



Des diplômes et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les PME de l'industrie

Are curricula and graduates insufficiently professional? The integration of young recruits in small and medium-sized companies in industry

Myriam Campinos-Dubernet et Emmanuel Quenson



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5918>

DOI : [10.4000/osp.5918](https://doi.org/10.4000/osp.5918)

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2000

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Myriam Campinos-Dubernet et Emmanuel Quenson, « Des diplômes et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les PME de l'industrie », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 29/2 | 2000, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 16 décembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5918> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5918>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Des diplômés et des diplômés insuffisamment professionnels ? L'insertion des jeunes débutants dans les PME de l'industrie

Are curricula and graduates insufficiently professional? The integration of young recruits in small and medium-sized companies in industry

Myriam Campinos-Dubernet et Emmanuel Quenson

Introduction

- 1 La plupart des employeurs et des encadrants immédiats dressent souvent le constat d'une trop grande distance entre l'activité confiée aux jeunes et le profil attendu tel que le définit le diplôme. Il y aurait en cela un phénomène récurrent ne donnant pas véritablement lieu à débats. L'école cherche à assurer une transférabilité large des savoirs enseignés de manière à permettre la mobilité de ceux qui les détiennent et leur adaptation à des situations de travail diversifiées. Ce faisant, elle contribue également au niveau de la société à faciliter l'évolution technologique et à soutenir les transformations économiques nécessaires.
- 2 Au fil des décennies les moyens d'assurer la transférabilité des savoirs recherchée se modifient. En témoigne l'évolution des diplômes professionnels et techniques, tel la création des bac techniques, des B.T.S., D.U.T. et, plus récemment des bac pro. L'école s'efforce de s'adapter aux évolutions rencontrées, à la demande des professionnels, dans le cadre des commissions professionnelles consultatives par exemple. Plus récemment, la volonté politique de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000, a induit une transformation importante des flux de formés par niveaux. L'ensemble de ces réformes conduit à estimer que les jeunes sont de mieux en mieux formés.

- 3 Pourtant, il est une caractéristique du marché du travail français qui présente un caractère paradoxal et amène à s'interroger sur les options retenues par l'institution scolaire en matière de profils de diplômés. Il s'agit de la préférence des employeurs constatée lors des recensements de 1982 et de 1990, pour les adultes expérimentés et peu formés, par rapport à des jeunes que l'on dit mieux formés parce que plus diplômés (Béduwé & Espinasse, 1995). Le paradoxe réside dans l'absence de substitution des jeunes aux adultes, alors même que l'entreprise n'a pas à assumer le coût de la formation initiale. On peut certes supposer que dans les grandes entreprises, la défense des salariés en place, « insiders », par les organisations syndicales les protège des « outsiders », que sont les jeunes diplômés. Néanmoins, telle n'est pas la situation de la très grande majorité des salariés, car presque 80 % d'entre eux environ travaillent dans des entreprises de moins de 500 salariés.
- 4 Face à ce paradoxe, il paraît intéressant de cerner la manière dont les employeurs qui pourraient avoir la possibilité d'opérer une telle substitution, apprécient les jeunes débutants. C'est à cette fin qu'a été entreprise une enquête dans les P.M.E. de trois branches industrielles appartenant respectivement à trois bassins d'emploi (cf. encart méthodologique). Il s'agit des P.M.E. qui ont recruté des jeunes débutants des niveaux V, IV et III dans les trois années précédant l'enquête qui fut réalisée en 1997 et 1998. Elles ont très majoritairement été repérées par les établissements scolaires du bassin d'appartenance eux-mêmes interrogés sur les liens qu'ils tissent avec elles. Il s'agit donc principalement d'entreprises qui prennent relativement souvent des stagiaires et coopèrent plus ou moins étroitement avec les établissements d'enseignement.
- 5 Ce sont les résultats de cette enquête que nous allons présenter ici. Nous nous s'attacherons en premier lieu à analyser du côté de l'offre de formation, si les critiques désignant un écart entre le profil défini par le diplôme et l'activité confiée présentent un caractère récurrent ou bien si elles trouvent un certain fondement dans la définition des curricula récents (Partie I). Puis, nous relaterons les raisons avancées par les entrepreneurs rencontrés, souvent confirmées par les jeunes eux-mêmes, qui se traduisent dans les recrutements par un allongement de la période d'essai des jeunes de profils scolaires, à la différence des apprentis (Partie II). Nous reviendrons enfin (Partie III) sur la question de la transférabilité, dans la mesure où la raison profonde de la controverse qui nourrit ces divergences de points de vue entre l'institution scolaire d'une part, et les employeurs d'autre part, réside dans le caractère des savoirs contextuels qui restent à acquérir par le jeune après le recrutement. Sont-ils de nature spécifique ? Dans ce cas, il reviendrait à l'entreprise de les assumer. Sont-ils à l'inverse transférables dans d'autres entreprises de la même branche par exemple et donc négociables ? La responsabilité de leur financement se pose alors, comme nous le verrons, dans des conditions assez différentes qui ont à voir avec les stratégies développées par les entreprises en matière de recrutement de jeunes diplômés, mais aussi avec les règles qui encadrent sur le plan conventionnel la reconnaissance des diplômes et la durée de la période d'essai pour les titulaires débutants.

Méthodologie

Le G.I.P. Mutations Industrielles a réalisé en 1997 et 1998 une enquête financée par les ministères de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, de l'Emploi, du Travail et des Affaires Sociales et du Secrétariat d'État à l'Industrie, et la C.G.P.M.E. auprès de 36 P.M.E. de la mécanique, de la plasturgie et de l'électricité-électronique localisées dans trois régions : Région Parisienne, Pays-de-Loire et Rhône-Alpes. Ces entreprises avaient recruté dans les trois années précédentes des jeunes sortants de formation initiale sans expérience et titulaires de C.A.P.-B.E.P., de bac professionnel et de B.T.S.-D.U.T.. Les entreprises ont été sélectionnées à partir des fédérations de branches et très majoritairement des établissements de formation qui ont été également enquêtés. Au total, une centaine d'entretiens ont été conduits auprès des chefs de travaux des lycées professionnels et techniques, des enseignants des matières professionnelles et techniques, des responsables d'entreprise, des cadres, des jeunes recrutés, et des salariés des agences d'intérim et de l'A.N.P.E.. Deux rapports ont été produits dans ce cadre :

M. Campinos-Dubernet & E. Quenson (1997), Politiques d'emploi des petites et moyennes entreprises de la plasturgie : recrutement et utilisation des formations de niveaux III, IV et V. Rapport de recherche, *Mutations Industrielles*.

M. Campinos-Dubernet, B. Lepley & E. Quenson (1999), Le recrutement des jeunes débutants des P.M.E. de la mécanique et de l'électricité électronique. Rapport de recherche, *Mutations Industrielles*.

Déprofessionnalisation des diplômes : débat récurrent ou phénomène récent ?

- 6 Parmi les différentes fonctions que remplit le système éducatif (préparation des nouvelles générations à occuper une place dans la société, transmission des savoirs et de la culture, formation professionnelle des individus), la dernière d'entre elles est source de conflits réguliers entre l'institution scolaire et les employeurs. Comme nous le verrons dans un premier temps, ces tensions tendent à s'exacerber lors des périodes de transformation rapide de la société et de remise en cause de l'organisation du travail existante dans les entreprises. Au-delà de cette permanence, une analyse de l'évolution des curricula de l'après-guerre jusqu'à maintenant témoigne de changements effectifs introduits dans les diplômes professionnels dont il convient d'analyser les principaux effets. S'inscrivent-ils dans une tendance continue de renforcement des savoirs généraux et techniques menée au détriment des savoirs afférents au contexte de production parce qu'ils sont considérés par l'institution scolaire comme garantissant une meilleure adaptabilité aux transformations technologiques ? Une telle orientation s'est-elle accentuée dans les années quatre-vingt, période pendant laquelle l'institution scolaire a pris pour référence la figure de la grande entreprise supposée représenter le modèle d'organisation du travail sur lequel la majeure partie des entreprises allait se calquer dans un avenir proche ?

Des divergences entre l'école et les employeurs

- 7 Les débats entre l'État et les professionnels se sont souvent caractérisés par de fortes différences d'appréciation sur l'orientation à donner aux diplômés. Ainsi, lors du passage en 1946 de l'organisation des examens du C.A.P. de l'échelon local au plan académique, réalisé dans le but de mettre fin à l'hétérogénéité de ce diplôme selon les régions, les milieux professionnels se sont sentis déposséder de leur pouvoir puisqu'ils décidaient auparavant du contenu des certifications, lesquelles variaient de ce fait en fonction des spécificités locales (Brucy, 1998). De même, la question de l'importance attachée dans l'examen aux épreuves pratiques et aux épreuves professionnelles a représenté un autre motif d'affrontement. De leur côté, les enseignants trouvaient les épreuves pratiques trop simples à exécuter. Ils demandaient que d'autres éléments soient appréciés lors de l'examen, notamment par des épreuves plus complètes en français et en mathématiques. À l'inverse pour les professionnels, le diplôme constituait essentiellement la reconnaissance de compétences professionnelles et de qualités morales détenues par les candidats.
- 8 C'est le même le débat qui se poursuivra avec âpreté lors de la création du B.E.P. en 1966 (Fourcade & de Ricaud, 1979). Les employeurs de la mécanique critiquaient dans ce nouveau diplôme l'augmentation des disciplines générales dans l'organisation des contenus d'enseignement et voyaient dans la diminution de la part consacrée à l'atelier un risque de décalage entre les qualités des diplômés et leurs attentes. De fait, ils considéraient le C.A.P. plus adapté à leurs besoins.
- 9 Au-delà du caractère récurrent des critiques émises par les employeurs à propos des standards de formation en vigueur, différents travaux ont toutefois montré la dérive technique et généraliste qui marque les diplômes professionnels.

Permanence des critiques ou mutation effective des profils : le poids croissant des savoirs généraux et techniques

- 10 Le partage du temps hebdomadaire entre les domaines d'enseignement, les modes d'évaluation des connaissances et les coefficients attribués aux différentes disciplines constituent des indicateurs des choix culturels réalisés dans le corps social. Ainsi, la répartition des disciplines et les validations des diplômes ont connu depuis l'après-guerre des changements conséquents. Rappelons, en ce qui concerne le poids des domaines d'enseignement, l'exemple de l'évolution du baccalauréat technique telle que la décrit Antoine Prost (1985), qui a conduit ce diplôme à ne plus répondre, en conséquence, aux débouchés professionnels initialement visés. Cette situation, nous dit Prost, est le résultat de la fusion des lycées classiques et des lycées modernes à partir de 1963, fusion qui a entraîné « un alignement relatif des classes techniques sur le modèle pédagogique plus prestigieux du secondaire » avec pour principale conséquence une diminution des horaires d'atelier. Ils sont passés de 3 000 heures lors de sa création à 2 000 heures en 1963.

« La nécessité, effective, de savoirs plus théoriques justifiait ce glissement, mais les enseignements théoriques ont eux-mêmes évolué, ressemblant davantage aux enseignements scientifiques du secondaire. » (1985, pp. 167-168)
- 11 De même, l'évolution de la répartition des heures de cours entre deux diplômes de la mécanique formant les ouvriers qualifiés entre 1955 et 1995 (le C.A.P. d'ajusteur et le

B.E.P. productique) montre un rééquilibrage entre les disciplines de l'enseignement général et technique et l'enseignement professionnel mené au profit des premières. Alors que dans le C.A.P., les matières générales et techniques représentaient 38 % du temps scolaire, elles représentent 42 % dans le B.E.P. Cette évolution s'est produite aux dépens de l'enseignement en atelier dont le temps scolaire passe de 57 % à 52 %. De plus, la diminution du temps d'atelier s'est encore trouvée accentuée par la translation du dessin industriel et de la technologie au sein de l'enseignement général et technique vers l'enseignement professionnel soit 7,5 % des horaires enseignés. Ainsi, on peut estimer que les élèves de B.E.P. consacrent aujourd'hui en moyenne 39 % de leur temps scolaire en atelier contre 57 % pour les élèves de C.A.P. dans les années 1950.

- 12 L'évolution des modes d'évaluation du C.A.P. de la mécanique traduit également une moindre prise en compte des travaux à réaliser en atelier au profit de la vérification des connaissances générales et techniques (Tanguy, 1983). Jusqu'au début des années 1950, la réussite à la partie pratique de l'examen était une condition nécessaire pour se présenter aux épreuves théoriques puisque la première bénéficiait d'un coefficient 12 et les secondes d'un coefficient 8. La réforme du C.A.P. a modifié cette situation en instaurant un même coefficient (10) entre les deux parties de l'examen. De plus, la circulation des points entre ces deux blocs ne s'effectue que dans un sens celui de la théorie vers la pratique. Ainsi, une bonne note acquise en pratique ne peut plus compenser une mauvaise note dans les épreuves théoriques, mais le contraire est toléré par les jurys d'examens. Si aujourd'hui, la répartition des coefficients attribués aux épreuves de l'examen au B.E.P. productique atteste d'un certain souci de promotion de la partie professionnelle de l'enseignement par rapport à la partie générale puisque la première bénéficie d'un coefficient 17 et la seconde d'un coefficient 11, il est toutefois remarquable que ce soient surtout les disciplines passées à l'écrit qui soient privilégiées. En effet, en ajoutant tous les coefficients qui leur sont attribués, ces dernières représentent un total de 18 contre seulement 9 à la partie professionnelle. Que ce soit par un rééquilibrage des coefficients entre la pratique et la théorie pour le C.A.P., ou par l'accent placé sur l'expression écrite pour le B.E.P., c'est en fait la même logique qui est à l'œuvre consistant à privilégier toujours plus les capacités des élèves à s'extraire de la production et à développer chez eux les savoirs censés faciliter l'abstraction.
- 13 Ces différentes orientations de l'enseignement professionnel sont à rapprocher des transformations des années 1950 où la place de l'école change dans la société sous l'effet conjugué de l'élévation du niveau de vie et des besoins de l'appareil économique (Prost, 1998). La formation apparaît alors aux yeux de l'État et des représentants des grandes entreprises comme un instrument susceptible de favoriser le changement recherché dans les entreprises en matière d'organisation du travail, mais aussi en termes de relations hiérarchiques entre les différentes catégories de salariés. Pour ces acteurs, une meilleure adaptation aux changements technologiques et organisationnels, difficilement appréhendables dans toute leur complexité au moment de la création d'une formation, repose sur la capacité des jeunes à faire la preuve de leur maîtrise des savoirs généraux et techniques. À l'inverse, les savoirs professionnels sont supposés restreindre les possibilités de circulation des salariés sur le marché du travail et dans les entreprises. Cette représentation prévaut aussi dans la réorganisation de l'enseignement professionnel menée au cours des années 1980. Il est alors supposé que les problèmes d'emploi rencontrés par les jeunes se résoudront en

augmentant leur niveau d'études. La réponse à l'incertitude économique, à la diffusion des technologies flexibles et aux changements d'organisation du travail est estimée reposer sur la formation d'une main-d'œuvre sachant utiliser symboles et langages, ce qui semble condamner les compétences ouvrières traditionnelles pour le siècle prochain¹).

- 14 Des changements de finalités des diplômes marquent aussi cette politique. L'accent placé sur une élévation du niveau de formation des jeunes conduit à redéfinir à la baisse le rôle du C.A.P. De fait, de 1985 à 1990, les effectifs d'une même classe d'âge en C.A.P. dans les lycées professionnels sont divisés par 6. La translation vers le haut du niveau de formation a également profondément modifié la signification du B.E.P. avec l'apparition du baccalauréat professionnel. La reconfiguration du B.E.P. a fait évoluer sa double finalité originelle (formation professionnelle et préparation à la poursuite d'études) si bien qu'aujourd'hui, ce diplôme constitue davantage une étape dans un cursus conduisant à d'autres études (plus souvent une propédeutique au baccalauréat professionnel qu'au baccalauréat technique ou général) (Tanguy, 1991). Enfin, ces transformations du secondaire s'accompagnent aussi d'une certaine dérive du baccalauréat professionnel, destiné à l'origine à l'insertion professionnelle : en 1998 environ 25 % de ces diplômés poursuivent leurs études, dont une grande part dans les sections de techniciens supérieurs.

La création du baccalauréat professionnel est-elle synonyme de professionnalisation ?

- 15 La création de ce nouveau diplôme est-elle synonyme d'une prise en compte accrue des savoirs professionnels ou bien exprime-t-elle à travers son inscription au niveau IV la prévalence des savoirs les plus valorisés au sein de l'école ? Cette création marque il est vrai une rupture importante pour l'enseignement professionnel puisque c'est la première fois que le terme de baccalauréat se trouve associé à celui de professionnel. C'est également la première fois que dès la conception d'un diplôme professionnel sont prévues des périodes de formation en milieu professionnel (P.F.M.P.) : « L'entreprise est alors explicitement désignée comme lieu de formation au même titre que l'établissement technique » (Pelpel & Troger, 1993). Enfin, le dernier épisode de cette importante transformation fût joué avec la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui réaffirme le principe de l'alternance pour l'ensemble des formations scolaires et « le rend obligatoire dans les enseignements conduisant à un diplôme technique et professionnel »². Il s'agit là d'une évolution profonde qui représente une double mutation : celle de la transformation de l'image de l'entreprise au sein du corps enseignant qui ne serait plus connotée négativement ; la seconde introduit l'idée d'un secteur éducatif devenu « demandeur d'une collaboration, voire d'un partage de responsabilités avec les entreprises dans le domaine de la formation » (Pelpel & Troger, 1993, p. 138). Il est vrai que le coût des nouveaux équipements justifiait ce rapprochement, tandis que le changement profond de la société française à l'égard de l'entreprise dans les années quatre-vingt a également facilité cette innovation. Quelles en sont les incidences ? A-t-elle effectivement permis le rapprochement des normes scolaires et des normes d'entreprise ? La professionnalisation des enseignements recherchée a-t-elle été obtenue ?

- 16 Les travaux disponibles sur le sujet insistent sur le fait que ce nouveau diplôme a dû fournir des preuves tangibles de son appartenance au niveau IV (Solaux, 1990). Cela s'est traduit par deux éléments importants : l'augmentation des horaires de mathématiques et de physique (208 heures et des disciplines technologiques (675 heures) par rapport au B.E.P. en référence au « développement de la capacité à travailler dans un champ technologique et social à la fois plus large et plus complexe » ; le privilège accordé de fait à des règles d'évaluation académiques en lieu et place de démarches à caractère expérimental susceptibles de déplacer la signification des contrôles effectués.
- 17 Mais la complexité du processus d'évaluation, sa longueur, les garanties dont on s'entoure, en changeant profondément la signification : « tout se passe comme si la validité de la note reposait sur l'académisme des modalités de notation. En effet, le stage (partie professionnelle s'il en est) est fondamentalement noté sur la base du rapport écrit, sur l'appréciation de l'écrit (rapport) et de l'oral (soutenance) ». Ainsi conclut l'auteur, « on note davantage ce que l'élève dit de son stage et la manière dont il le dit que le stage proprement dit ». Celui-ci ne représente d'ailleurs que 8,6 % de l'ensemble des coefficients auxquels il convient d'ajouter les 21,7 % de la pratique professionnelle en établissement scolaire, soit 30,4 % pour la partie professionnelle proprement dite. L'innovation représentée par le stage devient ainsi, en raison des modes d'évaluation en vigueur, un exercice principalement scolaire. Cet exercice est sous-tendu par une représentation hiérarchisée des savoirs telle que « les savoirs académiques, c'est-à-dire les plus abstraits, les plus éloignés de la vie quotidienne, les plus dépendants de la codification écrite et qui se prêtent le mieux aux procédures d'évaluation formelle » deviennent la référence obligée. Cette représentation conduit à s'interroger avec l'auteur sur la place que l'enseignement accorde à « l'appliqué » par rapport au « pur », au sein de chaque discipline et entre disciplines. Elle amène à vérifier si « l'appliqué » tend à se réduire au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des diplômes. À ce propos, une étude s'attachant à comparer les épreuves d'examen du bac pro maintenance des systèmes mécaniques automatisés (M.S.M.A.) en France avec celles du diplôme de mécanicien industriel en Allemagne souligne le poids important des épreuves générales (français, langue vivante, ...). Dans le premier cas, elles se voient pourvues d'un coefficient 7 sur un total de 23, alors que l'examen allemand ne compte pas de modalités en tant que telles de vérifications de ces connaissances (Môbus & Verdier, 1997). Cette étude atteste aussi de la volonté en Allemagne de ne pas privilégier les épreuves écrites par rapport aux épreuves pratiques puisqu'elles se voient dotées d'un coefficient équivalent (11,5 chacune). Au contraire en France, la partie technique et professionnelle représentant 16 sur 23 est constituée pour moitié d'épreuves écrites (8 sur 16), tandis que le stage lui-même est évalué principalement sur un rapport écrit et une recension orale, et non sur la capacité de mise en oeuvre des savoirs enseignés en situation de travail.
- 18 D'autres travaux montrent que la définition des référentiels d'emploi n'échappe pas à cette représentation hiérarchisée plutôt que différenciée des savoirs. Les dimensions professionnelles de l'activité tendent à être minimisées au profit de ses dimensions techniques et générales. Ainsi, une étude réalisée par le C.E.R.E.Q., surtout axée sur les grandes entreprises il est vrai (Veneau & Mouy, 1995), met en évidence une « représentation schématisée » de l'activité. Le travail de préparation, par exemple dans le cas du bac pro productique, ne se résume pas, comme le prévoit le référentiel, à

l'implantation de programmes. Le montage des pièces, le choix et le réglage des outils y sont très largement sous-estimés. Là où les référentiels se limitent aux questions de « techniques de lancement » et de « coordination des moyens engagés », l'analyse de l'activité révèle l'incontournable nécessité de la connaissance du produit, du matériau et du procédé utilisés. La dimension technique des moyens mis en œuvre, centrale dans la définition des référentiels, s'appuie nécessairement sur une utilisation efficace de leurs combinaisons avec les dimensions professionnelles précédemment signalées. Ainsi, tant les configurations techniques en usage, les choix d'organisation du travail que les contraintes d'efficacité se trouvent très distants d'une conception qui consiste à voir les ouvriers comme « des opérateurs intervenant à distance sur des ensembles de moyens intégrés ». Ce qui est demandé à ces bacheliers est un travail « d'ajustement et d'optimisation des différents paramètres par rapport à une situation initiale anticipée », mais, compte tenu des caractéristiques de la formation, l'acquisition des compétences nécessaires à cette activité est très largement renvoyée à un temps postérieur à l'obtention du diplôme.

- 19 Une telle organisation des référentiels d'emploi tient beaucoup au modèle qui a présidé à leur construction : celui des grandes entreprises. De la sorte, pour la spécialité productique, l'analyse réalisée par Patrick Veneau (1997) montre que les options retenues dans le référentiel d'emploi du bac pro privilégient essentiellement les attentes de ces dernières. Les conclusions de cet auteur rejoignent celles formulées précédemment par Jean-Pierre Darré (1994) dans le cadre de l'étude menée par ce dernier sur les référentiels d'emploi des conseillers techniques agricoles à savoir, une « abstractisation »/simplification de la réalité et un « évolutionnisme » quasi inéluctable, sorte de déterminisme technologique s'exerçant avec la même force et une manière similaire sur l'ensemble des entreprises.
- « À leur façon, les référentiels des baccalauréats professionnels, car la démonstration pourrait être faite pour les référentiels des autres diplômes étudiés lors de cette étude, amplifient le mouvement de perte d'identité de l'enseignement professionnel » (Veneau, 1997, p. 168).
- 20 Dans les cas étudiés par le C.E.R.E.Q. (Veneau & Mouy, 1995), il a été également constaté que cette tendance se trouve accentuée par les pratiques des enseignants des matières professionnelles qui, à l'intérieur des définitions données par les référentiels, ont tendance à privilégier certains apprentissages plus valorisés dans la hiérarchie des connaissances. Tel est le cas de la programmation ³. Cela s'explique d'autant plus aisément que leur culture et leur mode de formation (B.T.S./D.U.T.) les éloignent d'une pratique professionnelle et d'une véritable expérience de l'activité à enseigner. La composante scolaire de la formation les conduit assez logiquement à mieux maîtriser eux-mêmes ce que l'école leur a enseigné (Tanguy, 1991), tandis que n'a pas été maintenue l'obligation d'une véritable pratique professionnelle, au-delà de stages ponctuels.
- 21 Sa suppression n'exprime-t-elle pas de manière assez significative le mode de partage école-entreprise qui tend à se mettre en place : l'école donne un certain bagage de savoirs, à l'entreprise de faire l'adaptation en termes de savoir-faire.
- 22 Une telle orientation rend de fait incontournable pour certaines activités l'acquisition des savoirs professionnels lors des premiers recrutements allant bien au-delà d'une simple expérience.

Des standards de formation qui, selon les employeurs, font reposer sur l'entreprise la professionnalisation des jeunes

- 23 Parmi les différentes ressources d'adaptation dont disposent les P.M.E., que représentent les jeunes débutants qui bénéficient d'une insertion privilégiée dans cette catégorie d'entreprises ? L'école, à travers la construction des standards définis pour les diplômes professionnels et techniques dans des référentiels de formation et d'emploi discutés dans les commissions professionnelles consultatives (C.P.C.) où les employeurs sont représentés ⁴, répond-elle aux attentes de ces entreprises, les aide-t-elle à faire face aux différentes évolutions qui les marquent actuellement ? Tel était l'objet central de notre recherche.

Un constat dominant de profils inachevés faute de professionnalisation

- 24 L'inachèvement des profils définis par les standards est particulièrement critiqué, parce qu'inadapté à la situation de la majorité des P.M.E. de la mécanique et de la plasturgie qui utilisent pourtant des technologies largement diffusées et enseignées. Le caractère privilégié des enseignements généraux et abstraits dans la définition des référentiels et l'insuffisance accordée aux savoirs professionnels, c'est-à-dire à l'apprentissage des savoirs d'expérience au cours de la formation initiale, sont très largement déplorés.

Des difficultés importantes en usinage mécanique

- 25 Ce constat est dominant puisqu'il concerne 10 entreprises sur les 13 où la correspondance emploi-formation a pu être vérifiée, tant au niveau V (C.A.P., B.E.P.), qu'au niveau IV (bac pro productique). Il rejoint les conclusions des travaux précédents, notamment ceux de Patrick Veneau sur les bac pro (Veneau, opus cit ; Veneau & Mouy, opus cit) en soulignant une moindre professionnalisation des B.E.P. par rapport aux anciens C.A.P. et une insuffisante professionnalisation des bac pro.
- 26 Des trois branches enquêtées, c'est en mécanique, et notamment pour les activités d'usinage, que les critiques sont les plus vives. Les savoirs manquants sont tout d'abord d'ordre technologique, il s'agit du dessin (de l'insuffisante capacité à lire et à comprendre un plan), de la géométrie nécessaire à des activités qui travaillent en trois dimensions et de la trigonométrie indispensable au calcul des angles et très couramment utilisée. Les recruteurs, qui sont souvent dans les P.M.E., des directeurs techniques, des chefs d'entreprises, plus rarement des chefs d'ateliers, jugent les carences en technologie de la mécanique très pénalisantes pour les jeunes parce qu'elles les amènent à une médiocre compréhension des conditions de transformation de la matière qu'ils conduisent.
- 27 Dans le domaine professionnel de la maîtrise des usinages, les critiques se révèlent encore plus acerbes en raison de la place actuellement accordée dans l'enseignement scolaire à la programmation de la commande numérique (C.N.). L'école attribue en effet à la connaissance de la programmation la capacité de permettre une excellente maîtrise des usinages. Pourtant, une telle expertise de la programmation dépend étroitement de la maîtrise conjointe des savoirs d'usinage, puisque de celle-ci résulte la capacité

qu'aura l'opérateur à anticiper les difficultés de son déroulement, à envisager les aléas qui peuvent survenir du fait de la variabilité de la matière et des différentes vitesses d'usure des outils de coupe. Un directeur technique d'une P.M.E. de la mécanique, titulaire d'un B.T.S. de la mécanique, nous fait part de ses remarques à ce propos :

« La remarque que je peux faire aux écoles, c'est qu'elles apprennent aux jeunes la commande numérique en théorie. De ce fait, au niveau de la coupe, ils ont très peu de connaissances en technologie d'usinage. C'est vraiment dommage de tant privilégier la commande numérique, alors que chaque entreprise a la sienne ou presque. Ce ne sera jamais la même que celle de l'école. Il va donc falloir de toutes façons qu'ils réapprennent et ce n'est pas quelque chose de très difficile. Par exemple, j'avais pris des professionnels qui n'avaient travaillé que sur des machines conventionnelles. On les a mis sur C.N. après seulement une formation d'une quarantaine d'heures dans un organisme spécialisé et ensuite, ils se sont trouvés au top ».

Une insatisfaction marquée en plasturgie

28 L'insatisfaction exprimée par la presque totalité des entreprises de la plasturgie (9 sur 12 rencontrées) qui utilisent la technologie enseignée, celle de l'injection, et qui ont recruté des jeunes diplômés d'un bac pro plasturgie a de quoi surprendre puisque cette branche est considérée comme une de celles qui a développé une politique de collaboration étroite avec l'éducation nationale dans le cadre de la définition d'un nouveau diplôme situé au niveau IV (Cadet, 1996). Quel est le fondement du différent, et comment peut-il s'expliquer ?

29 Pour les employeurs rencontrés (fabricants de pièces techniques), le coeur du métier de plasturgiste en fabrication réside dans l'activité de réglage du moule, laquelle suppose à la fois des connaissances en plasturgie (conditions de transformation de la matière), mais plus encore des connaissances et savoir-faire en mécanique dans la mesure où le réglage est une activité par essence mécanique. Laissons un directeur d'une P.M.E. de 75 salariés (ancien mouliste, profession d'origine de la plupart des créateurs d'entreprises enquêtées) nous l'expliquer :

« Le réglage est compliqué en injection. Mais la complexité tient à la pièce technique. [...] Aujourd'hui dans l'industrie plastique, le métier de base, surtout dans l'injection des matières plastiques c'est la mécanique. Si vous ne prenez pas des jeunes qui ont la mécanique en tête, qui ont déjà l'esprit technique, comment voulez-vous les mettre dans le plastique aujourd'hui. Je parle bien de l'injection, je ne parle pas des marchands de matières, je ne parle pas des labos, parce que là ce sont des chimistes. Mais la grosse majorité des gens aujourd'hui dans le plastique ont quand même une base mécanique. Si vous n'arrivez pas à comprendre un plan, à lire un plan ⁵, on est foutu, ce n'est pas possible ou alors le gars il va être lâché tout de suite ».

« Je mets une priorité sur des gens qui ont une formation mécanique au niveau du B.E.P. avant d'avoir leur bac pro plasturgie, par rapport à des gens qui ont une formation chimique par exemple. Le métier de la transformation des plastiques est fondamentalement plus axé sur la mécanique que sur la chimie ».

30 Les carences signalées dans ces deux activités sont suffisamment importantes pour que le temps de formation d'un jeune scolaire, titulaire d'un bac pro productique ou plasturgie soit généralement estimé de 18 à 24 mois, pour qu'il soit capable de tenir le poste confié, au niveau de qualité et de productivité jugé normal pour un débutant. Les jeunes interrogés confirment eux-mêmes ce délai.

Satisfaction en électricité-électronique

- 31 C'est finalement la seule branche où la satisfaction des P.M.E. soit manifeste en fabrication. Les entreprises rencontrées réalisent des équipements industriels électriques comportant une activité importante de montage d'armoire. Elles recrutent des bac pro équipement et installation électrique (E.I.E.) dont le temps d'adaptation à l'activité leur convient (de l'ordre de 3 mois pour des profils scolaires). Dans cette activité l'acquisition des savoir-faire nécessaires s'opère véritablement selon une démarche d'application (d'ordre déductif) des savoirs acquis à l'école et au cours du stage. Cependant, une telle adaptation au profil souhaité voit sa pertinence limitée. Il s'agit en effet d'une branche plus concentrée que la mécanique et la plasturgie dans laquelle les P.M.E. sont à la fois minoritaires et n'offrent pas principalement des emplois qualifiés en fabrication.
- 32 Des trois branches enquêtées, une seule, l'électricité-électronique, paraît donc satisfaite des orientations actuelles des profils des diplômés de niveau V et IV. Dans celle-ci, la première insertion dans l'entreprise représente une simple adaptation. En revanche, dans les deux autres branches, la durée et l'importance de la formation en entreprise des jeunes débutants recrutés, afin de pourvoir des emplois d'ouvriers qualifiés, paraissent, aux yeux des employeurs trop lourdes du fait d'une conception des profils trop orientée vers une logique abstraite et scolaire. Un tel constat évoque le diagnostic effectué par Patrice Pelpel et Vincent Troger (1993) concernant l'évolution de l'enseignement professionnel en France qui selon eux se serait déplacée d'un modèle de référence centré jusqu'aux années soixante-dix sur l'industrie mécanique, pour tendre ensuite vers celui des industries électrique et électronique. Ces dernières activités relativement formalisées s'accommodent aisément de démarches déductives dans lesquelles le réel représente effectivement une application des savoirs généraux. Tel n'est pas le cas des activités de transformation de la matière.

Une référence centrale à la grande entreprise en matière de définition des profils

Pour les ouvriers de production

- 33 Confirmant le diagnostic établi par Patrick Veneau à travers l'analyse des référentiels (1997) la seule entreprise de la mécanique enquêtée qui destine les B.E.P. et les bac pro productique à des emplois d'ouvriers qualifiés et se déclare satisfaite des profils définis est une grande P.M.E. (plus de 450 salariés) appartenant à un groupe automobile ⁶. Cette entreprise occupe une position dominante sur le marché du travail local, tant par les salaires que par les perspectives d'évolution offertes. Pour le chef d'atelier, responsable du recrutement des débutants en fabrication, les orientations actuelles de la politique éducative sont appropriées et légitimes notamment sous l'angle du partage des rôles école/entreprises. Ce point de vue est partagé par le responsable du personnel qui l'explique ainsi :

« En mécanique on a besoin de gens qui connaissent les matériaux, qui sachent lire un plan, qui aient des connaissances élémentaires en mathématiques. Clairement on ne demande pas à l'éducation nationale de former des spécialistes de tel ou tel système de telle ou telle technologie. [...] J'insiste pour préciser le besoin qu'on peut avoir, de gens avec un bagage de départ confirmé. Et après, nous on est tout à fait

d'accord pour prendre nos responsabilités et donner des compléments de formation propres à nos organisations, à nos machines, à nos systèmes ».

- 34 Dans cette entreprise, les attentes sont relativement claires en matière de profil. Il s'agit principalement pour l'école de donner des bases générales et techniques qui vont faciliter l'adaptation à une organisation à caractère « industriel » au sens de l'économie des conventions, parce que le salarié sera pris dans « un réseau de contraintes techniques qui dirigent son travail » (Eymard-Duvemay, 1987). L'intervention du jeune débutant se trouvera encadrée par des procédures techniques et administratives standardisées qui, de fait, limitent les marges d'incertitudes liées aux personnes et aux relations qu'elles nouent dans les coordinations. Ce type d'entreprise et d'emploi se montrent effectivement congruents avec les standards de formation actuels. On peut cependant les estimer minoritaires en raison de la faiblesse relative des emplois représentés par des P.M.E. de cette taille en mécanique.
- 35 Par ailleurs, les agences d'intérim, parallèlement enquêtées dans ce même bassin, signalent la résistance des jeunes sortants de formation initiale, titulaires du bac pro productique, à se destiner à occuper les emplois offerts par les entreprises qui fabriquent en très grandes séries. Ces emplois y sont qualifiés par le reste de la profession de la mécanique de « presse-boutons ». Ils sont relativement déconsidérés parce que trop éloignés des référents professionnels dans la mesure où leur autonomie est réduite et où, compte tenu de la longueur des séries et du caractère répétitif des lancements, la performance professionnelle en termes d'usinage est largement maîtrisée par la programmation des équipements. Elle échappe donc largement à l'opérateur qualifié, davantage orienté, vers la régulation du système et progressivement à son optimisation.

Pour les techniciens

- 36 Les jeunes titulaires de B.T.S. représentent un atout important pour permettre aux P.M.E. de faire face aux changements auxquels elles sont confrontées. En effet, le développement de l'automatisation et la montée des exigences de qualité se traduisent par une technicisation croissante de leur activité. Le rôle des savoirs techniques devient plus que jamais indispensable à leur évolution. Rappelons les entreprises enquêtées sont généralement innovantes, en forte croissance et dont les trois-quarts sont exportatrices.
- 37 En terme d'emploi, cette technicisation se traduit par le renforcement des services fonctionnels en amont et en aval de la fabrication. Les modalités selon lesquelles elle s'effectue sont assez différentes de celles qui peuvent être observées dans les grandes entreprises, voir dans les grosses-moyennes (250 à 499 salariés). Le renforcement des atouts stratégiques qui sont ceux des P.M.E. (créneaux de pièces complexes de séries courtes et moyennes sur lesquelles la production des grandes entreprises serait trop coûteuse et moins réactive) nécessite en effet
- « Quand il y a un problème dans l'atelier, le gars ne le cachera pas longtemps parce que c'est des choses qu'il m'a apprises quand j'étais tourneur. Dans les discussions internes on dit ce que vous avez besoin de dire à un tourneur. Donc je sais que s'il y a un problème un jour, il ne faut pas tout mettre sur le dos du tourneur, je sais ce qui s'est passé [...]. Par exemple pour un tourneur le 10' de mm c'est petit, mais les rectifieurs parlent quant à eux en micron. Savoir que quand un tourneur laisse 1110' en trop, pour lui ce n'est pas grand chose. Mais pour le rectifieur ça lui fait

trois passes, trois passes à un quart d'heure, ça l'excède. Si ensemble (le technicien, le tourneur et le rectifieur) on ne se met pas en phase, ça marchera pas ».

- 38 Les profils de techniciens actuellement formés possédant une expérience assez restreinte de la fabrication amènent certaines P.M.E. rencontrées à construire des itinéraires variés permettant d'obtenir à l'issue de plusieurs années la diversité des profils souhaités. Ces aménagements de parcours professionnels ne sont bien entendu possibles qu'à condition que les jeunes restent un temps suffisant dans l'entreprise et que les conditions de construction de l'itinéraire visé, soit explicité au jeune dès le départ. Ce qui n'est pas toujours le cas (cf. encart). Au terme de ce rapide bilan, il paraît intéressant de remarquer qu'autant l'écart de profil identifié pour les ouvriers de la mécanique et de la plasturgie, formés selon le modèle scolaire donne lieu à récrimination, autant le profil standard des B.T.S. de ces mêmes activités n'est pas critiqué⁷. Il y a à cela plusieurs raisons :

- la première tient au fait que chaque entreprise construit des profils de techniciens très adaptés à ses propres besoins et qu'il lui paraît dans ce cas difficile de demander à l'école une telle adaptation ;

Nous avons observé plusieurs combinaisons d'activités successives confiées à des jeunes diplômés d'un B.T.S. Les itinéraires ainsi construits cherchent à faire alterner des phases de travail dans les fonctions techniques/commerciales/études de prix/conception de produit, le plus souvent précédé d'un passage en fabrication. Selon les options retenues, ils sont élaborés, soit de manière anticipée et formalisée avec le jeune (les trois premiers exemples cités), soit de façon plus opportuniste (le dernier exemple). Dans ce cas, ils sont peu explicités au jeune au moment du recrutement.

Itinéraire d'un jeune titulaire d'un **B.T.S. productique** travaillant dans une petite entreprise de mécanique de précision (55 salariés). Ce jeune provient de l'enseignement professionnel où il a successivement obtenu un C.A.P.-B.E.P. O.R.S.U. (opérateur régleur en systèmes d'usinage) et un bac pro outillage de mise en forme des matériaux. Avant d'être recruté par cette entreprise, il y avait déjà effectué différents stages d'études. Le directeur de l'entreprise souhaite le destiner à occuper à terme une **fonction de technico-commercial**. Son itinéraire atteste de ce que cette fonction requiert comme savoirs et expériences de son point de vue :

insertion de plusieurs mois en production pour optimiser le fonctionnement d'une nouvelle machine d'usinage (une rectifieuse à électro-érosion) ;

passage de quelques mois au service méthodes-conception afin de se familiariser avec les procédures d'estimation des temps, coûts et délais des pièces réalisées ;

après un an et demi, il occupera la fonction de technico-commercial consistant à définir avec le client les spécifications des produits, les prix de vente et s'engager sur des délais. Pour l'employeur, les compétences acquises en fabrication et en méthodes devraient permettre au jeune de maîtriser les aspects liés à la faisabilité des produits commandés tant sur un plan technique qu'économique. L'importance des dimensions techniques dans cette activité conduit l'employeur à minorer l'intérêt d'une formation purement commerciale.

Itinéraires de plusieurs jeunes destinés à occuper des **fonctions de commerciaux dans une entreprise de mécanique spécialisée dans la vente sur catalogue de pièces d'outillage à main**. À l'inverse du cheminement précédent, la composante commerciale de la fonction semble plus importante. Néanmoins, les clients de l'entreprise étant uniquement des professionnels et non des centres de distribution du type grande surface, une composante technique est indispensable. Aussi l'entreprise cherche à recruter en priorité des **B.T.S. productique** qu'elle forme aux techniques commerciales pendant une durée de deux ans. L'utilisation de mesures telles que les contrats de qualification lui permet de compléter le profil initialement détenu par les jeunes.

Itinéraire d'un jeune titulaire de **B.T.S. plasturgie** formé initialement par apprentissage à la double compétence (mécanique et plasturgie) dans l'entreprise de recrutement (B.E.P. mécanique, bac pro plasturgie). Celle-ci souhaitait faire de ce jeune un **chef de projet production**. De fait, il a successivement travaillé en fabrication pendant la préparation du bac pro, puis au service d'études pendant celle du B.T.S. Enfin, il a été mis en doublon avec un ancien ouvrier-technicien actuellement chef de projet.

Itinéraire d'un jeune diplômé d'un **B.T.S. productique occupant une fonction de responsable qualité** après avoir été initialement recruté en fabrication en tant que tourneur (2 ans d'expérience dans cette fonction). Il demande à l'employeur une formation d'animateur qualité (F.O.N.G.E.C.I.F.). À l'issue de cette formation, il devient technicien qualité. Quatre ans après son insertion, il accède au poste de responsable qualité.

- la seconde raison, vraisemblablement plus importante, est que le nombre de B.T.S. débutants recruté par une entreprise étant moindre que celui des ouvriers, l'effort à effectuer paraît plus aisément supportable ;
- enfin, la troisième raison tient au caractère prévisible de ce besoin. Le recrutement de B.T.S. débutants, intimement lié à la stratégie développée par l'entreprise est par définition anticipable.

39 On rejoint sur ce dernier point l'importante question de la cohérence des horizons temporels qui se sont particulièrement réduits pour les P.M.E. ces dernières années, notamment en fabrication (Galtier, 1995). Le raccourcissement de ceux-ci en fabrication tend à rendre de plus en plus intolérable l'effort de professionnalisation accru pour les ouvriers. À l'inverse, pour les techniciens, cet effort anticipé et limité est considéré comme tout à fait supportable. Le seul problème signalé est celui de l'acceptation par le jeune d'un passage préalable en fabrication, sans que celui-ci soit perçu comme un déclassement.

Les conséquences de l'incomplétude : modalité de recrutement et de financement de la professionnalisation

40 En quoi la nécessité d'achèvement de la professionnalisation des ouvriers qualifiés de la mécanique et de la plasturgie est-il problématique pour les P.M.E. ? En admettant que, conformément à l'opinion des employeurs, l'évolution des profils standards exige un tel

effort (cf. partie I), on peut a contrario avancer l'argument selon lequel un nouveau mode de division des rôles école-entreprise est aisément justifiable, ne serait-ce qu'en raison du coût des équipements automatisés, mais aussi parce qu'au final, il paraît infondé de demander à l'école de répondre à des demandes particulières. Tels sont d'ailleurs les arguments les plus souvent produits à ce propos.

- 41 Toutefois là où ils rencontrent une réelle limite et soulèvent une question difficile à évacuer, c'est que toutes les P.M.E. enquêtées dans ces deux branches s'accordent à constater le risque de départ du jeune une fois la formation achevée par leurs soins. S'il y a risque, c'est bien parce que les savoirs professionnels manquants ne sont pas de nature spécifique. Ils sont à l'inverse suffisamment généraux pour intéresser des employeurs qui acceptent de les rémunérer sans avoir à les produire (Becker, 1964).
- 42 Par ailleurs, au-delà du débat sur les savoirs, il paraît incontournable d'évoquer la question de la reconnaissance des diplômes. Une formation professionnelle et technique est également une formation négociable et reconnue. Si une professionnalisation devient incontournable, et que celle-ci présente un risque, quel va être alors le mode de partage du risque ? On a vu en effet que la durée de celle-ci est de 18 mois à 2 ans. Elle dépasse donc largement celle de la période d'essai conventionnelle fixée à 6 mois. Ceci signifie que pour l'employeur reconnaître le diplôme à l'issue de cette période conventionnelle revient à rémunérer des compétences qui restent à produire pendant les 12 à 18 mois restants.
- 43 L'entreprise peut accepter de l'assumer qu'à la condition de ne courir aucun risque sur ce qu'elle accepte de financer, c'est-à-dire que le départ du jeune une fois sa formation achevée soit relativement improbable. Une telle situation est généralement envisageable dans le cas des grandes entreprises en situation de domination du marché du travail local. Il en va tout autrement des P.M.E.⁸.
- 44 La seconde solution consiste à n'accorder la classification correspondant au diplôme que lorsque l'acquisition des savoirs professionnels est effective. Dans ce cas l'employeur fait supporter au jeune le coût de l'achèvement de la formation. Qu'en est-il réellement ? Quels sont les stratégies développées ?

Le recrutement d'anciens apprentis est privilégié, l'apprentissage se développe

- 45 Un premier constat s'impose : les employeurs préfèrent recruter des adultes expérimentés. Ce n'est que par défaut que les entreprises recrutent de jeunes débutants. Ceci confirme les résultats de Béduwé et Espinasse (opus cit).
- 46 En mécanique, la pénurie de candidats expérimentés s'explique par la crise qu'a connue cette activité dans les années quatre-vingt. Elle s'est traduite par une forte réduction des effectifs salariés, notamment par des départs à la retraite anticipée⁹. Nombre d'entreprises ont disparu et la désaffection des jeunes a conduit à une chute marquée des effectifs en formation initiale dans cette activité. Les entreprises d'intérim elles-mêmes confirment la pénurie particulièrement nette dans certains bassins comme celui de Saint-Étienne.
- 47 En plasturgie, la situation se présente de façon assez différente. Cette branche a connu une expansion assez forte (de 1993 à 1995 : + 17,5 %). La professionnalisation relativement tardive du travail des opérateurs avec le développement de

l'automatisation conduit à une relative rareté du personnel qualifié dans la région Rhône-Alpes.

- 48 Lorsqu'elles doivent recruter des débutants, les entreprises essaient manifestement d'embaucher d'anciens apprentis formés par leurs concurrents.

Le recrutement d'anciens apprentis

- 49 Les différents travaux statistiques disponibles (Sollogoub & Ulich, 1997 ; Bonnal, Fleury & Rochard, 1999), témoignent de la préférence des employeurs pour les jeunes qui ont l'expérience de cette pédagogie. De la même manière, dans les trois branches étudiées, les employeurs énoncent leur préférence pour cette solution sans nécessairement envisager eux-mêmes de l'organiser dans leur entreprise. C'est notamment le cas des entreprises de 200 salariés et plus, qui bénéficient localement d'une réelle renommée et peuvent plus aisément attirer les candidats.

« On préfère recruter des gens qui ont une formation en apprentissage parce qu'ils ont tout de suite l'expérience de l'entreprise. Ils ne sortent pas de chez nous, mais ils savent comment fonctionne une entreprise. Pour toutes les entreprises qui travaillent pour le technique, pour la pièce technique, ils connaissent déjà les démarches qualité, ils savent ce qu'est une procédure qualité, ils l'ont déjà mis en pratique. Donc nous, on préfère mettre la priorité sur les recrutements des gens qui ont fait leur diplôme en apprentissage. Ça c'est incontestable dans tous les métiers, que ce soit tertiaire ou production. » (entreprise de plasturgie qui ne forme pas d'apprentis).

Essor de la formation par l'apprentissage

- 50 Treize sur les trente-six entreprises enquêtées ¹⁰ ont tout récemment développé chez elles l'apprentissage aux niveaux IV et III. Une seule parmi elles cependant a cessé en conséquence d'accepter des stagiaires en formation scolaire. La plupart forment des niveaux bac pro plutôt productive et aux niveaux B.T.S. à la fois en mécanique, plasturgie, mais également électrotechnique. Certaines entreprises enfin n'utilisent l'apprentissage que pour la maintenance.

- 51 Ainsi en plasturgie, certaines entreprises forment des apprentis qu'elles choisissent parmi les titulaires de B.E.P. productive, plutôt que de B.E.P. plasturgie, avant de leur faire préparer un bac pro plasturgie, cherchant ainsi à infléchir le profil de la filière plasturgie ¹¹. Dans ce cas, le recours à l'apprentissage autorise une certaine « correction du profil ». Mais il implique aussi un investissement élevé de la part de l'employeur en termes de suivi de la progression et du jeune qui prépare un examen national dont les règles d'évaluation sont plus favorables aux scolaires. Néanmoins, cet effort semble apprécié pour ce qui a trait à la maîtrise professionnelle. Un employeur explicite ce qu'il appelle « être compétent », « tenir le poste », comparant les apprentis aux « scolaires ».

« C'est justement l'art de comprendre vite, où il faut aller à l'essentiel pour résoudre un problème. Les apprentis seront plus rapides pour résoudre un problème. Ils feront une analyse plus rapide dans un premier temps. Au bout de deux ans peut-être que le scolaire passera devant j...] ».

- 52 Les avantages de l'apprentissage évoqués sont pour l'entreprise bien connus. L'apprentissage permet au jeune l'acquisition de savoirs d'expérience, une connaissance de l'entreprise sur une période de 2 ans.

«L'éducation théorique dans notre métier est bonne. Par contre, il y a certaines lacunes au sein de l'éducation pratique et au niveau de l'organisation. Les jeunes arrivent en sortant de l'école et ne savent pas ce qu'est une entreprise. Lorsqu'ils ont leur diplôme et qu'ils sortent de l'apprentissage, ils sont tout à fait opérationnels. L'éducation construit des diplômés qui ne sont pas toujours adaptés au travail en entreprise, l'apprentissage permet cette adaptation » (entreprise d'installation électrique).

- 53 Les jeunes apprentis rencontrés considèrent également que ce qu'ils apprennent est différent d'une logique scolaire avec stage

« J'ai préféré faire mon B.T.S. en alternance (C.I.R.A. : Contrôle Industriel et Régulation Automatique). J'ai préféré cette formule parce que c'est plus concret. C'est vrai qu'en sortant de l'école, on connaît pas grand chose et même rien du tout. J'ai tout appris ici. Ici c'est vrai que dès que je suis bloqué je vais voir mon collègue, untel. On me donne des tâches à faire et j'aime bien dans ces tâches travailler seul. J'ai pas envie d'être pris moi pour un bouche-trou et de passer par l'intérim en sortant avec un bac Pro ou un B.T.S.. Ce que je veux moi, c'est arriver sur le marché de l'emploi avec une formation qui soit au plus près de l'entreprise » (apprenti en début de seconde année de B.T.S.).

- 54 L'apprentissage permet à l'entreprise d'effectuer une sélection, notamment au niveau V, mais également aux niveaux supérieurs. Il représente ainsi très explicitement une manière de corriger les effets des processus d'orientation actuels qui ont tendance à favoriser l'enseignement général et à orienter vers l'enseignement professionnel de plus en plus de jeunes en échec scolaire.
- 55 Pour la plupart des entreprises, cependant, l'apprentissage représente un coût réel qui n'a de signification que comme un investissement en vue d'un recrutement futur. Il suppose cependant une bonne anticipation de l'avenir, au moins à l'horizon de deux ans. De fait, les entreprises qui s'engagent dans l'apprentissage possèdent une relative maîtrise de l'évolution de leur activité, notamment à travers la réalisation de tout ou partie de leur production sur catalogue. Une telle solution ne peut donc être considérée comme généralisable.

Pour les débutants scolaires, l'entreprise cherche à réduire l'incertitude à travers les stages

- 56 Dans le cas des formations ouvriers de mécanique et de plasturgie, l'employeur sait qu'il aura dans ce cas, nécessairement à organiser pour le jeune recruté, l'acquisition des savoirs complémentaires afin que celui-ci puisse atteindre le profil qu'il considère nécessaire pour un débutant. Or, il se trouve souvent privé de la possibilité de savoir dès le recrutement si le jeune saura ou non acquérir les savoirs complémentaires et les mettre en œuvre dans les conditions attendues. La distance accrue entre le profil visé et l'activité confiée rend dès lors plus aléatoire encore « l'appariement » du salarié à l'emploi. Pour réduire cet écart, les entreprises rencontrées tentent de recueillir des informations supplémentaires sur les candidats, informations que la détention du seul diplôme ne fournit plus. Ainsi, l'incertitude fondamentale de la relation de travail (Salais, 1989) qui tient aux caractéristiques individuelles du candidat et à sa capacité à effectuer
- 57 le travail qui lui sera confié conformément aux objectifs du recruteur s'est trouvée accrue ¹².

58 Les entreprises visent, par le recueil d'informations, à compenser le résultat de la politique d'élévation des niveaux de formation. Celle-ci induit à leurs yeux une hétérogénéité croissante des qualités des candidats pour un même diplôme. De réforme en réforme, l'hétérogénéité constatée entraîne une modification du profil moyen identifié. À niveau scolaire théoriquement équivalent, le « signal » émis par un même diplôme sur le marché du travail est plus incertain ¹³. Il tend à se modifier jusqu'à ce qu'il se dégrade franchement. Les recruteurs, et plus spécifiquement encore les tuteurs qui sont chargés du suivi des jeunes stagiaires, le perçoivent nettement.

« Il y a 10 ans les premiers bac pro qu'on a eus étaient tous bons. Maintenant, il n'y a pas que des bons, loin de là ! Les établissements ouvrent des classes et cherchent avant tout à les remplir sans toujours garantir le niveau des élèves. C'est pour ça qu'on fait attention quand on embauche (ce tuteur travaille depuis de nombreuses années avec des établissements scolaires du bassin). »

59 Plus l'accès à un diplôme est facilité, c'est-à-dire moins le système d'orientation est sélectif, plus l'hétérogénéité des candidats est grande et moins le diplôme représente une garantie aux yeux des employeurs. Les tous premiers bac pro par exemple ne retenaient que les meilleurs élèves des B.E.P. La décision de généraliser ce niveau à travers « la référence » de 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, conduit, aux yeux des employeurs, à nécessairement faciliter l'accès à ce diplôme et à ne plus garantir, dès lors, la qualité des candidats qui accèdent à ce titre. La même analyse est également faite pour les B.T.S. De fait, la pertinence du signal émis par le diplôme tend à se dégrader parce qu'elle ne garantit plus une qualité homogène (Akerlof, 1970).

60 Le développement de relations avec les établissements scolaires professionnels et techniques de leur région est donc de nature à réduire l'incertitude issue de l'incomplétude de l'évaluation. Il vise à recueillir les informations pertinentes pour identifier les futurs candidats « intéressants », c'est-à-dire motivés pour une activité professionnelle, alors même qu'ils ne l'ont peut-être pas choisie étant donné le système d'orientation. Dans ce cadre, les stages en entreprise représentent un des moyens de repérage des jeunes estimés correspondre à leurs propres besoins. Un directeur technique nous fait part de l'action en la matière de son entreprise de mécanique de précision :

« La procédure qui est en place depuis une dizaine d'années est de recevoir des jeunes en stage en mai-juin. Ils sont observés par la direction et l'encadrement. Mais nous nous intéressons aussi à leur rapport de stage. Quand ils sont remarqués, on leur demande de revenir la deuxième année. Puis, à l'issue de l'examen, on leur propose de rester en tant que salariés pour la période des vacances. S'il y a une opportunité, nous leur faisons une offre d'embauche. Par ce système, nous connaissons leur démarche, leur mentalité et surtout leurs motivations. On prend rarement une personne sans la connaître auparavant dans le travail ».

61 Un autre responsable d'entreprise, de la plasturgie cette fois, complète le point de vue du précédent :

« C'est vrai que l'objectif premier de notre engagement à prendre des stagiaires, c'est d'avoir un vivier. C'est vraiment une culture d'entreprise qui nous a été d'ailleurs inculquée par notre patron puisqu'il est très engagé dans les questions de formation, dans le rapprochement école-entreprise. Je cherche donc à recruter des jeunes qui ont déjà travaillé dans l'entreprise et qui la connaissent. Cela passe mieux d'entrée et au final ça coûte moins cher ».

62 Enfin, cette opinion est corroborée par un autre responsable d'une entreprise du même secteur :

« La plasturgie, c'est un petit monde. Donc, on sait où les jeunes ont travaillé. Ils nous disent où ils ont fait leurs stages et, en fonction de ça, on se fait une idée de leurs compétences ».

- 63 Ces stratégies attestent de l'allongement de la période de test ou de mise à l'épreuve du jeune pendant laquelle le supérieur immédiat (le directeur technique ou le chef d'atelier en général) observe la manière dont s'opère l'insertion dans le collectif de travail.

Modalités de financement de la professionnalisation des jeunes débutants scolaires

- 64 On a pu observer différentes modalités. Elles vont de l'intérim, auquel cas le jeune supporte la totalité du temps nécessaire à l'acquisition des savoirs professionnels, à une déclassification pendant toute cette durée, en passant par les contrats de qualification. Seuls les employeurs de la région d'Oyonnax reconnaissent les classifications attribuées aux diplômés lors du recrutement, dans les limites toutefois de la convention collective¹⁴.

Développement du recours à l'intérim

- 65 L'intérim représente désormais une forme d'adaptation quantitative particulièrement développée (cf. les statistiques du Ministère du Travail)¹⁵. Il permet de faire face aux variations de la charge d'activité des entreprises et d'éviter le recours éventuel à des licenciements lorsque celle-ci diminue. Peu d'entreprises de mécanique par exemple parmi celles enquêtées ont échappé à la crise de 1993. Au moment de notre passage, nombre d'entreprises ne se disaient pas totalement assurées quant à la durée de la reprise économique.
- 66 Par ailleurs, la lutte acharnée que se livrent les entreprises d'intérim a induit une diminution forte du prix de leurs prestations, qui a permis aux P.M.E. de recourir à cette mesure, alors qu'auparavant ce recours était plus spécialement le fait des grandes.
- 67 Mais, l'intérim, permet aussi une adaptation qualitative. Il organise à travers la circulation des jeunes sortants du système éducatif la professionnalisation qui fait défaut ainsi que nous le décrit le responsable d'une agence d'intérim.
- « Souvent ce que nos clients reprochent au jeune c'est qu'il croit qu'avec son bac il sait tout faire, alors qu'il a du mal à respecter les délais, les cadences. Ils n'ont pas le côté productivité..., mais pour l'entreprise si elle n'est pas productive, elle est morte. Souvent mes clients ce qu'ils reprochent à un jeune qui sort de l'école c'est qu'il ne sait pas travailler (*), c'est leur constat, c'est brut il faudrait détailler et leur problème c'est de former professionnellement les jeunes. Quand vous avez 20 ou 30 personnes dans un atelier et qu'il n'y a qu'un seul chef d'atelier qui est débordé, s'il passe son temps, même 4 heures par jour, à former les jeunes, il ne fait pas autre chose pendant ce temps. C'est ça leur principal problème et ils ne savent pas comment l'aborder ».
- 68 Un décalage certain est observé entre le profil des anciens usineurs et les jeunes débutants.

« Les anciens C.A.P. ils lisent les plans ; quand vous allez en entreprise aujourd'hui, les clients sont fiers de ce qu'ils font, ils vous le montrent, c'est assez complexe. Ils travaillent en 3 dimensions, utilisent de la trigonométrie. Ils vont faire leurs calculs

même à l'ancienne sur un bout de papier, mais ils se débrouillent, ils font leurs pièces. Pour avoir ce résultat les clients prennent dans bac productique et encore... Il y a un vrai décalage. Certaines entreprises tentent le coup, elles prennent des B.T.S.. Ces jeunes il y en a qui font ça au départ en atelier parce qu'ils n'ont pas le choix, mais au bout de 6 mois, ils veulent autre chose... ».

- 69 Selon notre interlocuteur, le développement de l'intérim est tel en France qu'il représente le deuxième marché mondial de travail temporaire après les U.S.A. Les raisons de cet état de fait ne peuvent certes pas être seulement imputées aux questions de formation. Elles témoignent d'une évolution confirmée dans la majorité des entreprises enquêtées, à savoir l'utilisation de l'intérim comme un moyen d'éviter les coûts de professionnalisation. On constate que cette situation est particulièrement marquée en Rhône-Alpes. On l'observe également dans l'ouest de la France. À l'inverse, elle paraît moins répandue à travers l'enquête réalisée dans les entreprises enquêtées en Région parisienne (qui se limitait à la branche électricité-électronique).

Le déclassement à l'embauche

- 70 C'est la situation la plus fréquemment observée, lorsque la période nécessaire à la professionnalisation est supérieure à la durée de la d'essai. L'attribution de la classification correspondant au diplôme n'est effective qu'au terme de la maîtrise de l'activité attendue de la part d'un débutant moyen. On peut estimer cette solution plus coûteuse pour l'entreprise que la précédente, puisque la professionnalisation est assurée par l'encadrement de l'entreprise, jusqu'à ce que le jeune soit considéré comme totalement autonome, sans évoquer les coûts machines et matières.
- 71 La logique énoncée par les employeurs de ce type de pratique est la suivante : rémunérer un jeune débutant strictement à son niveau de diplôme signifierait que l'entreprise assume le coût de l'investissement complémentaire nécessaire pour assurer la professionnalisation jugée nécessaire. Dans la mesure où il s'agit de former un profil standard, celui-ci est négociable ultérieurement lors de son achèvement dans d'autres entreprises. Avec le départ du jeune, le coût de la professionnalisation à la charge de l'entreprise n'est pas récupéré et risque alors de représenter une perte sèche pour l'entreprise. Le risque encouru par une P.M.E. est à cet égard supérieur à celui d'une grande entreprise qui offre généralement des salaires plus élevés et des avantages sociaux plus conséquents. Cette dernière occupe une situation dominante sur le marché du travail local. À l'inverse d'une petite, elle a toutes les chances de conserver le jeune une fois la formation terminée. À ce propos, un directeur technique de P.M.E. résume la situation de son entreprise dans les termes suivants :
- « On a eu quelques départs l'année dernière. Ce sont essentiellement des gens qui ont trouvé des postes plus avantageux dans des entreprises plus grandes. En effet, on est dans une activité très concurrentielle et on ne peut pas offrir les mêmes niveaux de salaire que les structures plus importantes ».
- 72 Le strict respect des reconnaissances conventionnelles des diplômes soulève un problème d'équité entre les générations. Lorsqu'une entreprise recrute un jeune débutant (diplômé d'un bac pro par exemple), il est professionnalisé par un adulte plus expérimenté que lui et souvent moins diplômé. Or, si l'entreprise utilise la référence au diplôme comme repère principal, elle est tenue de classer le jeune à un niveau supérieur à celui de son tuteur, alors même qu'il lui faudra un certain temps pour

atteindre la performance de ce dernier. Cette question de la reconnaissance ou non des acquis pose indéniablement un problème d'équité.

Le recours aux contrats aidés

- 73 Les différents contrats aidés (contrats de qualification et contrats d'adaptation) constituent un autre moyen pour l'employeur de ne pas assumer seul le financement de la professionnalisation du jeune diplômé. Cette solution, fréquemment utilisée dans le cas des diplômés de niveau IV, consiste à faire supporter la moitié environ du financement de la professionnalisation à la collectivité. Ces formes de contrat se sont particulièrement développées ces dernières années tout comme l'intérim. Ainsi, une enquête récente sur les contrats de qualification souscrits entre septembre et octobre 1994 ¹⁶ montre que le développement de ce type de contrat pour les jeunes, est très représenté dans les activités que nous avons étudiées : technologie de la production et des transformations dans la mécanique et l'électricité-électronique. Une telle pratique, nous dit cette enquête, offre aux jeunes les meilleures chances d'être embauchés en C.D.I. dans l'entreprise où s'est déroulé le contrat de qualification : « tout en bénéficiant des avantages financiers de réduction des coûts du travail, ces entreprises utilisent les contrats de qualification dans une logique d'adaptation des jeunes à leurs métiers ». La logique d'utilisation recensée par cette étude rend tout à fait compte de ce que nous avons nous-mêmes pu observer 4 ans plus tard de façon certes moins systématique.

Une reconnaissance limitée des diplômes à l'embauche

- 74 Seules les entreprises du bassin d'Oyonnax respectent les règles conventionnelles pour les ouvriers. À l'issue de la période d'essai, elles accordent aux débutants des niveaux V et au niveau IV, bien que non reconnu dans la convention collective une classification supérieure à celui-ci. À la différence de la mécanique, la professionnalisation récente des opérateurs de plasturgie ne soulève pas les mêmes problèmes par rapport ouvriers plus anciens. Le respect des règles conventionnelles existantes tient à plusieurs raisons. Il s'explique par la confiance des entrepreneurs dans la formation initiale délivrée par les établissements locaux dont plusieurs d'entre eux sont issus. De plus, certaines relations de réciprocité entre employeurs existent dans ce bassin industriel (Saglio, 1991). Elles concernent aussi le recrutement de la main-d'oeuvre et tend à favoriser le respect des règles conventionnelles. Si la professionnalisation effectuée ne bénéficie pas directement à celui qui l'a organisée et en a assumé le coût, ce dernier peut profiter réciproquement des investissements formatifs effectués par d'autres employeurs en débauchant des jeunes au moment où ils sont professionnalisés. C'est de cette concurrence dont cet employeur se fait l'écho :

« Effectivement, à Oyonnax, il y a toujours eu ce problème de surenchère des salaires. C'est-à-dire comme il n'y a pas de monteur-régleur, on se les pique d'une entreprise à l'autre. Donc, celui qui paie le plus aura les meilleurs, c'est un problème depuis que la plasturgie existe à Oyonnax ».

- 75 Toutefois, cette sorte de convention implicite ne tient qu'autant que la réciprocité des investissements est assurée, c'est-à-dire que la vallée demeure un « ensemble fermé ». Si le lycée d'Oyonnax recrute des jeunes extérieurs à la vallée et qui en repartent une fois leur professionnalisation accomplie, cette convention implicite se trouve prise en défaut. Ce même chef d'entreprise résume cette situation nouvelle :

« L'offre de formation dans la région est bonne. Le lycée d'Oyonnax est un bon lycée. Il faut l'utiliser pleinement, cela apportera un plus à notre région, mais maintenant pour remplir ses classes il tend à recruter des jeunes qui viennent d'autres régions [...]. On hésite à embaucher ces jeunes parce qu'on sait que s'ils travaillent un temps chez nous pour acquérir une certaine expérience, ils risquent aussi d'être tentés de revenir dans leur région d'origine ».

Conclusion

- 76 Une réduction de la professionnalisation des diplômes en France paraît manifeste, particulièrement dans le cas des formations ouvrières. La référence désormais dominante au B.E.P. et le rôle actuellement central du bac pro, de niveau IV, marquent cette évolution. À ces changements viennent s'ajouter la transformation du profil des enseignants des matières professionnelles et la tendance au développement des poursuites d'études avec la politique des 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat. Elles induisent de fait le renforcement du poids des savoirs généraux et techniques. La comparaison des curricula de diplôme professionnel équivalent entre la France et d'autres pays développés, tel l'Allemagne, où la culture professionnelle est plus prégnante qu'en France, illustre les options retenues depuis les années quatre-vingt dans notre pays.
- 77 On peut considérer que ces orientations sont somme toute effectuées après consultation des partenaires sociaux et notamment des employeurs. Si l'institution scolaire, malgré cela, ne parvient pas à les satisfaire tous, la responsabilité en revient à ces représentants. Les résultats de cette recherche conduisent cependant à s'interroger sur les modalités de construction des compromis en vigueur. Dans tous les pays développés où on s'efforce d'établir des standards dans ce domaine, obtenir un accord des différentes catégories d'employeurs et des représentants des salariés représente le plus souvent un difficile problème. Face aux résultats précédemment décrits on ne peut que s'interroger sur les logiques qui ont présidé aux choix effectués.
- 78 D'un côté pour la métallurgie, le profil du bac pro productique reflète effectivement les attentes des grandes entreprises (lesquelles recrutent peu de débutants) et non celles des P.M.E.
- 79 De l'autre en plasturgie, la construction d'un bac pro particulier aux attentes de cette branche, construction que l'on dit avoir été consensuelle, et à ce titre exemplaire d'une collaboration employeurs/Éducation Nationale, n'a toujours pas abouti quelques 10 ans plus tard à la fixation d'un seuil d'accueil pour ce diplôme dans la convention collective de cette branche.
- 80 Certes, les institutions françaises n'accordent qu'un rôle consultatif aux partenaires sociaux, mais dans la mesure où le financement de la formation professionnelle et technique repose très largement sur des ressources publiques et non sur celles des entreprises, cette option peut paraître logique, voire légitime. L'inconvénient d'une telle option consiste cependant dans l'évolution autonome qu'elle peut permettre entre la définition d'un standard d'un côté, et sa reconnaissance conventionnelle de l'autre¹⁷. Le fait par exemple que la durée de professionnalisation nécessaire pour certains diplômes, puisse largement dépasser celle de la durée de la période d'essai reconnue, illustre cette dichotomie. Celle-ci contribue à déstabiliser une institutionnalisation des diplômes déjà fragile et relativement récente.

- 81 Au final, ce sont les jeunes qui pâtissent le plus de cette situation, confrontés qu'ils sont à toutes sortes de pratiques plus ou moins légales, d'autant plus pénalisés qu'ils ne disposent pas des réseaux sociaux facilitant leur insertion. On peut certes penser que l'état du marché du travail est de nature à favoriser le développement de l'opportunisme des employeurs et que la reprise économique résoudra une telle situation. Toutefois, les résultats exposés conduisent à interroger la pertinence de certains standards du point de vue des logiques et contraintes des entreprises qui recrutent essentiellement des débutants.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Akerlof, G. (1970). The market for « Lemons »: qualitative uncertainty and market mechanism. *Quarterly Journal of Economics*.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. Columbia University Press.
- Beduwé, C. & Espinasse, J.M. (1995). France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés. *Sociologie du Travail*, 4, 527-556.
- Bonnal, L., & Fleury, L., & Rochard, M.B. L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies. *Économie et Statistique*, 323, 3-31.
- Bouyx, B. (1998). Les défis de l'enseignement de masse. L'enseignement technologique et professionnel. *Cahiers français*, 285, 37-42.
- Cadet, J.P. (1996). Formations en platurgie. Une construction locale négociée. *Formation Emploi*, 56, 89-107.
- Campinos-Dubernet, M. (1995). Baccalauréat professionnel : une innovation ? *Formation Emploi*, 49, 3-29.
- Darré, J. P. (1994). Les voies de construction d'un référentiel : le cas des conseillers techniques agricoles. In L'Harmattan, *Savoirs et compétences*, (sous la direction de F. Ropé et L. Tanguy).
- Eymard-Duvernay, F. (1987). Introduction : « les entreprises et leurs modèles ». In « Entreprises et produits ». *Cahier du Centre d'Études de l'Emploi*, 30. Paris : P.U.F.
- Forgeot, G., & Gautié, J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement. *Économie et Statistique*, 304-305, 53-73.
- Fourcade, B., & de Ricaud, Y. (1979). Les stratégies patronales face à l'évolution récente de l'enseignement technique. *Sociologie du travail*, 3, 225-249.
- Galtier, B. (1995). *Les horizons temporels des politiques de main-d'oeuvre des entreprises*. Thèse de Sciences Économiques. Université Paris I.
- Jobert, A., & Tallard, M. (1996). Diplômes et certifications de branche dans les conventions collectives. *Formation Emploi*, 52. La Documentation Française.
- Lechaux, P. (1995). Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel. *Formation Emploi*, 49. La Documentation française.
-

Maurin, E. (1995). Les petites unités et la dynamique des emplois, colloque « *L'emploi et les relations sociales dans les P.M.E.* » 11 Octobre 1994. Collection Cahier Travail et Emploi. Ministère du Travail et des Affaires Sociales. La Documentation Française.

Merle, V. (1995). Le recrutement et l'insertion dans les P.M.E.. In « *L'emploi et les relations sociales dans les P.M.E.* », 11 Octobre 1994, *Cahier Travail et Emploi*. Ministère du Travail et des Affaires Sociales. La Documentation Française.

Môbus, M., & Verdier, E. (1997). La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France : des dispositifs institutionnels de coordination. In *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

Pelpel, P., & Troger, V. (1989). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette Éducation.

Pillet, M. (1995). La création du baccalauréat professionnel. Les processus de décision. *Formation Emploi*, 52, 87-99.

Prost, A. (1985). *Éloge des pédagogues*. Paris : Éditions du Seuil. Coli Points actuels.

Prost, A. (1998). La place de l'école dans la société. L'Éducation nationale depuis la Libération. *Cahiers français*, 285, 3-11.

Quenson, E. (1999). *L'école d'apprentissage Renault (1919-1989)*. Thèse de doctorat de sociologie. Paris X.

Raveyre, M., & Saglio, J. (1984). Les systèmes industriels localisés : éléments pour une analyse sociologique des ensembles de P.M.E. industriels. *Sociologie du travail*, 2.

Saglio, J. (1991). Échange social et identité collective dans les systèmes industriels. *Sociologie du travail*, 4.

Saglio, J. (1999). Les fondements sociaux des hiérarchies salariales en France. *Travail et Emploi*, 78, 21-39.

Salais, R. (1989). L'analyse économique des conventions de travail, *Revue Économique*, Mars.

Solaux, G. (1995). Le baccalauréat professionnel et son curriculum. *Formation Emploi*, 49, 31-45.

Sollogoub, M., & Ulrich, V. (1997). L'entrée dans la vie active : le rôle de l'apprentissage. In A. Degenne, Y. Grelet, J.F. Lochet, M. Mansuy, & P. Werquin (Éds.), *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques d'emploi*. Éditions C.E.R.E.Q., Collection Document, 128.

Spence, M. (1973). Job market signalling. *Quarterly Journal of Economic*, 355-374.

Spence, M. (1981). Signalling, screening and information. In S. Rosen (dir.), *Studies in labor market* (pp. 319-357). Chicago : The University of Chicago Press.

Tanguy, L. (1983). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du Travail*, 3, 336-354.

Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : P.U.F. Collection Pédagogie d'aujourd'hui.

Tanguy, L. (1991). *Quelle formation pour les employés et les ouvriers en France*. Paris : La Documentation Française.

Veneau, P. (1997). Construction des référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique. In *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeux d'acteurs* (pp. 163-173). Paris : L'Harmattan.

Veneau, P., & Mouy, Ph. (1995). Des objectifs à la réalité : les baccalauréats professionnels industriels. *Formation-Emploi*, 49, 91-103.

Verdier, E. (1996). L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? *Travail et Emploi*, 69, 37-54.

Weil-Famina, A., & Rabardel, P. (1984). Présentation in l'apprentissage de la géométrie du dessin technique. *Des constats d'échec et des moyens de réussite*. Rapport de recherche, L.N.R.P., 9.

NOTES

1. Cette politique éducative s'est rapidement traduite par une augmentation des taux de scolarisation qui sont passés pour l'âge de 17 ans de 45,1 % en 1982 à 92,3 % en 1995 et par une élévation du niveau de formation des jeunes : 37,5 % de la classe d'âge étaient au niveau du baccalauréat en 1985 contre 70,2 % en 1994, le nombre de bacheliers est passé de 257 800 en 1985 à 446 200 en 1993, (dont 51 200 bacheliers professionnels) et les effectifs des sections de techniciens supérieurs sont passés de 67 300 en 1980 à 230 300 en 1996.

2. Le gouvernement d'Édith Cresson instaure la généralisation de l'alternance à toute formation professionnelle, technique ou générale, en 1991, tandis qu'une note de service du ministère de l'éducation nationale du 9 novembre 1991 décide de créer des périodes de formation en entreprise de douze semaines pour les C.A.P. et de huit semaines pour les B.E.P.

3. Ce diagnostic de dérive par rapport aux référentiels a été confirmé par des responsables du corps d'inspection de certaines spécialités.

4. Bien que la conception du tripartisme en France repose sur la volonté affichée par l'État depuis le début des années 1980, dans le cadre d'une politique de revalorisation de l'enseignement professionnel, de partager les responsabilités avec les professionnels dans un contexte marqué par la détérioration de l'insertion des jeunes, une analyse de l'ouverture des premières sections de baccalauréat professionnel montre le rôle prééminent des experts de l'État (les inspecteurs généraux, le secrétariat des C.P.C. et la direction des lycées et collèges) dans la procédure de création des nouveaux diplômes (Pillet, 1995). Cette étude montre également l'instabilité des acteurs des débats à l'occasion de chaque nouveau diplôme. Selon les cas, certains des partenaires (les représentants des professions, les syndicats de salariés, d'enseignants) se trouvent exclus de la négociation, notamment dans la phase d'opportunité consistant à apprécier l'intérêt de créer ou non tel ou tel diplôme, tout en restant formellement présents dans la C.P.C. Ce mode de fonctionnement pèse sur la représentativité pourtant initialement recherchée et ne contribue pas à la participation des organisations professionnelles et syndicales à la construction de l'offre de formation en France (Mobus & Verdier, 1997).

5. Ce qui rend difficile la lecture et l'écriture du dessin technique, c'est qu'elles requièrent la maîtrise de trois champs conceptuels en permanente interaction : « le code : défini comme l'ensemble des signes et de leurs significations ainsi que les règles qui régissent leurs relations la technologie : entendue au sens de connaissance des objets techniques, des techniques et des modes de production ; la géométrie : qui comprend aussi bien les aspects permettant une caractérisation géométrique des objets, que certains aspects relatifs à leur représentation » (Weil-Famina & Rabardel, 1984).

6. Deux autres entreprises sont également satisfaites des profils offerts en mécanique, mais elles les destinent à accroître la qualification sur des postes d'O.S. et ne sont pas précisément attachées à la spécialité de formation. Elles ont une préférence pour les diplômés de la mécanique mais recrutent aussi de nombreuses spécialités industrielles pour les mêmes postes. Leur référence au moment du recrutement est en fait principalement construite autour de la notion de niveau de formation, la spécialité de formation entrant secondairement en ligne de compte.

7. Des tensions fortes sur le marché du travail avec confirmation de la reprise économique, pourraient conduire à rendre cette acceptation plus difficile.

8. Dans la plupart des diplômes dans des branches industrielles et de services classiques, la reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives (par le moyen de la définition des seuils d'accès) n'apparaît que tardivement, dans les années quatre-vingt suite aux préconisations de la loi sur les conventions collectives de 1971 reprise ensuite dans les lois Auroux sur ce point (Saglio, 1999).

9. De 1985 à 1996, les effectifs de la branche mécanique sont passés de 836 282 salariés à 738 894.

10. Ce comptage n'inclut pas les entreprises qui n'utilisent que les contrats de qualification et d'adaptation.

11. On appelle filière de formation l'enchaînement C.A.P./B.E.P., bac pro dans une spécialité professionnelle donnée.

12. Ce n'est en effet qu'a posteriori que l'employeur peut vérifier si le résultat du travail réalisé dans le cadre du contrat de travail correspond effectivement au contrat initialement passé.

13. Le diplôme est porteur d'une double information (Spence, 1973, 1981) : un contenu en savoirs qui tient à son profil (référentiel de formation par exemple), d'une part, et une place dans le « système de tri » liée à l'évolution de la politique d'orientation du moment, d'autre part. Lorsque l'école facilite l'accès à un niveau donné (IV et III par exemple), l'information contenue dans un même titre se modifie également.

14. Alors que le bac pro de la plasturgie fut créé en 1987, en étroite collaboration avec les représentants de la branche, au moment de l'enquête en 1997, ce diplôme n'était toujours pas pourvu d'un seuil d'accueil.

15. En 1997, l'intérim a enregistré une augmentation de + 23,4 %. L'industrie représente toujours plus de la moitié du volume de travail temporaire (54,3 %) et l'on trouve parmi les secteurs les plus utilisateurs, les composants électriques et électroniques avec un taux supérieur à 6 % et l'équipement mécanique, la métallurgie, la transformation des métaux et l'automobile où il avoisine les 6 %, in « L'évolution du travail temporaire de 1996 à 1997 », Premières informations, premières synthèses, D.A.R.E.S. 98.05, n° 22.1, Ministère du Travail et de l'Emploi.

16. « *Le bilan des politiques de l'emploi en 1997* » publié par la D.A.R.E.S. signale l'augmentation sensible des entrées de jeunes dans les dispositifs d'alternance (+ 9 %) qui succède à deux années de recul ou de stagnation. Plus de 200 000 jeunes sont entrés en apprentissage (+ 7 %) et près de 100 000 en contrat de qualification in *Premières Informations, Premières Synthèses* (1998)-08 n°35.2, ministère de l'emploi et de la solidarité.

17. En Allemagne par exemple, l'un et l'autre sont établis conjointement.

RÉSUMÉS

En dépit de la volonté manifestée par l'État depuis les années 1980 d'élever le niveau de formation des jeunes et de rapprocher le contenu des diplômes professionnels et techniques des demandes émanant du monde économique, les employeurs préfèrent recruter des adultes expérimentés et peu formés. Cet article traite de ce paradoxe observé sur le marché du travail français, en examinant successivement l'évolution des formations professionnelles initiales vers une logique de déprofessionnalisation correlative à une élévation des niveaux de formation et les

points de vue des employeurs des P.M.E. de trois branches industrielles sur les formations professionnelles de jeunes débutants recrutés. Les pratiques développées en retour en matière de recrutement et d'insertion sont autant de tentatives visant à compléter les savoirs détenus par les jeunes.

Not with standing the willingness shown from the eighties onwards by the State to raise young people 's educational level and to bring the content of vocational diplomas closer to the requirements of the business world, employers prefer recruiting better trained, but less educated adults. This article deals with this paradox which is observed in the French labour market, looking in turn at the development of initial vocational training in the direction of a logic of de-professionalization related to raising the levels of education, and the attitudes of employers of small and medium-sized companies in three branches of industry regarding the skills of young recruits. The practices thus developed in the area of recruitment and integration are all attempts to complete the skills resulting from the vocational education process.

INDEX

Mots-clés : Contenu de formation, diplômes professionnels, industrie, recrutements de débutants, savoirs professionnels

Keywords : Contents of vocational training, professional diplomas, industry, recruitment of beginners, professional skills

AUTEURS

MYRIAM CAMPINOS-DUBERNET

est Ingénieur de recherche C.N.R.S., socio-économiste du travail, a participé, dans le cadre du C.E.R.E.Q., à différents travaux relatifs aux effets sur l'enseignement professionnel de la décision de mener 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. G.I.P.-Mutations des Industries et des services, Le Descartes 1, 29, promenade Michel-Simon, 93166 Noisy-le-Grand cedex. Tél. : 01-48-15-57-80. Fax : 01-43-05-94-85.

EMMANUEL QUENSON

est Chercheur. Il a soutenu en 1999 sa thèse de doctorat de troisième cycle de sociologie. Ses travaux portent principalement sur l'analyse de la relation entre les formations et les emplois dans les grandes entreprises et les P.M.E.-P.M.I. de l'industrie et des services. E-mail : gipmi.mcampinos@wanadoo.fr / gipmi.equenson@wanadoo.fr