÉRENCIÉE DES MÉTIERS DU BÂTIMENT SELON LES PAYS**

Le statut, valorisé ou peu valorisé, de la formation initiale des ouvriers dans chaque pays ne permet pas de rendre compte de la position relative qu'y occupent les métiers du bâtiment.

On sait qu'en France, ils sont dévalorisés dans un enseignement professionnel lui-même dévalorisé. Nombre de jeunes viennent aux métiers du bâtiment sans l'avoir choisi [Duplex et alii, 1979]. Le niveau atteint dans l'enseignement général ne les a pas autorisés à accéder aux formations les plus demandées comme la mécanique ou l'électronique. Plus encore, les métiers du bâtiment ne bénéficient pas eux-mêmes d'un statut homogène. 21,7 % des électriciens étaient issus des classes de troisième ou plus en 1984. La même année, ils sont moins nombreux chez les menuisiers, les charpentiers (17,2 %) ou les thermiciens (13,6 %), et 10,1 % et 8,9 % chez les peintres et les maçons [Vuthan 1985].

Les apprentis des métiers du bâtiment représentent 45 % des formés aux métiers ouvriers en 1984. Ils ont donc un poids nettement supérieur à celui qu'occupent leurs homologues dans les autres formations<sup>11</sup>, mais ne bénéficient pas pour autant d'une reconnaissance supérieure. Nombre d'entre eux proviennent des classes de préparation à l'apprentissage (CPA) ou des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN) (64,8 % en 1984 contre 21,2 % pour la formation à plein temps) [Vuthan 1985]. Leur taux de succès aux examens est inférieur à celui des élèves de LEP, pourtant leur insertion professionnelle est plus facile que pour ces derniers. C'est moins le diplôme que l'expérience professionnelle qui fait légitimité.

Que se passe-t-il lorsque la formation scolaire n'est pas aussi dominante qu'en France ? La réponse n'est pas homogène.

Si l'apprentissage dans les métiers du bâtiment bénéficie d'une position relativement comparable

<sup>11</sup> Les apprentis représentent, pour l'ensemble des formations, 25 % des effectifs du niveau V.

aux autres métiers en Grande-Bretagne, il n'en va pas de même en RFA. Les jeunes britanniques qui se destinent à de tels métiers sont d'un niveau de formation générale légèrement inférieur à celui de leurs collègues de l'imprimerie ou de la métallurgie [Appay 1986]. Quand il l'est, l'écart peut être considéré comme non significatif. Il n'en va pas de même en RFA où les places d'apprentissage dans le secteur sont considérées souvent comme des places de deuxième choix, les premiers choix se portant massivement sur des métiers industriels comme ceux de la mécanique et de l'électronique ou des métiers tertiaires comme ceux de la banque. C'est d'ailleurs le manque de candidats à l'apprentissage, chronique dans le courant des années 60, qui conduisit le secteur à adopter et adapter la réforme générale de 1969 à ses conditions spécifiques [Mœbus, Grando, dans ce numéro]. Pourtant, malgré cette réforme et malgré une position moyenne dans la hiérarchie intersectorielle des salaires ouvriers, le secteur se caractérise de manière analogue à la France par une mobilité de fuite [Campinos-Dubernet, Grando, 1987]. En Grande-Bretagne, le Bâtiment est, avec l'imprimerie, la métallurgie et la construction navale, un des grands secteurs de métiers. S'il est considéré comme « un emploi d'homme jeune » (*A young man's job*), ce n'est qu'à partir de 45-50 ans que les départs du secteur sont importants. Comme causes sont invoqués le travail à l'étranger et l'instabilité du lieu de travail. On enregistre même des effets de « boucles », les sorties du secteur n'étant pas définitives [Marsh et alii, 1981] [MSC 1975].

Enfin, en Italie, il est tout aussi difficile de dresser un tableau national de la situation relative de la formation aux métiers du bâtiment que pour la formation professionnelle dans son ensemble. Le secteur, comme en France, joue le rôle de « sas » d'entrée vers le salariat pour nombre de migrants agricoles du Sud vers le Nord et, à ce titre, est plutôt dévalorisé. Cependant, cette image doit être différenciée selon les marchés locaux du travail. A Milan, l'ouvrier métallurgiste constitue le modèle de la figure ouvrière ; il n'en est pas de même à Rome ou dans le Sud. Déjà, à 150 kilomètre de Milan, une petite ville, Bergamo, est réputée fournir des ouvriers du bâtiment dans un rayon de 300 kilomètres. De père en fils, depuis plusieurs générations, on y exerce ces métiers dont la forte autonomie par rapport au travail industriel est très valorisée. Ailleurs, dans le Sud, existent des situations équivalentes. L'Émilie-Romagne rassemble, quant à elle, la plupart des puissantes et innovantes coopératives de bâtiment que compte l'Italie.

Si l'articulation de la formation professionnelle au monde professionnel était une variable explicative de sa qualité, on aurait pu supposer que le statut de cette formation, en termes de lieu dominant de formation et de système de valorisation, en particulier en RFA et en Grande-Bretagne, allait produire une position également favorable des métiers du bâtiment. Cette activité traditionnelle n'a-t-elle pas toujours eu un rôle important dans l'apprentissage<sup>12</sup> du fait, certainement, de la prégnance de la notion de métier (pour la France, cf. [Campinos-Dubernet, Tallard, 1988]). Il est clair que la référence à l'apprentissage ne se révèle pas suffisamment explicative. Ceci nous conduit à élargir la caractérisation des différents systèmes en intégrant notamment l'incidence des réformes survenues dans ce domaine au début des années 70.

#### **D'UNE FINALITÉ PROFESSIONNELLE À UNE FINALITÉ ÉDUCATIVE : EXTENSION DE L'INSTITUTION- NALISATION**

Les divers systèmes éducatifs accordent une place variable à la formation professionnelle. Il ressort cependant clairement des développements précédents que dans les quatre pays étudiés les effectifs formés dans les métiers du BTP le sont, pour partie ou en totalité, par les entreprises. Cependant, ces formations ne sont pas identiques, essentiellement parce que les systèmes d'apprentissage diffèrent. Ces divergences sont, en fait, des spécificités nationales. Dans les quatre pays, l'apprentissage est régi par des lois ou des coutumes ayant validité pour l'ensemble de l'économie. Aussi l'apprentissage dans le BTP offre-t-il peu de particularités par rapport au système d'ensemble. Il en existe néanmoins que nous signalerons chaque fois que cela sera nécessaire. Les différences de modes d'organisation de l'apprentissage d'un pays à l'autre renvoient à des types de finalités différents auxquels correspondent des champs d'institutionnalisation plus ou moins étendus.

Quelle que soit la caractéristique dominante d'un système de formation professionnelle initiale, que l'apprentissage y prévale ou que la forme scolaire apparaisse dominante, ce système peut être considéré comme institutionnalisé dès le moment où les normes qui le définissent font l'objet d'un consensus de la part des groupes sociaux et des acteurs. Le fait que ces normes soient ou non entérinées par

<sup>12</sup> Ce rôle se vérifie encore aujourd'hui puisque dans les quatre pays étudiés, le poids du secteur dans l'apprentissage est supérieur à son poids relatif dans l'emploi.

une loi peut être considéré, à cette étape, comme secondaire. Plus que le moyen par lequel est obtenu le respect de la norme, loi ou coutume<sup>13</sup>, l'étendue des normes fait la différence. Le nombre et la qualité des normes concernées révèlent des champs d'institutionnalisation variables. Plus les éléments caractéristiques des processus de formation sont normés, plus il y a standardisation. A l'inverse, moins ils le sont, plus les caractéristiques des processus seront variables, plus ils auront tendance à prendre des formes spécifiques locales.

Outre le champ d'institutionnalisation variable d'un système à l'autre, la forme scolaire pouvant être à cet égard caractérisée comme la plus standardisée, le système de formation initiale des ouvriers peut être également caractérisé par le type de finalité dominante mise en œuvre concernant notamment la relation qu'il entretient avec l'évolution du marché du travail.

En effet, de façon générale, la formation professionnelle vise un double objectif : faire acquérir aux individus les compétences jugées nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession, d'un emploi ; permettre à ces individus d'entrer sur le marché du travail de ce métier ou de cette profession. La formation constitue, sous cet aspect, et en relation à la correspondance plus ou moins étroite selon les pays entre formation et emploi, une sorte de droit d'entrée potentiel sur un marché du travail particulier. Différents modes d'ajustements entre offre et demande de travail sont alors possibles : soit les places de formation offertes suivent strictement les fluctuations de la conjoncture, anticipant à court terme la hausse ou la baisse de l'activité ; c'est une finalité concurrentielle qui se révèle alors ; soit le système de formation se donne des objectifs plus larges dépassant les demandes immédiates et particulières de chaque profession et tente ainsi de s'affranchir d'une dépendance à court terme à l'égard du marché du travail ; il se donne alors une finalité éducative dont l'horizon temporel est plus long que dans le cas précédent.

Cette finalité peut être portée par une politique étatique ; elle peut l'être aussi par un consensus social quant aux objectifs généraux de la formation : la croyance au caractère stratégique de cette variable, bien au-delà des intérêts de métiers ou de pro-

fessions particuliers. Cette sorte d'extension du domaine de validité de la formation va de pair avec un élargissement du degré d'institutionnalisation de la formation professionnelle et le développement d'une certaine standardisation. A l'inverse, une finalité de type concurrentiel s'accompagne d'une institutionnalisation limitée concernant essentiellement le rapport au marché du travail (entrée et sortie).

#### **LE POIDS DU MARCHÉ DU TRAVAIL EN GRANDE-BRETAGNE ET EN ITALIE : LE MODÈLE PROFESSIONNEL CONCURRENTIEL**

Ce modèle se situe dans la continuité du système de métier traditionnel tel que l'ont caractérisé pour le passé [Geremek 1982] [Sewell 1983] ou [Kaplan 1988] et pour la période actuelle [Zarca 1987]. Il est défini par le caractère particulier de la formation (champ d'institutionnalisation limité et dépendance au marché du travail).

Ainsi, l'offre de formation est strictement fonction de l'évolution des effectifs d'une profession. L'ajustement est de court terme, sans anticipation de tendances lourdes à la hausse comme à la baisse. Se révèlent alors des dysfonctionnements récurrents. En période d'expansion forte, apparaissent des tensions à la hausse des salaires et, en conséquence, des tentatives de contournement de manière à récupérer des marges de flexibilité (le cas du Bâtiment britannique dans les années 60 est, à cet égard, typique [Gordon, Campinos-Dubernet, dans ce numéro]). Dans les périodes de récession, on assiste à un effondrement des effectifs formés (voir l'ampleur de la chute des places d'apprentissage, par-delà le caractère cyclique, aussi bien en Italie qu'en Grande-Bretagne, de l'ordre de 60 %, en dix ans sur la dernière période).

Nombre d'auteurs, notamment en Grande-Bretagne, considèrent l'effondrement de l'apprentissage dans leur pays à la fin des années 70 comme un phénomène accidentel. Il nous paraît, au contraire, que la dépendance du système de formation initiale des ouvriers à la conjoncture économique en constitue un élément structurel particulièrement significatif. Cette dépendance de « l'offre de formation » (nombre de places d'apprentissage offertes) justifie l'appellation de concurrentiel donné au système. Elle se réfère également à l'état de concurrence dans lequel se trouvent les candidats à l'apprentissage. Le qualificatif de concurrentiel peut paraître exagéré, sinon impropre, dans la mesure où son utilisation est fondée sur l'offre de formation

<sup>13</sup> L'institution se reconnaît à son caractère contraignant. La contrainte institutionnelle, selon Durkheim, a un fondement moral qui revêt deux formes principales : le respect et l'autonomie. Le respect signifie que nous prenons au sérieux les obligations qu'elle nous impose. L'autonomie signifie l'intériorisation de la contrainte. « *Les contraintes ne sont rendues efficaces que dans la mesure où elles ont été intériorisées par un processus de socialisation* ». F. Bouricaud, « Institutions », *Encyclopedie Universalis*, 1984.

essentiellement et que, par exemple, le salaire des apprentis ne fluctue pas en fonction des rapports offre/demande puisqu'il est régi par des règles institutionnelles. L'existence de telles règles nous semble néanmoins insuffisante à invalider l'appellation de concurrentiel. En effet plusieurs travaux ont montré que l'existence de marchés du travail dits concurrentiels, tels que la postule la théorie néo-classique, est au demeurant mythique et que, même au XIXe siècle, les marchés du travail ont été caractérisés par l'existence d'institutions, de structures spécifiques, expressions des relations sociales existantes à un moment donné et dotées d'une certaine autonomie [Germe 1978] [Boyer 1979 et 1981].

Le contenu des formations offertes, reproduisant strictement le découpage des activités selon les métiers, a des difficultés à intégrer les changements techniques lorsque ceux-ci perturbent les frontières de ces métiers. A cet égard, le modèle italien présente une souplesse bien plus importante que le système britannique avec, cependant, des zones de rigidité<sup>14</sup>.

Dans le cas d'une correspondance rigide entre la formation reçue et l'entrée dans l'emploi, le système fonctionne sous forme d'exclusion. Qui ne trouve pas de place d'apprentissage a peu de possibilité d'être formé. En 1977, par exemple, la *Manpower Services Commission* estimait à 44 % le nombre de jeunes de 16-18 ans entrant sur le marché du travail sans possibilité de formation (tableau 1). L'apprentissage ne représentait que 14 % de cet ensemble. Or ces jeunes ne peuvent espérer se qualifier par l'expérience sur le tas ; ils sont destinés à rester non qualifiés ou semi-qualifiés. En Italie, le système fonctionne de manière plus souple sous cet aspect et l'effondrement conjoncturel de l'apprentissage est compensé par le rôle des réseaux de solidarité. Le système professionnel concurrentiel est donc, par définition, élitiste : les apprentis sont les futurs professionnels mais tous ne sont pas appelés à le devenir. Les réseaux familiaux, qui présentent l'avantage d'offrir une cohérence sociale forte [Varlhaam 1986], peuvent également fonctionner sous forme de système d'exclusion. Ainsi, en Grande-Bretagne, les fils d'immigrés, nés dans le pays, ont-ils plus difficilement accès à l'apprentissage (13 % des hommes de 16-34 ans contre 21 % chez les « blancs » en 1984, *Employment Gazette*, décembre 1985). Ils sont donc amenés à suivre davantage une formation générale, ce qui ne les protège pas pour autant du chômage. Dans

<sup>14</sup> Les enquêtes de chantiers réalisées dans le cadre de cette étude, mais non utilisées dans cet article, révèlent certaines similitudes entre l'Italie et la Grande-Bretagne.

certaines enquêtes sur la formation [Dutton 1986], les entreprises éprouvent le besoin de se défendre d'utiliser des critères racistes de sélection des apprentis.

Cet élitisme représente un des fondements de l'aspect « valorisé » de la formation des ouvriers y compris dans le Bâtiment. Il est constitutif du caractère concurrentiel du système. Ainsi les analyses qui consistent à ne prendre en compte que l'aspect valorisé de la formation professionnelle initiale des ouvriers en Grande-Bretagne, passant sous silence les mécanismes d'exclusion sur lesquels repose cette valorisation, conduisent à donner de ce système une vision réductrice et tronquée de son fonctionnement effectif (cf. notamment [Appay 1986 et 1987]). D'ailleurs, selon différents auteurs [Noble 1981 et Roberts 1984], cet élitisme structurerait également la population des futurs apprentis dans la mesure où les cours hors entreprise dans les collèges de *further education* constituent la seconde chance des fils des classes moyennes lorsqu'ils ont connu l'échec scolaire dans l'enseignement général.

#### **LE CHAMP D'INSTITUTIONNALISATION LIMITÉ DU MODÈLE PROFESSIONNEL CONCURRENTIEL**

Le caractère traditionnel de l'apprentissage sur le tas (apprendre en travaillant) reste le trait saillant de la formation professionnelle initiale des ouvriers en Grande-Bretagne et en Italie.

En Grande-Bretagne, les normes reconnues concernent trois domaines. L'apprentissage se résume à un temps d'apprentissage à l'exclusion de toute autre spécification, encore ce temps peut-il varier selon les métiers, celui-ci est présomption de compétence, de maîtrise du métier. Le salaire est fonction de l'âge. De la même manière, les tâches attribuées à l'apprenti sont-elles communément admises et ne seraient se confondre avec celles dévolues aux ouvriers non qualifiés ou semi-qualifiés qui relèvent de la zone de compétence reconnue des ouvriers de métier.

En Italie, le champ d'institutionnalisation est encore plus restreint dans la mesure où les règles énoncées par la loi de 1955, obligeant l'apprenti à une fréquentation de cours hors entreprise, ne sont pas respectées [Margirier dans ce numéro]. De plus, les conditions de déroulement de la formation varient non seulement d'une industrie à l'autre, mais aussi d'une région à l'autre et d'une entreprise à l'autre. C'est sans doute le caractère régional, à travers des

solidarités locales voire familiales, qui caractérise l'apprentissage italien. Par ailleurs, l'apprenti est reconnu comme appartenant à la communauté de métiers et touche un salaire au moins identique à celui de l'ouvrier non qualifié [Hege 1986].

Pour ces deux pays, le lieu de formation est, par définition, l'entreprise avec, comme conception maîtresse, le fait d'apprendre en travaillant. Si les cours hors entreprise existent, s'ils sont censés être obligatoires, dans les faits, le suivi de cours professionnels n'est pas plus contrôlé que respecté. Ceci ne signifie nullement que telle entreprise particulière n'enverra pas ses apprentis suivre des cours (système du *day-release* ou du *block-release* en Grande-Bretagne – 43 % des jeunes suivaient des cours de formation professionnelle en 1979, *Annual Abstracts of Statistics, 1982* –, cours professionnel en Italie). Certaines grandes entreprises anglaises de la métallurgie ont construit leur propre école de formation. Néanmoins, dans tous les cas, en dépit des encouragements et recommandations, les cours hors entreprise n'ont pas statut de normes. L'essentiel des modalités de formation relève d'initiatives individuelles et conserve un caractère variable<sup>15</sup>.

Le statut de l'apprenti n'est pas garanti. Un engagement oral peut faire l'affaire. Le risque est alors que la distinction entre apprenti et jeune travailleur soit particulièrement floue à moins que ne s'exerce un contrôle syndical, comme dans les grandes entreprises anglaises mais qui laisse le problème entier pour les petites, à moins encore que ne s'exercent des réseaux de solidarité locaux qui valent engagement à faire en sorte que le jeune atteigne un niveau de formation suffisant, comme en Italie à travers les équipes de tâcherons ou les PME de la *spécialisation flexible* [Capecchi 1987].

L'apprentissage n'est pas plus sanctionné en Italie qu'en Grande-Bretagne. Dans les deux cas, il n'y a pas d'examen. Au mieux reconnaît-on, comme en Grande-Bretagne, que le « temps » a été accompli. Le temps est présomption de compétence. Encore, les statistiques officielles considèrent-elles comme ouvrier qualifié celui qui a fait un apprentissage « complet ou non »<sup>16</sup>.

15 Le caractère inégal de la formation est largement admis en Grande-Bretagne. Les déclarations des représentants de l'*Engineering Industrial Training Board* et celles de la *Confederation of British Industrie* dans le débat récent à la Chambre des Communes sur le manque de main-d'œuvre qualifiée en témoignent [HMSO 1987].

16 Si le certificat d'apprentissage existe, il ne possède pas un caractère obligatoire, le diplôme n'est pas la sanction de l'apprentissage. Les électriciens ont cependant, pour leur part, accepté le principe de standards (niveau de compétence) en remplacement du temps d'apprentissage.

Ainsi, l'hétérogénéité des conditions de formation professionnelle, alors que la partie scolarisée est très réduite, est particulièrement patente et largement admise par les partenaires sociaux. C'est non seulement la quantité des jeunes formés qui dépend de la politique de chaque entreprise mais aussi la qualité de la formation dispensée. Par ailleurs, en l'absence d'un consensus sur la nécessité de la formation pour une communauté professionnelle, il est souvent moins coûteux pour une entreprise de « braconner » la main-d'œuvre formée par d'autres en jouant sur les salaires, question récurrente dans les débats britanniques.

Ainsi le champ de l'institutionnalisation concerne, quand il existe (exemple de la Grande-Bretagne), les règles d'entrée sur le marché du travail. Les seules obligations de l'entreprise concernent, dans le cas où elle forme, la nature des tâches attribuées à l'apprenti et dont sont exclus les ouvriers semi et non qualifiés, ainsi que les règles de recrutement des ouvriers de métier. Conformément à la définition qu'en donne Kerr (cf. supra), les employeurs conservent la liberté totale d'embauche et de débauche à condition que ce soit parmi ceux qui ont effectué un apprentissage.

Tableau 2  
**Taux de scolarisation par tranche d'âge**  
(en %)

Ages	RFA (1985)	France (1982)	GB (1982)	Italie (1981)
16 ans	99,4	90,1	70,9	—
17 ans	96,2	77,3	50,7	—
18 ans	80,9	49,0	36,3	—
16-18 ans	91,9	72,0	53,3	—
14-18 ans	—	—	—	51,4
19-20 ans	44,7	26,4	28,6	—
13-21 ans	—	—	—	21,0
21-24 ans	22,0	23,0	18,6	—

Source :  
France : *Note d'information du SPRESE* n° 19, 1986.  
Grande-Bretagne : *Annual Abstract of Statistics, 1985*, tableau 5-6.  
RFA : *Grund-und struktur daten. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*.  
Italie : *Educazione Italia 83*. CENSIS, 1984.

En matière de déroulement de la formation, la faible institutionnalisation de celle-ci se traduit, en Grande-Bretagne comme en Italie, par le fait qu'elle relève essentiellement d'efforts individuels qu'il s'agisse des entreprises particulières ou des futurs apprentis. Elle ne repose donc pas ou peu sur une implication collective d'une profession donnée ou, plus largement, de la société tout entière. Les

taux de scolarité des « 16-18 ans » sont particulièrement bas dans les deux pays à la fin des années 70 (tableau 2). De plus, les modalités de formation professionnelle reflètent bien l'absence d'une conception éducative. Ainsi en Grande-Bretagne, en 1979, 33,3 % des jeunes de 16-18 ans qui suivaient des cours de formation professionnelle le faisaient en cours du soir, contre 23,6 % à plein temps et 43 % à temps partiel (*day ou block release*)<sup>17</sup>.

### **RFA ET FRANCE : DIFFÉRENCES ET SIMILITUDES DES MODÈLES ÉDUCATIFS**

En opposition au modèle professionnel concurrentiel, les modèles français et allemand de formation professionnelle revêtent l'un et l'autre une finalité éducative dans le sens où, sous l'effet du rôle de l'État et/ou d'un consensus social, nettement plus poussé dans le cas allemand, la formation professionnelle vise à dépasser ou à intégrer les réponses à des demandes professionnelles particulières dans une volonté d'extension de la formation. La poursuite de ce type de finalité repose sur une extension du champ de l'institutionnalisation assurant une certaine standardisation des modalités de la formation. Dans le cas où cette finalité éducative s'applique à un système professionnel, elle est accompagnée (le cas allemand) de solutions lui permettant d'aménager les variations de la conjoncture.

En effet, dans le cas du modèle scolaire éducatif (exemple de la France), l'évolution du marché du travail pèse moins directement sur la formation puisque la formation professionnelle à temps plein et l'instruction scolaire en général permettent de différer le moment de l'insertion. La contre partie est, cependant, une articulation difficile au système productif et un allongement de la période de transition [Rose 1984]. La dévalorisation des diplômes est manifeste [Affichard 1981]. Par ailleurs, l'accroissement du niveau de formation des jeunes introduit une distorsion de plus en plus accentuée avec une population active peu formée et une organisation de la production conçue en relation à cet état de la population active.

Ainsi, si le modèle éducatif à dominante scolaire évite le problème de l'effondrement des possibilités de formation, il rencontre d'importantes difficultés sur le marché du travail.

<sup>17</sup> En 1970, ce taux atteignait 39,0 % pour les cours du soir, 18,9 % pour le plein temps et 42,1 % pour les *day ou block release*, in *Annual Abstract of Statistics* 1982, Tab. 5.9. Pour les données de 1979, *Annual Abstract of Statistics* 1985, Tab. 5.7.

*A priori*, le système de formation professionnelle allemand, à la différence du système français, bénéficie d'une forte articulation de l'enseignement ouvrier au monde professionnel, qui devrait se traduire par une forte dépendance de l'offre de formation à l'état du marché du travail. En fait, la réforme de 1969, jointe à d'autres éléments, laisse penser que ce système relève également d'une finalité éducative permettant de le caractériser comme un modèle professionnel éducatif. Quels sont les éléments de cette finalité éducative ?

Tout jeune de moins de 18 ans est astreint par une loi fédérale de 1938 à fréquenter un établissement scolaire quelle que soit sa situation (en emploi, au chômage, en inactivité, et bien évidemment en formation). Diverses modalités visent à atténuer, sinon à affranchir le système de la dépendance à la conjoncture en matière de places d'apprentissage. L'État, par le biais de subventions d'équipement, soutient les entreprises formatrices ; il corrige aussi certaines disparités régionales. Plus significatif paraît être la manière d'intégrer l'incidence de la conjoncture et le décalage potentiel entre places d'apprentissage offertes et besoins effectifs de l'économie. La philosophie sous-jacente semble considérer que toute formation, même non utilisable immédiatement, vaut mieux que pas de formation du tout. Les écarts potentiels tiennent à ce que les secteurs les plus formateurs, parce que largement constitués d'entreprises artisanales<sup>18</sup> appartenant à des activités peu dynamiques, ne sont pas forcément les plus créateurs d'emploi. Rien n'assure l'apprenti d'y trouver un emploi. Cependant, sa formation ne sera pas considérée pour autant comme inutile, ni pour l'entreprise qui l'emploiera (transfert de compétences), ni pour lui-même, en termes de salaire. Si le jeune qui occupe un emploi correspondant à sa formation est assuré d'être reconnu ouvrier qualifié, cette relation n'est pas pour autant exclusive d'autres possibilités. Contrairement au système de métier britannique, une personne occupant un emploi pour lequel elle n'a pas été formée peut, avec l'expérience, la durée étant d'ailleurs définie par voie conventionnelle, accéder à la position d'ouvrier qualifié. Le cas est d'ailleurs tout à fait envisageable pour une personne sans formation initiale.

L'autre aménagement du système professionnel concerne la définition des métiers et des formations. Entre autres objectifs, la réforme de 1969 visait à résoudre les problèmes de rigidités issues

<sup>18</sup> Pour une définition de cette catégorie, différente de ses homologues européennes, voir [Mœbus, Grando, dans ce numéro].

d'une trop grande spécialisation de la formation. Nous verrons que la définition de ces formations, dans le sens d'une réduction du nombre des métiers enseignés, est une préoccupation constante et fait l'objet de conflits entre différentes fractions du patronat. Le secteur artisanal se montre réticent au regroupement des spécialités, en particulier dans le bâtiment [Mœbus, Grando, dans ce numéro].

### UN DÉVELOPPEMENT DE L'INSTITUTIONNALISATION EN RFA ET EN FRANCE

En première analyse, l'institutionnalisation paraît plus poussée en France qu'en RFA. Le modèle scolaire sous l'égide de l'Etat central constitue la forme institutionnalisée par excellence. Cependant, un tel point de vue n'est pas immédiatement recevable sans une évaluation de l'ampleur de l'institutionnalisation de l'apprentissage.

Sans doute, l'apprentissage en France et en RFA se différencie-t-il profondément au-delà d'une extension comparable du champ de l'institutionnalisation – caractéristique particulièrement vraie dans le bâtiment – notamment sous l'aspect du lien de la formation avec le monde professionnel. La présentation conjointe des deux situations se justifie par le fait que l'extension de l'institutionnalisation dans le déroulement de la formation dans les entreprises assure une homogénéisation minimale des conditions de formation. Cette sorte de standardisation qui en résulte permet l'obtention d'un « produit », non plus particulier tel qu'il peut résulter de modalités d'organisations individuelles, mais général dont on accroît le domaine de validité [Combes 1986]. En quelque sorte, il y a unicité du produit sur le marché du travail, ce qui constitue une information sûre pour les entreprises qui embauchent de jeunes travailleurs [Eymard-Duvernay 1985]. Nous serons amenés à souligner que l'institutionnalisation est plus poussée en RFA, dans la mesure où le degré de standardisation est davantage développé sur certaines normes.

Les deux pays ont connu à peu près en même temps une réforme de l'apprentissage : elle a lieu en RFA en 1969 et sera appliquée dans le BTP en 1974 [Mœbus, Grando, 1988]. Elle suit une série de mesures législatives pour la promotion du travail (*Arbeitsförderungsgesetz*) prises après la forte poussée du chômage consécutive à la recession de 1967. Dans un pays où la formation professionnelle par apprentissage est dominante, la loi de 1969 définit une homogénéisation des conditions générales de cette formation et particulièrement de

son déroulement en entreprise. Mais elle constitue, de plus, une homogénéisation territoriale de celle-ci puisque, contrairement à l'éducation qui est du ressort des ministères des *Laender*<sup>19</sup>, la partie en entreprise de la formation professionnelle – le système dual – est sous tutelle des ministères fédéraux des activités concernées (économie, agriculture, etc.) et du ministère fédéral de la Formation et des Sciences (*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft*).

En France, il s'agit de la loi de 1971 dont le but est de remédier à la réduction des effectifs d'apprentis, régulière depuis 1967 [Combes 1986]. Si la loi Astier, dès 1919, avait rendu obligatoire le suivi de cours hors entreprise pour les apprentis, la situation de l'apprentissage au début des années 70 se révèle fort insatisfaisante. Outre l'émiettement des lois le concernant, le rapporteur de la loi de 1971 fait état de programmes insuffisamment définis, de techniques enseignées souvent dépassées et de liaisons insuffisantes entre la formation donnée en entreprise et les cours professionnels suivis à l'extérieur. Il s'agit donc, pour l'Etat et les partenaires sociaux, de revaloriser l'apprentissage en l'alignant sur une norme scolaire, puisque telle est la référence dans notre pays. Ainsi « *la loi de 1971 a-t-elle contribué à faire passer le champ de l'apprentissage dans le champ des institutions d'Etat où l'initiative individuelle vient se fondre dans une pratique collective plus objectivée dont le domaine de validité est plus grand* ». [Combes 1986].

Dans ces deux pays, l'évolution législative relative aux caractéristiques de l'apprentissage conduit à faire sortir le déroulement concret du processus de formation d'une conception individualiste, concernant uniquement les parties prenantes, et à intervenir sur ce qui se passe dans les entreprises.

En France comme en RFA, le contrat d'apprentissage est un contrat de travail particulier, de forme standard, conclu entre l'entreprise et le jeune (ou ses tuteurs légaux), qui définit précisément le contenu et la durée de la formation ainsi que la progression pédagogique et la rémunération. Cette dernière est fixée par l'Etat en France mais relève d'accords de branche en RFA, ce qui permet à certains secteurs, le Bâtiment par exemple, de tenter d'attirer les jeunes par un différentiel de rémunération [Mœbus, Grando, 1988].

<sup>19</sup> Il existe une conférence au niveau fédéral regroupant régulièrement les divers ministres de l'Education pour éviter de trop fortes disparités régionales. On pourra se référer à [Lutz 1978] pour une tentative d'explication historique du positionnement de l'éducation au sein de l'appareil étatique allemand ainsi, d'ailleurs, que dans l'appareil étatique français.

Dans les deux pays, les partenaires sociaux sont associés à la définition des programmes mais ils le sont plus étroitement en RFA. En France, c'est le ministère de l'Éducation nationale qui est chargé de leur élaboration. Les partenaires sociaux sont consultés lorsqu'ils siègent dans les commissions professionnelles consultatives (CPC). En RFA, s'ils sont promulgués par le ministère fédéral de la Formation et les ministères compétents, la procédure d'élaboration se fait au sein du BIBB, Institut fédéral de la formation professionnelle, dont la direction est assurée conjointement par les partenaires sociaux, l'État central et les *Laender*<sup>20</sup>. Les CPC définissent les programmes des matières professionnelles destinés au premier chef aux classes de LEP. L'absence de sanctions propres à l'apprentissage, qui prépare aux CAP, entraîne l'alignement sur les programmes scolaires sans que la place de l'entreprise soit définie.

Dans les deux pays, les conditions d'articulation des divers lieux (et temps de formation) que sont l'école professionnelle et l'entreprise sont définies. Le caractère obligatoire de la partie scolarisée se vérifie dans les deux pays : le règlement de formation en RFA et le livret de l'apprenti en France en témoignent. Mais, alors que le livret reste souvent quelque chose de formel en France – l'articulation école/entreprise dépend des rapports particuliers qui peuvent se nouer entre tel centre de formation des apprentis (CFA) et les entreprises [Combes 1987]<sup>21</sup> –, le contrôle est plus strict en RFA. L'entreprise est tenue de respecter une certaine progression dans la formation mais le jeune doit remplir régulièrement un tableau de bord de ses activités en entreprise, lui servant, le cas échéant, à obliger son employeur à respecter ses obligations. Du moins est-ce là une possibilité théorique.

Le contrôle de la conformité des conditions de formation est assuré dans les deux pays mais il est plus développé en RFA. En France, il relève de l'inspection de l'apprentissage et de l'inspection du travail (l'apprentissage comme contrat de travail). En RFA, le contrôle est assuré par les chambres consulaires et, de manière interne, par les comités d'établisse-

ment (*Betriebsrat*)<sup>22</sup>. S'il n'entre pas dans leurs prérogatives d'influer la décision patronale de former ou pas, ils ont un droit de regard sur le déroulement de la formation et la compétence des formateurs et peuvent faire respecter la législation et les conventions collectives.

Un autre moyen de contrôle s'opère à travers la qualité des formateurs. Le maître d'apprentissage sera, en France, le chef d'entreprise que, dans les faits, il délègue ou non sa responsabilité. En RFA, toutes les entreprises ne sont pas habilitées à accueillir des apprentis. Le formateur, chef d'entreprise ou non, doit obligatoirement avoir un titre de formateur qualifié dans la spécialité enseignée (*Meister*)<sup>23</sup> ou un diplôme équivalent dans l'industrie et le commerce ou un diplôme universitaire dans les professions libérales et un titre justifiant de ses aptitudes pédagogiques. Une entreprise pourra ainsi accueillir des apprentis correspondant aux métiers de son activité principale mais aussi de tous les métiers pour lesquels elle emploie un *Meister*<sup>24</sup>. Dans les écoles professionnelles, pour les deux pays, les enseignants, sans que cela soit systématique, seront des personnes ayant reçu une formation universitaire pour les matières générales, et d'anciens professionnels pour les matières pratiques<sup>25</sup>.

L'ensemble des mesures de contrôle de la partie entreprise en RFA souligne que la formation ne se résume pas à apprendre en travaillant, modalité considérée traditionnellement dans ce pays comme insuffisante. Dans le Bâtiment, la confrontation directe à la production ne représente que la moitié du temps en entreprise (le tiers du temps total de formation). L'autre moitié est consacrée à un enseignement proprement dit, soit en atelier de formation interentreprise, soit, ou aussi, en atelier d'apprentissage pour les grandes entreprises. Cette diversité des situations de formation est conçue comme le moyen de pallier une trop forte division du travail ou une trop forte spécialisation des entreprises.

20 Selon les branches, dans les instances relatives aux discussions conventionnelles, des commissions existent qui élaborent des schémas directeurs de la formation professionnelle qui peuvent être soumis aux instances du BIBB.

21 Selon que le type de relations existantes entraîne une véritable coopération ou non entre les deux lieux, M.C. Combes distingue l'apprentissage « lié » de l'apprentissage « juxtaposé ». La situation de l'apprentissage aux métiers du bâtiment diffère quelque peu sur ce point du fait de l'existence du Comité central de coordination de l'apprentissage (CCCA) dans le BTP qui joue un rôle certain en matière pédagogique [Casella, Tanguy, Tripiier, 1988]. Nous reviendrons sur son action dans la dernière partie.

22 Ces derniers s'appuient d'ailleurs sur une représentation spécifique des jeunes apprentis en leur sein [Kessler, Steinle-Feuerbach, 1987].

23 L'examen donnant droit au titre de *Meister* se passe à l'issue de quelques années d'expérience professionnelle dans la spécialité considérée et sous réserve de présenter un niveau scolaire requis, par exemple un certificat d'apprentissage. Ce titre est nécessaire à la création d'une entreprise artisanale, voir [Mœbus, Grando, dans ce numéro].

24 Ainsi, dans le Bâtiment, l'ordre de grandeur est de 70 000 apprentis pour les métiers du bâtiment *stricto sensu* et autant pour les autres métiers (électriciens, menuisiers, comptables, etc.).

25 Le statut des formateurs en CFA a fait l'objet de conflit [Casella, Tanguy, Tripiier, 1988]. Les formateurs n'ont pas un statut de l'Éducation nationale et ont donc un statut particulier.

Dans les deux pays, le niveau des compétences acquises est estimé par des examens délivrant des diplômes nationaux dans toutes les spécialités reconnues : certificat d'apprentissage en RFA, certificat d'aptitude professionnelle en France. La différence tient, bien sûr, à la structure générale de la formation professionnelle dans les deux pays. Alors que les apprentis français connaissent un moindre taux de réussite au CAP que les lycéens, ce sont près de 90 % des apprentis allemands qui obtiennent le certificat. Il est vrai qu'en France les employeurs, et donc les jeunes, accordent peu d'importance à l'examen, alors qu'en RFA ils y sont très attachés, faisant redoubler les jeunes qui n'ont pas réussi <sup>26</sup>.

L'ensemble des éléments évoqués montre l'étendue du champ d'institutionnalisation de l'apprentissage dans les deux pays, dont le résultat, si ce n'est l'objectif, est une homogénéisation des conditions de la formation et donc de la « qualité » des formés. Nous avons souligné que l'institutionnalisation est, sur plusieurs points, plus développée en RFA qu'en France. Nous pouvons rappeler qu'elle dépasse même l'« espace de la formation » et investit l'« espace organisationnel ». Le certificat d'apprentissage garantit, non seulement du fait des conventions collectives mais aussi par les pratiques des entreprises, un emploi d'ouvrier qualifié dans le métier enseigné. La reconnaissance des diplômes est, en France, sur ce second aspect fort différente [Affichard 1981].

Le constat brossé à partir des situations respectives à la fin des années 70 opposent les pays deux à deux. D'un côté la Grande-Bretagne et l'Italie en sont restées à un apprentissage traditionnel, dont le champ d'institutionnalisation est restreint, la qualité variable et les effectifs formés extrêmement dépendants de la conjoncture. De l'autre côté, la RFA et la France, bien que présentant des systèmes très différents, sont parvenues à un consensus des partenaires sociaux permettant une transformation normalisée de l'apprentissage. Si l'articulation école/entreprise qui en résulte paraît plus effective en Allemagne qu'en France [Jallade 1987], il n'en reste pas moins que, par des voies différentes, les deux systèmes ont pu développer une finalité de type éducatif, permettant en quelque sorte de flexibiliser les relations système productif/système éducatif. Quoiqu'il en soit, on constate une situation peu valorisée des formations destinées au Bâtiment dans les deux pays.

<sup>26</sup> Il est vrai que le taux de réussite mentionné ne tient pas compte des taux d'abandons en cours d'apprentissage, particulièrement élevés dans le Bâtiment.

## LES TROIS MODÈLES FACE AUX RUPTURES DES ANNÉES 80

Il apparaît que chacun des systèmes a été plus ou moins apte à intégrer les changements et gérer les problèmes qui se sont développés avec l'approfondissement de la crise économique. La sanction en a été le niveau du chômage des jeunes (tableau 3). Suivant la capacité des dits systèmes à intégrer la nouvelle donne, les politiques publiques sont devenues simultanément des politiques d'emploi et des politiques de formation <sup>27</sup>. A des degrés divers, lorsque les politiques de formation gagnent sur les politiques d'emploi, c'est le système antérieur de formation qui se trouve – si ce n'est remis en cause ou déstabilisé – mis en concurrence avec des mesures d'insertion des jeunes qui intègrent toutes un volet de formation en alternance.

Par-delà leur caractère contingent, ces mesures s'analysent aussi comme des tentatives de redéfinition et d'institutionnalisation des rapports entre système éducatif et système productif, accordant là (modèle professionnel concurrentiel) une place plus importante à l'école, développant ici (modèle scolaire éducatif) le rôle des entreprises.

## LES AJUSTEMENTS DES MODÈLES ÉDUCATIFS

Le modèle professionnel éducatif, en RFA, nous apparaît pleinement constitué au début des années 70. Avec la loi sur la promotion du travail et celle sur la formation professionnelle, il y a là un ensemble législatif et réglementaire qui a peu connu de développement par la suite.

Cela n'entraîne pas un immobilisme du système. Les contenus de formation, au sein des procédures existantes, évoluent dans le sens d'une réduction du nombre des métiers enseignés. Cette évolution ne va pas sans contradiction entre les partenaires sociaux. Elle s'exprime principalement par une opposition entre industrie et artisanat, la première étant favorable à une plus large polyvalence, la seconde à plus de spécialisation. Nous donnerons deux exemples. Les formations de la métallurgie, après dix ans de travaux, ont été redéfinies. Il existe, depuis 1987, quatorze métiers enseignés contre quarante-huit auparavant [Chomé 1987]. Des modifications peuvent être apportées sans donner lieu à des procédures aussi lourdes. Ainsi, le

<sup>27</sup> Pour un recensement de toutes les mesures prises dans chacun des pays de la CEE en vue d'une amélioration du fonctionnement du marché du travail, le lecteur se reportera utilement au volume d'*Eurostat* [Werner 1987]. Comme le titre l'indique, sont prises en compte toutes les mesures, qu'elles aient ou non trait à la formation.

Tableau 3  
Taux de chômage par sexe et âge 1973-1983

	Hommes			Femmes			Poids des « 14-19 ans » dans le chômage total	
	14-19 ans	20-24 ans	Tous âges	14-19 ans	20-24 ans	Tous âges	Hommes	Femmes
<b>FRANCE</b>								
1973 (*)	4,5	3,0	1,5	7,9	4,0	2,6	13,7	18,6
1975	8,8	5,9	2,6	16,7	6,4	4,3	14,2	21,1
1977	13,5	6,9	3,3	24,5	11,6	6,1	15,5	18,9
1979	14,8	8,8	4,1	32,7	14,1	7,4	12,7	18,8
1979 (**)	18,4	10,0	4,6	40,4	17,5	10,2	—	—
1981	23,2	10,2	5,3	43,4	19,7	12,1	—	—
1983	24,1	12,9	6,1	38,9	18,9	10,5	16,1	18,1
<b>RFA</b>								
1973 (*)	1,2	0,6	0,4	1,4	0,7	0,8	20,0	19,4
1975	6,3	5,1	2,8	6,7	3,7	3,2	14,4	20,0
1977	5,2	4,4	2,4	7,1	5,1	3,8	13,0	16,5
1979	4,0	2,5	1,8	6,3	3,7	3,5	13,3	14,9
1979 (**)	4,5	3,2	2,3	6,8	4,5	4,2	—	—
1981	5,0	4,4	2,8	7,3	5,5	4,6	—	—
1983	10,3	10,2	5,8	13,3	9,6	7,5	12,8	16,2
<b>ITALIE</b>								
1973 (*)	18,8	12,2	3,3	18,7	13,2	6,1	26,5	31,8
1975	15,2	10,7	2,7	17,0	12,2	4,9	23,7	29,0
1977	18,8	14,6	3,3	25,0	17,8	7,0	25,2	29,4
1979	20,3	16,8	3,8	32,6	20,7	8,6	23,0	28,5
1979 (**)	25,1	20,6	5,3	40,1	26,0	13,3	—	—
1981	27,6	19,9	5,6	41,0	29,2	15,1	—	—
1983	30,2	20,7	5,7	45,1	29,6	14,4	28,8	28,0
<b>ROYAUME-UNI</b>								
1973 (*)	4,5	3,2	2,4	2,9	2,4	1,7	10,8	14,4
1975	8,8	7,1	4,2	9,3	6,9	5,2	10,9	12,7
1977	10,4	8,0	4,8	10,7	7,0	4,4	12,1	18,7
1979	9,1	5,9	3,8	8,4	5,4	3,1	14,4	22,3
1979 (**)	15,3	6,4	4,6	16,3	7,9	6,0	—	—
1981	27,7	16,1	10,5	26,6	13,1	10,0	—	—
1983	27,7	19,1	12,0	23,4	13,2	9,8	18,2	25,2

Source : Eurostat, Labour Force Sample Survey in [Marsden, 1987].

(\*) 1973-1979 non compris les personnes non actives à la recherche d'un emploi.

(\*\*) 1979-1983 y compris les personnes non actives à la recherche d'un emploi.

programme des formations aux métiers du bâtiment date de 1974. Il a connu depuis des modifications allant dans le sens d'une plus grande spécialisation en première année et dans le sens d'un allongement de la durée de l'apprentissage, trente-six mois contre trente-trois. La multiplicité des lieux de formation (école, entreprise, atelier interentreprise), spécialement dans le Bâtiment, permet aussi la familiarisation aux équipements nouveaux avant même leur généralisation au sein d'une branche.

Nous avons vu que la régulation du nombre de places d'apprentissage ne fait pas l'objet, en princi-

pe, d'incitation étatique. Cependant, la question d'une régulation institutionnelle de ces places est récurrente. En 1976, l'Etat promulgua une loi visant à intervenir dans la régulation des places d'apprentissage [Tanguy, Kieffer, 1982]. Par branche et par région, il était fixé un taux de couverture (12,5 %) de l'offre sur la demande de places auquel l'équilibre était réputé atteint. Hors ce taux, l'Etat prévoyait aides et subventions aux entreprises pour développer le nombre de places. Il prélevait pour ce faire une taxe de 0,25 % de la masse salariale auprès des entreprises dont la masse salariale était supérieure à 400 000 DM. Consécutivement à un recours juridique du Land de Bavière, cette loi a été

depuis jugée non conforme à la Loi Fondamentale (constitution). Depuis, la seule intervention directe de l'Etat fédéral consiste en une prise en charge partielle des frais d'apprentissage pour les entreprises acceptant de former des handicapés physiques<sup>28</sup>. Cela n'empêche pas le système de montrer une forte capacité à créer des places d'apprentissage. Cela tient à la fois à la force du statut ouvrier en RFA [Maurice, Sellier, Silvestre, 1982] et aux conceptions patronales en matière éducative. Les employeurs considèrent la formation professionnelle comme étant une de leur fonction en tant que producteur. Cette attitude est proche de celle prônée par [Oeschling 1987] pour le patronat français.

Cette capacité à réguler le nombre de places d'apprentissage ne va pas sans ambiguïté. Les principales critiques adressées au système dual portent sur la « qualité » des places offertes. Parce que dispensé en grande partie dans des entreprises de moyennes ou petites tailles, l'apprentissage est aussi vu par certains comme le moyen de fournir de la main-d'œuvre à bon marché à l'artisanat. Ce serait l'un des reproches principaux adressés par les syndicats au système. Ils le considèrent trop orienté vers une « production » conforme aux besoins des entreprises et non aux services des individus [Sengenberger 1984]. Le BTP est souvent en butte à ce genre de critique, d'autant que les artisans ont toujours réclamé une formation plus spécialisée, voire plus courte, de peur que leurs apprentis, à l'issue de la formation, ne partent vers de plus grandes entreprises aux conditions de travail plus attrayantes. La qualité des places d'apprentissage concerne aussi les métiers enseignés. Il apparaît que les formations qui se développent le plus correspondent souvent à des métiers connaissant de faibles créations d'emploi, exemple classique des places d'apprentissage à la coiffure pour les jeunes filles. Quoiqu'il en soit, le débat sur l'équilibre entre offre et demande d'apprentissage est d'actualité entre les partenaires sociaux. En particulier, la question des mécanismes d'ajustement à partir d'un écart à définir fait l'objet d'un débat constant au sein duquel la question de la qualité de l'ajustement (quels métiers ?) est prégnante [Sengenberger 1984].

La capacité du système dual à insérer les jeunes sur le marché du travail tient à ce qu'il démultiplie l'in-

28 Cette mesure concernait moins de 19 000 jeunes en 1985. Il reste néanmoins d'autres mesures issues de l'*Arbeitsförderungsgesetz*, visant à la réinsertion des jeunes chômeurs sans toutefois qu'elles aient des préoccupations de formation. Citons, par exemple, les ABM (*Arbeitsbeschaffungsmassnahmen*), sorte de TUC généralisés qui subventionnent, pour une durée de deux ans, l'emploi de jeunes chômeurs depuis au moins six mois. 87 000 personnes étaient concernées en 1985.

sertion en deux temps. On parle du marché des places d'apprentissage qui constitue un premier sas avant l'entrée proprement dite sur le marché du travail. Devant les succès de ce système, de plus en plus de jeunes postulent à une place d'apprentissage, quelle que soit leur origine scolaire, qu'ils soient même titulaires de l'*Abitur*, équivalent du baccalauréat<sup>29</sup>. La formation professionnelle scolarisée à temps plein joue de ce point de vue le rôle de soupape du système dual. Les jeunes en attente d'une place d'apprentissage peuvent s'inscrire dans différents collèges techniques pour attendre l'année suivante<sup>30</sup>. Il n'en est pas moins vrai que le système dual est aussi une issue pour les titulaires de l'*Abitur* confronté au *numerus clausus* de l'université.

Ce fonctionnement a permis de relativement contenir le chômage des jeunes jusqu'à aujourd'hui sans recourir à des mesures nouvelles. En ce sens, la dynamique est « organique »<sup>31</sup>. L'avenir présente un double défi. La structure démographique va connaître au milieu des années 90 une modification notable : la réduction, en chiffres absolus, des jeunes générations. On se dirige, à terme, vers un manque de main-d'œuvre qualifiée. Il faudra, entre autres solutions, que le système intègre plus largement d'autres catégories de jeunes, à l'heure actuelle partiellement exclues : les jeunes filles et les jeunes immigrés. Car, s'il est vrai que le système dual a démontré une grande efficacité – en partie due, à notre sens, à sa forte institutionnalisation – c'est aussi au prix de l'exclusion de ces catégories, reproduisant ainsi un des traits saillants du fonctionnement du marché du travail allemand.

Le système français de formation professionnelle initiale des ouvriers, caractérisé ici comme modèle scolaire éducatif, a connu certaines modifications depuis les années 70, à la fois internes, de manière « organique », mais aussi du fait du développement de mesures extérieures visant à faciliter l'insertion des jeunes y compris en leur offrant la possibilité d'un surcroît de formation. Confondues, ces mesures peuvent être appréhendées selon trois rubri-

29 Rappelons que l'apprentissage en RFA est aussi conçu comme le premier niveau d'une formation technique qui peut amener à une formation d'ingénieur.

30 En 1985, 17 % des 1,8 millions d'apprentis provenaient d'une école professionnelle, 38 % de la *Hauptschule* (section du secondaire débouchant normalement sur l'apprentissage), 33 % de la *Realschule* et 12 % d'un *Gymnasium* [Breitmeier 1987].

31 La typologie des évolutions des structures du marché du travail dans la crise proposée par [Silvestre 1984] peut être appliquée aux systèmes de formation professionnelle initiale des ouvriers. Nous en reprenons donc la terminologie. Une évolution est « organique » lorsque les mécanismes sollicités existaient auparavant. Elle est « mécanique » lorsque de nouvelles mesures sont élaborées et s'ajoutent aux mécanismes existants sans en altérer la logique antérieure. Elle est « structurelle » quand une évolution mécanique entraîne à terme d'autres logiques de fonctionnement.

ques : la redéfinition de ce qu'est la formation initiale des ouvriers, la place de l'apprentissage dans cette définition, une amorce de redéfinition des rapports entre système éducatif et système productif.

La redéfinition de la finalité de la formation professionnelle initiale renvoie au débat sur la polyvalence et la réforme du niveau V de formation (pour le Bâtiment voir [Campinos-Dubernet 1985]) et à la création des bacs professionnels. D'une manière analogue au BIBB, il est du rôle des CPC, en France, de définir contenu de formation et examen<sup>32</sup>. La redéfinition des programmes et des types d'enseignement relève donc d'évolutions organiques. La création de bacs professionnels touche peut-être plus la logique antérieure dans la mesure où, par ce biais, la formation professionnelle initiale des ouvriers tend à s'ouvrir vers le haut. Jusque là, le passage par des classes ou un apprentissage menant au CAP/BEP constituait aussi une sortie du tronc principal de formation car la poursuite d'études n'était pas intégrée dans une filière de formation et nécessitait un retour dans le second cycle *via* des classes passerelles ou une démarche personnelle de l'individu avec des cours de promotion sociale. La possibilité d'atteindre le bac après un BEP est donc une innovation majeure.

Ces réformes visent à une revalorisation du statut ouvrier. Conformément à la logique du modèle éducatif scolarisé, une telle revalorisation passe par plus de temps scolarisé<sup>33</sup>. Il ne faudrait cependant pas minimiser la nécessité de prendre en compte la pénétration croissante des nouvelles technologies qui appellent une formation générale, des capacités d'abstraction que l'on acquiert, si on les acquiert, plus difficilement dans la production qu'à l'école.

La loi de 1987, entre autres mesures, définit la place de l'apprentissage dans un tel dispositif<sup>34</sup>. Il est maintenant possible pour un jeune de signer plusieurs contrats, soit pour des formations de niveau équivalent, mais de spécialités connexes, soit pour préparer des diplômes de niveau supé-

32 Pour les spécialités du BTP, il faut noter le rôle du CCCA en matière de pédagogie et d'adaptation des programmes de la CPC. Chaque année, depuis 1976, se tient un séminaire national dont l'objet est l'adaptation des formations par famille de spécialités. Ainsi sur un cycle de huit ans, c'est l'ensemble des formations qui est actualisé, servant de base à l'enseignement dispensé dans les CFA [Lelay, Noël, 1987].

33 Cette démarche n'est pas nouvelle. La revalorisation de l'apprentissage est souvent discutée en rapport avec la réussite aux CAP. Pour une présentation des discussions sur ce sujet au sein du CCCA voir [Casella, Tanguy, Tripiet, 1988].

34 Pour une analyse des discussions sur cette loi lors de son adoption à la Chambre, voir l'article de [Combes dans ce même numéro].

rieur (niveau IV). L'âge limite d'apprentissage a été repoussé à 25 ans à cet effet. Mais cette possibilité est aussi un élargissement des compétences des entreprises en matière de formation initiale et continue puisqu'elles sont ainsi associées à la préparation de diplômés de niveau IV.

Le Comité central de coordination de l'apprentissage (CCCA) joue ici un rôle pivot pour les formations du BTP par apprentissage [Lelay, Noël, 1987]. Dans le cadre de la nouvelle législation, il a pris l'initiative de développer les formations de niveau IV. Cette action en vue de promouvoir une « haute qualification » ouvrière est soutenue par le fait que cet organisme est collecteur des « 0,1 % » additionnels à la taxe d'apprentissage et des « 0,2 % » prélevés sur la participation des employeurs à la formation continue défiscalisés auprès des entreprises du secteur de moins de dix salariés, le Groupement professionnel paritaire pour la formation continue dans les industries du bâtiment et des travaux publics (GFC-BTP) collectant auprès des entreprises de plus de dix salariés.

Cette plus grande implication des entreprises dans la formation initiale des ouvriers se retrouve aussi dans le développement des mesures dites d'alternance. Depuis 1976, se sont développées des mesures plus ou moins transitoires dites mesures jeunes. Sans entrer dans le détail de ces mesures — voir par exemple [Amat 1986] [Germe 1986]—, soulignons-en quelques aspects. Elles visent (visaient) une meilleure insertion professionnelle des jeunes en situation d'échec scolaire en leur donnant l'occasion d'un contact avec le monde de la production, un complément ou un début de formation professionnelle, des possibilités d'orientation professionnelle. Nous n'avons pas, ici, à proposer des éléments d'évaluation de ces politiques, en particulier de savoir si toutes ces mesures ne se résument pas à fournir aux entreprises de la main-d'œuvre à meilleur marché. Par contre, il est clair qu'elles tendent à redéfinir le rapport des entreprises à la formation. En particulier, certaines politiques comportent explicitement cet objectif, tels les contrats de qualification.

Une fois encore, le secteur du bâtiment a une position particulière face à ces mesures. D'une part, le CCCA intègre ces mesures dans sa politique de développement de la formation en alternance ; d'autre part le secteur, en son entier, recourt fortement à ce type de mesures. Selon le ministère du Travail, le BTP aurait accueilli 14,8 % des effectifs

touchés par ces dispositions<sup>35</sup>, soit plus que son poids dans les effectifs de l'économie.

Ce rapprochement entre école et entreprise ne se fait pas que sous l'impulsion des administrations extérieures. Le système éducatif recherche des modes d'articulation avec les entreprises sans pour autant sortir de sa propre logique éducative. Citons, à ce propos, le développement des séquences éducatives et les jumelages LEP/entreprises. De la même manière, certains employeurs sont conscients de leur responsabilité en matière de formation, en particulier dans le bâtiment. Ainsi, sous l'impulsion du programme Emploi et Valorisation des Métiers du Bâtiment se sont développées des expérimentations de formation en chantier [EVMB 1988]. Plus, peut-être, qu'un souci de production de main-d'œuvre qualifiée, ces tentatives visent à trouver les voies d'une insertion plus durable des jeunes, à l'heure où le vieillissement des actifs est ressenti par les acteurs comme un des problèmes majeurs de la gestion de la main-d'œuvre dans cette activité [Tallard, Oekonomo, 1983].

Les principales évolutions récentes concernant le modèle scolaire éducatif peuvent donc être interprétées comme une redéfinition de l'institutionnalisation de la formation à travers la recherche d'une plus grande implication des entreprises sans pour autant abandonner les objectifs propres de ce système.

### **BLOCAGE OU REMISE EN CAUSE DES MODÈLES CONCURRENTIELS**

Nous avons souligné à plusieurs reprises la diversité de la situation italienne. Du modèle concurrentiel professionnel, ce pays a les traits pour ce qui est de la formation des ouvriers. Il se trouve confronté à une chute drastique des effectifs d'apprentis [Margirier, dans ce numéro]. De manière analogue, la formation en école (les instituts professionnels à l'instar de l'ensemble des formations scolaires) connaît, si ce n'est une crise, du moins des difficultés structurelles.

Tous les niveaux et spécialités de formation sont touchés par un taux d'abandon très élevé avant la fin d'achèvement des cycles. Selon [Hege 1986], sur 985 000 sorties du système éducatif en 1982/1983, 525 000 seraient intervenues avant l'achèvement d'un cycle, qu'il fut primaire, secondaire, supérieur, général ou technique.

<sup>35</sup> Ce chiffre est relatif aux contrats conclus au titre des stages d'insertion à la vie professionnelle (SIVP), des contrats de qualification, d'adaptation ou des exonérations à 50 % et 25 %.

Il semble donc que se soit l'ensemble du système de formation qui est en crise dans ce pays. La formation professionnelle se déroberait sous le coup des disparités régionales. Quant au système scolaire, il serait sur le point d'imploser comme s'il « avait mobilisé toutes ses forces pour absorber une énorme poussée de scolarisation (dans les années 60 et 70) et « avait laissé faire » après dans une large autonomie » [Hege 1986]. Il ne semble pas que les projets de réformes en cours de discussion dépassent des ajustements partiels sans réelles restructurations du système. Reste le problème lancinant du chômage des jeunes, parmi les plus élevés d'Europe. Ici aussi, des mesures ont été prises visant une meilleure insertion professionnelle des jeunes. La première tentative d'instauration de contrats emploi-formation fut un échec dans la mesure où les services du ministère du Travail plaçaient le jeune sans que les entreprises aient de possibilité de choix. A partir de 1984, inscrits dans la législation, ils ont connu un certain développement (110 000 contrats en 1985). Destinés à des jeunes de 19 à 24 ans, ils prévoient un volet formation qui reste toujours aussi peu suivi. Notre auteur de conclure : « l'apprentissage et les contrats emploi-formation révèlent au fond la même ambiguïté : la part impartie à la formation est réduite, l'enseignement théorique est largement absent. Ce sont des modes particuliers de la gestion de la main-d'œuvre »<sup>36</sup>.

Tout se passe donc comme si le système était bloqué à la fois dans sa composante éducative et sa composante professionnelle. Quant à suivre précisément tout ce qui semble porteur d'avenir (les régulations locales), cela dépasse le cadre d'un article comparatif et ne serait servir, comme nous l'avons fait, que d'illustration.

En Grande-Bretagne, malgré la montée brutale du chômage des jeunes au début des années 80, le gouvernement Thatcher, fervent partisan de la capacité régulatrice des forces de marché, n'était pas décidé à intervenir dans le domaine de la formation. Cependant, le caractère massif du chômage, qui est brusquement passé de 1979 à 1983, pour les hommes âgés de 14-19 ans, de 15,3 % à 27,7 %, et pour les femmes de 16,3 à 23,4 % (tableau 3), le rendait soudain socialement intolérable. L'Etat s'est décidé à mettre en place une intervention massive et directe. La pièce maîtresse en est le YTS, *Youth training scheme* (Plan de formation professionnelle des jeunes) dont l'opérateur principal est la MSC (*Manpower services commission*).

<sup>36</sup> Depuis 1984, le salaire des apprentis a été réduit à 70 % du salaire antérieur par voie conventionnelle.

Depuis sa création en 1974, cette commission se contentait d'intervenir financièrement dans les décisions des *training boards* des différentes branches encore en fonctionnement [Gordon, Campinos-Dubernet dans ce numéro], sans pouvoir toutefois contrôler les résultats de ses interventions.

Créé en 1983, le YTS vise deux objectifs : constituer un dispositif de mesures jeunes et réaliser une pièce importante de la réforme du système de formation professionnelle des ouvriers de métier à travers la normalisation institutionnelle qu'il introduit dans différents domaines. Outre la chute drastique des places d'apprentissage, il est certain que la volonté du gouvernement Thatcher de s'attaquer au pouvoir syndical n'est pas indifférente aux mesures prises.

Avec l'aide d'un financement massif (970 millions de livres en 1986-87, 1,25 milliards de livres en 1988-89), l'Etat, par l'intermédiaire de la MSC, vise à s'assurer auprès des entreprises un certain nombre de places pour les jeunes. Ainsi, en 1986, 360 000 places ont été offertes aux jeunes de 16 ans. Les différents éléments de normalisation sont les suivants : établissement de programmes standards visant à créer des compétences transférables, obligation d'un temps de formation scolaire<sup>37</sup>, obligation de passer un test de compétence pratique à l'issue du YTS et établissement de critères normalisés pour les établissements de formation depuis 1988. Seules les organisations de formation approuvées (*Approved Training Organisation*) peuvent intervenir dans le YTS. Pas moins de huit critères concernant le programme et le déroulement de la formation sont désormais nécessaires à cette acceptation [Haxby 1987].

Enfin, les entreprises qui acceptent d'offrir des places de YTS voient financièrement pris en charge les jeunes. L'Etat leur verse directement une indemnité de 27 livres 50 par semaine, soit une réduction importante du salaire des apprentis dans le système traditionnel.

Le YTS en un an est très critiqué parce qu'il ne permet pas l'acquisition d'une réelle compétence [Young 1987]. Par contre, le YTS en deux ans (mesure de 1985) offre d'autres perspectives : il a été intégré comme premières années de l'apprentissage par le Bâtiment tout d'abord puis, tout récemment, par la métallurgie. Le YTS ainsi intégré peut effectivement aboutir à un certain développe-

<sup>37</sup> Le programme normal d'un YTS en deux ans est le suivant :  
36 semaines hors de l'entreprise la première année, y compris des cours de formation professionnelle ;  
7 semaines de *day-release* dans un cours professionnel la seconde année ;  
8 semaines de vacances ;  
53 semaines de formation sur le tas en entreprise.

ment des cours hors entreprise, à une certaine standardisation des conditions de formation. Mais, en contrepartie, il n'offre pas, sur le plan quantitatif, une alternative véritable à l'apprentissage ni de solution à son effondrement. En effet, le nombre de places offertes par les secteurs des métiers, à formation qualifiante, est nettement inférieur aux attentes de la MSC [Briscoe 1986]. A l'opposé, les secteurs tertiaires offrent davantage de places de YTS en un an, places dont les effets qualifiants restent très limités.

Qu'advient-il ? Il est très difficile de le dire. Le YTS entraînera-t-il une remise en cause profonde de la logique de fonctionnement du système de formation professionnelle initiale des ouvriers en Grande-Bretagne ou, pour reprendre la caractérisation faite par [Silvestre 1984], constitue-t-il une évolution structurelle ? Il est difficile de se prononcer. Tous les acteurs sont dans l'expectative. De fortes contradictions apparaissent. Un débat récent du Comité de l'Emploi de la Chambre des Communes sur le problème des « *manques de compétences* » [HMSO 1987] laisse apparaître la nature des clivages. D'un côté, les tenants du système traditionnel que sont les syndicats de métiers : ici l'UCATT (*Union of Construction, Allied Trades and Technicians*), qui regroupe une partie des ouvriers de métier du bâtiment (thermiciens, plombiers, électriciens exclus), la Confédération britannique de l'industrie (CBI) — équivalent du CNPF — et le Comité de formation de la métallurgie (EITB). Le premier considère qu'étant donné le chômage, il n'y a pas de manque de main-d'œuvre qualifiée, tandis que les seconds trouvent inadmissible, même s'il y a des problèmes, de contraindre les entreprises à former. De l'autre côté, les tenants d'une transformation du système. Dans le cas présent, le TUC (*Trade union congress*), qui regroupe l'ensemble des syndicats, y compris les syndicats des ouvriers semi et non qualifiés, et une entreprise de pointe de l'aérospatiale (LUCAS). Les deux constatent que le système est en crise, qu'il est beaucoup trop élitiste et, qu'à terme, c'est la capacité de l'industrie britannique à faire face aux mutations techniques qui est en cause, reprenant ainsi le cri d'alarme de la MSC.

\*\*

Pour caractériser la formation professionnelle initiale des ouvriers, nous nous sommes polarisés sur la situation des années 70, période où aboutissent les grandes réformes du début de la décennie, du moins dans certains pays, période de montée de la crise économique et de ses conséquences sur le marché du travail. Les évolutions ultérieures, nous

l'avons montré, n'ont pas encore altéré les logiques à l'œuvre dans cette décennie. Elles semblent, toutefois, à partir de situations originelles différentes, converger vers une redéfinition de la place respective des entreprises et de l'école.

Mais, plus encore, que l'opposition habituellement faite à partir des lieux de formation, école ou entreprise, l'affirmation d'une finalité éducative dans la formation professionnelle nous paraît différencier profondément les systèmes de formation des ouvriers dans les quatre pays étudiés. La concrétisation institutionnelle de ce type de finalité dans l'apprentissage se traduit par le développement de la formation hors entreprise et par l'harmonisation de la formation dans les entreprises. Elle induit une transformation de l'organisation des contenus de formation par le développement d'une standardisation certaine, laquelle se révèle d'ailleurs plus poussée en RFA qu'en France. Notre insistance sur l'apprentissage se justifie ici ; la formation professionnelle scolaire à temps plein, très développée en France, revêt, par définition, une finalité éducative.

Une finalité éducative introduit une rupture profonde dans les modes de formation. Une profession particulière ne prend plus seule en charge la formation des futurs ouvriers assurant sa pérennité. Désormais, la société tout entière assure l'avenir de son développement par une gestion d'ensemble des modalités de reproduction des savoirs ouvriers, gestion dans laquelle l'Etat joue un rôle important [Streck 1987].

La transformation des modalités de formation induit une augmentation des standards et des coûts de formation. Ce dernier aspect est dû à la nécessité de financer les lieux de cours hors entreprise et au fait que cette formation hors entreprise, se déroulant pendant une journée normale de travail, représente une fraction non négligeable de la durée hebdomadaire de travail. En cohérence avec la socialisation de la gestion, cette augmentation du coût d'investissement et de fonctionnement est partiellement prise en charge par la collectivité au travers d'un financement public.

Sur le plan des modalités de formation, la contrepartie en est un élargissement des normes et un décloisonnement des spécialités afin de rendre effective la polyvalence attendue. Une homogénéisation relative des formés est ainsi assurée qui garantit aux entreprises une certaine prédictibilité des compétences détenues par les jeunes. Nonobstant les formes nationales d'organisation des entreprises, elle permet aux jeunes une mobilité horizontale et verticale dans, et entre, celles-ci. Une finalité

éducative rompt avec les particularismes des entreprises en introduisant une distance plus grande que ne le faisait un système traditionnel avec les caractéristiques de l'organisation d'une entreprise singulière.

Que cette finalité éducative soit associée à une formation à dominante scolaire ou à dominante professionnelle n'est pas sans conséquence. La comparaison de [Maurice et alii, 1982] a clairement mis en évidence à quel point ces deux modèles différencient la France de la RFA, le second assurant une bien meilleure articulation du système de formation au système productif. Le fait qu'en France, la socialisation des futurs ouvriers ait essentiellement lieu après et non pendant la formation est, à cet égard, loin d'être indifférent. Ce phénomène est accentué par la tendance au remplacement des professeurs d'origine ouvrière par des diplômés de niveau IV, sans expérience de la production [Agulhon, Poloni, Tanguy, 1988]. On aboutit ainsi à un glissement du registre professionnel au registre technique. « *L'image de l'ouvrier tend à rester à la porte de l'école ou lorsqu'elle y pénètre à être véhiculée en négatif* ». C'est là une des sources majeures des difficultés de notre système de formation professionnelle et des critiques qui lui sont adressées.

Cependant, contrairement à une opinion fréquemment avancée, il nous est apparu important de mettre en lumière à travers la comparaison des quatre pays, que la seule relation à l'entreprise, le seul caractère professionnel de la formation initiale ne sont pas suffisants à produire l'effet attendu lorsqu'ils ne sont pas associés à une finalité éducative. En effet, comme le montrent les situations britannique et italienne, sans une évolution vers le dépassement de gestions particulières, le caractère professionnel seul est porteur non seulement d'une très forte dépendance à l'organisation du travail prévalant à un moment donné dans les entreprises mais, plus encore, d'une dépendance étroite des capacités de formation à la conjoncture économique. Ces deux formes de dépendance au court terme peuvent conduire à obérer les changements à venir. Outre son caractère élitiste qui, non seulement, conduit les jeunes à entrer en concurrence les uns avec les autres pour obtenir les places d'apprentissage les plus convoitées mais, surtout, qui les met devant l'alternative d'être formés ou de ne recevoir aucune formation faute de places et de relations, le système professionnel concurrentiel se caractérise, dans son fonctionnement normal, par un effondrement en période de crise. Les effets de la crise actuelle sont, à cet égard, identiques à ceux de la

crise de 1929. Sans doute, les réformes introduites en Grande-Bretagne depuis le début des années 80 visent-elles à palier cet effondrement. Mais, bien qu'il soit difficile d'apprécier actuellement leur incidence et parce qu'elles ont comme autre objectif de casser le pouvoir syndical, elles sont totalement étrangères à la logique du système de métiers tel qu'il a fonctionné et fonctionne encore actuellement. Le décroisement visé des spécialités de formation est plus important que ce qu'il est en France et en RFA.

Au-delà de ces différences nationales, ou « sociétales », très rapidement évoquées, existe-t-il une spécificité des formations ouvrières aux métiers du bâtiment ?

Dans tous les pays, le poids du secteur dans la formation des futurs ouvriers est supérieur à son poids dans l'emploi [Campinos-Dubernet, Gordon, Grand, Mœbus, 1987], quelle que soit sa situation relative sur le plan des salaires ou du marché du travail [Campinos-Dubernet, Grand, 1987]. La très large diffusion dans l'ensemble de l'économie des métiers qui le constituent (notamment à travers les métiers du bois, du métal, de l'électricité), sa dispersion sur l'ensemble des territoires nationaux (nécessaire proximité à la demande liée à la contrainte spatiale) expliquent cette situation. La moindre division du travail et la force de l'idée de métier, quel que soit le contexte national, expliquent également l'attachement à l'apprentissage quel que soit le système de formation dominant.

Ces raisons ne suffisent pas à expliquer la dévalorisation relative des métiers du bâtiment constatée dans les pays où domine une finalité éducative, alors que la position du secteur dans la hiérarchie intersectorielle des salaires n'est pas identique. S'agit-il là d'une coïncidence ? Une logique éducative, avec la place qu'elle accorde à l'école, serait-elle pénalisante pour une activité comme celle du BTP ?

On pourrait supposer que le secteur soit favorable au développement d'une logique éducative. Voyant qu'une large partie de ses efforts de formation bénéficie à d'autres activités via la forte mobilité de ses actifs, il devrait être particulièrement intéressé par la participation de la collectivité, au travers du financement public, au coût de formation qu'il supporte et qui est accru par le développement d'une finalité éducative.

L'attitude des partenaires sociaux, notamment du patronat, est cependant plus complexe et plus contradictoire. Nous avons souligné à plusieurs reprises l'opposition au sein du patronat allemand du

BTP entre les industriels et les artisans, en particulier à propos du débat polyvalence/spécialisation. L'accord de 1974, même s'il est périodiquement remis en cause par tel ou tel partenaire, n'a été obtenu qu'au nom de la spécificité du secteur et afin d'éviter que l'état n'intervienne plus avant [Mœbus, Grand, dans ce numéro]. C'est l'attachement à la notion de métier qu'il faut ici mettre en avant et qui explique les réticences à une plus grande polyvalence. Il y aurait donc contradiction entre le métier et une finalité éducative. La place du secteur sur le marché du travail peut ainsi être expliquée par-delà le différentiel de salaire intersectoriel, plus favorable aux ouvriers du BTP allemand qu'aux ouvriers du BTP français. Une logique éducative, avec la place qu'elle accorde à l'école, serait pénalisante pour une activité comme celle du BTP.

On peut admettre avec [Aguilhon et alii, 1988] que l'école s'accorde plus vraisemblablement à diffuser des connaissances scientifiques et techniques, qu'elle donne une certaine prééminence à la théorie, au recours à la méthode déductive. L'étude de « fonctions techniques » permet une plus grande plasticité des savoirs offrant une formalisation plus aisée et se prêtant à des applications dans des environnements variés. A l'inverse, les savoirs de métiers se caractérisent par une unification plus grande des aspects théorie/pratique ; ils consacrent l'importance du geste, l'utilisation de méthodes inductives indissociables de contextes particuliers. Nous sommes donc renvoyés à l'état de la technologie. Ce type de lecture ne renforce pas pour autant l'« hypothèse naturaliste » maintes fois évoquées à l'égard du Bâtiment. C'est le décalage d'un état technique à des structures sociales dominantes qui est ici en cause et non les propriétés propres de telle ou telle technologie. L'école se prête à la standardisation qui offre les avantages que l'on a vus, mais elle comporte indubitablement des limites auxquelles les activités traditionnelles ne sont pas forcément préparées.

Tout se passe comme si la référence récurrente aux métiers, au moins en termes de modalités de formation et de découpage des spécialités, ne faisait plus partie des « normes salariales » en vigueur tant en France qu'en RFA, normes salariales structurées aussi par les finalités de formation. Le BTP s'en trouve alors en quelque sorte « décalé » dans l'esprit d'une fraction du patronat et dans celui des jeunes et des salariés. A *contrario*, en Italie, de façon inégale selon les marchés locaux du travail, mais surtout en Grande-Bretagne, la référence aux métiers est restée dominante dans l'économie. Le

BTP, bien que très largement caractérisé comme offrant des emplois instables, n'y est pas dévalorisé, les formations y conduisant non plus. On admettra donc que le développement d'une finalité éducative en matière de formation professionnelle initiale des ouvriers n'est pas l'effet du hasard dans la mesure même où elle n'est pas étrangère à la structuration du salariat et donc aux normes salariales en vigueur dans chaque pays. Elle marque une distance à l'idée de métier expliquant la situation du « secteur des métiers ».

Myriam Campinos-Dubernet  
et Jean-Marc Grando,  
CEREQ

#### Bibliographie

- Affichard J. (1981), « Quels emplois après l'école : la valeur des titres scolaires depuis 1983 ». *Economie et Statistique* n° 134.
- Aglietta M. (1976), *Régulation et crises du capitalisme : l'expérience des Etats-Unis*, Ed. Calman-Levy, Paris.
- Agulhon C., Poloni A., Tanguy L. (1988), *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur*, GST, Paris VII.
- Amat F. (1986), *Emploi des jeunes et politiques de lutte contre le chômage : le cas de la France entre 1975 et 1985*, CEREQ, Document de travail n° 22.
- Appay B. (1986), *Education et qualification ouvrière au Royaume-Uni*, La Documentation Française (Notes et études documentaires).
- Appay B. (1987), *Formation et emplois qualifiés. Les transformations dans le Bâtiment en France et au Royaume-Uni*, Plan Construction (EVMB), ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, Délégation à la formation professionnelle.
- Boyer R. (1979), « La crise : une mise en perspective historique – Quelques réflexions à partir d'une analyse du capitalisme français en longue période », *Critique de l'Economie Politique* n° 7/8.
- Boyer R. (1986), *La théorie de la régulation : une analyse critique*, Editions La Découverte, Paris.
- Breitmeier W. (1987), « L'employeur et l'éducateur » in *Revue française de gestion* n° 65, novembre-décembre.
- Campinos-Dubernet M. (1984), *Emploi et gestion de la main-d'œuvre dans le BTP. Mutations de l'après-guerre à la crise*, Dossier du CEREQ n° 34, La Documentation Française.
- Campinos-Dubernet M. (1987), « Les formations de niveau V dans le BTP : contexte de la réforme » in *Rénovation du niveau V de formation*, CEREQ, Collection des Etudes n° 29.
- Campinos-Dubernet M., Gordon J., Grando J.-M., Möbus M. (1987), « Les jeunes dans le BTP en France, en Grande-Bretagne et en République Fédérale d'Allemagne » in *L'emploi des jeunes dans le bâtiment, Plan Construction Actualités* n° 30.
- Campinos-Dubernet M., Grando J.M. (1987), « A propos d'une comparaison internationale sur le BTP : du métier à la professionnalisation ». Communication aux VIII<sup>èmes</sup> Journées de l'Association d'économie sociale, Aix-en-Provence, 24-25 septembre 1987.
- Campinos-Dubernet M., Tallard M. (1988), *Du métier à la branche dans le BTP : construction d'une branche moderne ou mise en cause d'une cohérence ?* (A paraître).
- Capecchi V. (1987), « Formation professionnelle et petite entreprise : le développement industriel à spécialisation flexible en Emilie Romagne », *Formation Emploi* n° 19.
- Casella Ph., Tanguy L., Tripier P. (1988), « Le paritarisme contre les experts, l'exemple du BTP », *Revue Française de Sociologie* n° 1, Vol. XXIX-1.
- CEREQ, INSEE, SPRESE (1986), « Bilan Formation Emploi 1983 », *Collection de l'INSEE* n° D 110.
- Cézard M., Rault D. (1986), « La crise a freiné la mobilité sectorielle », *Economie et Statistique* n° 186.
- Chomé G. (1987), « Nouvelle réglementation des professions de l'industrie métallurgique », *Actualité de la formation permanente* n° 89.
- Combes M.-C. (1984), « Apprentissage et alternance », *Formation Emploi* n° 7.
- Combes M.-C. (1986), « La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation Emploi* n° 15.
- Combes M.-C. (1988), *L'apprentissage en France*, CEREQ, Document de travail n° 33.
- Combes M.-C. (1988), « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi* n° 22.
- Dadot M. (1973), « Les systèmes d'évaluation de la qualification du travail, pratique et idéologie », *Sociologie du Travail* n° 2.
- Duplex J., de Fontmagne O., Marry C., Maurice M., Silvestre J.J. (1979), *Etude du champ d'interaction entre l'école et l'entreprise : comparaison des qualifications ouvrières de la métallurgie et du bâtiment*, Doc. ronéo, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.
- Dutton P.A. (1986), *The Impact of YTS on Engineering Apprenticeship. A Local Labour Market Study*, University of Warwick, Institute for Employment Research.
- EVMB (1988), « La formation en alternance sur les chantiers expérimentaux », *Plan Construction Actualités*, supplément au n° 30.
- Eymard-Duvernay F. (1985), « Modes de gestion de la main-d'œuvre et flexibilité du marché du travail ». ANPE-CGP-Délégation à l'Emploi, communication aux Journées d'études des 3 et 4 octobre 1985.
- Fourcade B., Ricault Y. (de) (1979), « Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique », *Sociologie du Travail* n° 3.
- Geremek B. (1982), *Le salariat dans l'artisanat parisien aux XIII<sup>e</sup>-XV<sup>e</sup> siècles*. Ed. Mouton/Ecole des Hautes études en sciences sociales.
- Germe J.-F. (1979), *Emploi et main-d'œuvre au XIX<sup>e</sup> siècle. Etude des enquêtes sur la condition ouvrière en France*, Thèse de doctorat, Paris I.

- Germe J.-F. (1986), « Employment Policies and the Entry of Young People in the Labour Market in France ». *British Journal of Industrial Relations*, Vol. XXIV, n° 1.
- Gleeson D. (1985), « Privatisation of Industry and the Nationalization of the Youth » in *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism ?* Dale R., Open university set book, Pergamon Press.
- Gordon J., Campinos-Dubernet M. (1988), « Grande-Bretagne : la mise en cause du système des métiers ? », *Formation Emploi* n° 22.
- Hege A. (1986), « Immobilisme et mutation : formation initiale et insertion des jeunes en Italie », *La note de l'IREs* n° 8.
- Hege A. (1987), « Apprentissage et insertion professionnelle en RFA », *La note de l'IREs* n° 12.
- HMSO (1987), Second Report for Employment Committee. Session 1986-1987. *Skills shortages*, House of Commons.
- Hofbauer H., Nagel E. (1987), « Mobilität nach Abschluss des betrieblichen Berufsausbildung », *Mitteilungen* 1/87, IAB.
- Iribarne A. (d'), Lemaître A. (1987), *La place des partenaires sociaux dans la formation professionnelle en France*, Rapport d'études pour le CEDEFOP, LEST-CNRS, Aix-en-Provence.
- Jallade J.P. (1987), *Les politiques de formation professionnelle des jeunes à l'étranger*, Volume I, Institut européen d'éducation et de politique sociale, Commissariat général du Plan, Paris.
- Kaplan S.L. (1988), « Corporation et marché du travail ». Cornell University. Résumé de la communication au colloque *Logique d'entreprise et forme de légitimité*. Association française de sciences politiques et association PRO-TEE. Paris, 20-22 janvier 1988.
- Kessler F., Steine-Feuerbach M.-F. (1987), *Le statut individuel et collectif des jeunes stagiaires. Le cas de la RFA*, ADRSE-Délégation à la Formation Professionnelle.
- Lelay M., Noël M. (1986), *Evolution de l'apprentissage et évolution du secteur BTP*. CCCA, Paris.
- Lutz B. (1977), *Pour une analyse des tendances d'évolution des qualifications et de la relation formation-emploi*. Doc. ronéo., ISF, Munich.
- Lutz B. (1981), « Education and Employment : Constructing Evidence from France and the Federal Republic of Germany », *European Journal of Education*, Vol 16, n° 1.
- Manpower Services Commission (MSC) (1975), *National Training Survey*.
- Margirier G. (1988), « Italie : le déclin de la formation sur le tas », *Formation Emploi* n° 22.
- Marsden D. (1985), *Essai d'introduction des réalités institutionnelles dans la théorie du marché du travail*. Thèse pour le doctorat d'économie et de sociologie du travail, LEST, Aix-en-Provence.
- Marsden D. (1987), « Policies on Youth Employment and Unemployment in Western Europe ». Communication au colloque *Demographic Change in Europe and its Socio-Economic Consequences*. Limburg, Belgique, mars-avril.
- Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, PUF.
- Mœbus M., Grando J.-M. (1988), « RFA : le monopole du système dual », *Formation Emploi* n° 22.
- Noble T. (1981), *Structure and Change in Modern Britain*, Batsford Academic and Educational Ltd, London.
- Oechsling J.-J. (1987), « La formation et les entreprises : l'expérience française », *Revue internationale du Travail*, novembre-décembre.
- Prais S.J., Wagner K. (1985), « Schooling Standards in England and Germany : some Summary Comparisons Bearing on Economic Performance », *National Institute Economic Review* n° 112, National Institute of Economic and Social Research.
- Prais S.J., Steedman H. (1986), « Vocational Training in France and Britain : the Building's Trades », *National Institute of Economic Review* n° 124, National Institute of Economic and Social Research.
- Prost A. (1985), *La politique de démocratisation de l'enseignement, 1950-1980*, Rapport pour le Commissariat Général du Plan, Paris.
- Rainbird H. (1985), *Employeurs' Association and Training Policy*, Research Report, University of Warwick, Institute for Employment Research.
- Roberts K. (1984), *School Leavers and Their Prospects : Youth and Employment Labour Market in the 1980's*, Open University, London.
- Rose J. (1984), *En quête d'emploi*, Economica, Paris.
- Salais R. (1978), « Qualification individuelle et qualification de l'emploi. Quelques définitions et interrogations », *Economie et Statistique* n° 81-82.
- Saunders C., Marsden D. (1981), *Pay Inequalities in the European Community*, Butterworths, London.
- Sengenberger W. (1984), « West German Employment Policy : Restoring Worker Competition », *Industrial Relations*, vol.23, n° 3, Berkeley.
- Sewell W.H. (1983), *Gens de métier et révolutions*, Aubier (Coll. Historique).
- Silvestre J.-J. (1984), « Marchés du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi* n° 14.
- Streck W. (1987), *The Role of the Social Partners in Vocational Training and Further Training in the FRG*. CEDEFOP, Berlin.
- Tallard M., Oeconomio H. (1983), *Travail précaire et politiques de la gestion de la main-d'œuvre dans le BTP*, CREDOC.
- Tanguy L., Kieffer A. (1982), *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagne*, La Documentation Française (Notes et études documentaires).
- Tanguy L. (1983), « Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers », *Sociologie du Travail* n° 3.
- Tanguy L., Agulhon C., Rope F. (1984), « L'enseignement du français dans les LEP, miroir d'une perte d'identité », *Etudes de linguistique appliquée* n° 2.

Thélot C. (1973), « La mobilité sociale en France entre 1959 et 1964 », *Economie et Statistique* n° 51.

Tripier P., Casella Ph. (1985), « Métier, qualification et réussite dans l'artisanat », Communication au colloque *A partir du chantier* (EVMB), ministère de l'Équipement, Paris.

Tripier P., Casella Ph. (1986), « La qualification des artisans du bâtiment : formation scolaire, apprentissage par expérience ou opportunités de marché », *Formation Emploi* n° 14.

Varlaam C. (1986), *Access to Training and Jobs*. Institute of Manpower Studies, Doc ronéo.

Vuthan J. (1985), *La première formation de l'ouvrier qualifié dans le Bâtiment et les Travaux publics*, CCCA, Paris.

Werner H. (1987), « Schemes With an Impact on the Labour Market and Their Statistical Treatment in the Member States of the European Community », *Eurostat*, séries D, Thème 3.

Young M. (1987), Vocationalism Tendencies in Recent UK Educational Policy. Source of Closure or Source of Empowerment. A paraître dans *Bildung und Erziehung*, Francfort.

Zarca B. (1986), *L'artisanat français : du métier traditionnel au groupe social*, Economica, Paris.