



Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France

éreq

*Elyes Bentabet
Jean-Louis Kirsch
Sandra Stefani
(Éditeurs)*

RELIEF.9

Échanges du Céreq

juin 2005



Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France

Actes des journées des 10-12 mars 2004

*Elyes Bentabet
Jean-Louis Kirsch
Sandra Stefani
(Éditeurs)*

C À l'intention des représentants des observatoires
nationaux des nouveaux États indépendants (NEI)

*Nous remercions vivement toutes les personnes qui
ont donné un peu de leur temps à l'organisation de ce
séminaire et sans lesquelles il n'aurait pu se tenir...*

Sommaire

Introduction générale.....	5
1. Les partenaires sociaux dans l'évolution du système de formation professionnelle initiale en France.....	7
1.1. Le Céreq et les partenaires sociaux. Bilan de trente ans d'expérience. <i>Extraits de l'intervention de Monsieur Hugues Bertrand (directeur du Céreq).....</i>	7
1.2. Les Observatoires nationaux dans les nouveaux États indépendants (NEI) et le rôle des partenaires sociaux. <i>Claire Morel (Département Europe de l'Est et Asie centrale – ETF).....</i>	8
1.3. L'importance du partenariat social dans la formation professionnelle et ses limites actuelles au Kazakhstan. <i>Shaizada Tasbulatova (responsable de l'Observatoire national du Kazakhstan).....</i>	9
1.4. Réflexions sur l'importance du partenariat social pour l'enseignement et la formation professionnels au Kirghizistan. <i>Anar Beishembaeva (responsable de l'Observatoire national du Kirghizistan).....</i>	10
1.5. L'avènement de la scolarisation de la formation professionnelle : un siècle d'histoire politique, économique et sociale. <i>Catherine Agulhon (professeur-chercheur, Université Paris V).....</i>	11
1.6. Résumé des débats.....	15
2. La reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives.....	17
2.1. Le rôle, la place, les enjeux du partenariat social dans la reconnaissance des diplômes. <i>Michèle Tallard (professeur à l'Université Paris X, chercheur au CNRS, IRIS).....</i>	17
2.2. Le cas de la plasturgie. <i>Florence Bonnet (Fédération de la plasturgie).....</i>	24
2.3. Toutes les branches ne sont pas logées à la même enseigne. <i>Régis Régnault (CGT).....</i>	25
2.4. L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France : une comparaison à partir de deux cohortes d'entrants dans la vie active. <i>Jean-François Giret (Céreq).....</i>	26
2.5. La reconnaissance des diplômes et des qualifications en France : quelques faits marquants. <i>Shaizada Tasbulatova (responsable de l'Observatoire national du Kazakhstan).....</i>	28
2.6. Résumé des débats.....	29
3. Le rôle des partenaires sociaux dans la définition des diplômes : les commissions professionnelles consultatives.....	31
3.1. Les partenaires sociaux et les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC). <i>Benoît Bouyx (directeur adjoint de l'ONISEP).....</i>	31
3.2. Le cas du Groupe ACCOR. <i>Gilles Honegger (directeur partenariats éducatifs).....</i>	33
3.3. Le choix des représentants des salariés dans les CPC. <i>Régis Régnault (CGT).....</i>	34
3.4. Les partenaires sociaux dans la définition des diplômes : l'exemple de la cuisine. <i>Sylvie-Anne Mériot Céreq).....</i>	35
3.5. Les partenaires sociaux dans les CPC : le cas du bâtiment. <i>Paul Kalck (Céreq).....</i>	37
3.6. Résumé des débats.....	38
4. Le partenariat au niveau des établissements. La construction des relations lycées professionnels-entreprises.....	40
4.1. Témoignage sur l'apprentissage dans le secteur de la restauration et de l'hôtellerie : les relations avec les entreprises. <i>Geneviève Fabre (proviseur et responsable du centre de formation d'apprentis rattaché au lycée).....</i>	40
4.2. Exemples de partenariats entre les écoles professionnelles et les entreprises (note de synthèse). <i>Claire Morel (Département Europe de l'Est et Asie centrale – ETF).....</i>	41
4.3. Les partenaires sociaux et l'apprentissage. <i>Jean-Paul Jacquier (Institut du travail de Toulouse).....</i>	43
4.4. Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France. Commentaires. <i>Olga Oleynikova (responsable de l'Observatoire national de la Fédération de Russie).....</i>	44

5. Les attentes des partenaires sociaux en matière de formation professionnelle initiale.....	45
5.1. Le rôle des partenaires sociaux dans la politique de formation professionnelle initiale au sein de la branche métallurgie. <i>Pierre Chartron (Union des industries et métiers de la métallurgie).....</i>	45
5.2. Paritarisme et définition de la politique de formation professionnelle initiale dans les territoires. <i>Jean Vanoye (CFDT).....</i>	47
5.3. Les attentes respectives des partenaires sociaux en matière de formation professionnelle initiale. <i>Chantal Labruyère (Céreq).....</i>	48
5.4. Les contrats d'objectifs de la branche des services de l'automobile. <i>Philippe Mérel (ANFA)....</i>	50
5.5. Résumé des débats.....	51
6. Les Observatoires nationaux des NEI et le partenariat social dans la formation professionnelle..	52
6.1. Le partenariat social dans la formation et l'enseignement professionnels dans les nouveaux États indépendants. Quelles perspectives ? <i>Elyes Bentabet (Céreq).....</i>	52
6.2. L'étude transnationale sur le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels dans les NIS. <i>Claire Morel (Département Europe de l'Est et Asie Centrale – ETF).....</i>	55
6.3. REFLET, une base de données en pleine extension. <i>Florence Colliot, Michèle Ménabreaz, Patrick Mery-Costa (Céreq).....</i>	56
6.4. Commentaires sur l'organisation du partenariat social en France au niveau régional. <i>Sergei Ivanov (responsable de l'Observatoire de la région de Saint-Petersbourg, Fédération de Russie).....</i>	57
6.5. Une première conclusion sur le rôle des partenaires sociaux au sein de la formation professionnelle initiale. <i>José Rose (directeur scientifique du Céreq).....</i>	59
Conclusion générale.....	61
Bibliographie.....	63
Annexes.....	67
Liste des participants.....	81

Introduction générale

Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) et la Fondation européenne pour la formation (*European Training Foundation* : ETF), agence européenne chargée de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels dans les pays du Sud de la Méditerranée, de l'Europe de l'Est, de l'Asie centrale et dans les pays candidats à l'Union européenne, ont organisé du 10 au 12 mars 2004 un séminaire sur le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France. Ces journées étaient destinées aux responsables des observatoires nationaux – petites structures travaillant en réseau avec l'ETF sur les questions de l'emploi, de la formation et de l'éducation –, des nouveaux États indépendants (NEI) : Arménie, Biélorussie, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Moldavie, Ouzbékistan, Fédération de Russie, Tadjikistan et Ukraine.

Pourquoi avoir choisi pour nos invités, le thème du partenariat social dans la formation professionnelle initiale ? Pour tenter de répondre à cette question, un bref retour en arrière s'impose.

Dans les nouveaux États indépendants, les relations antérieures entre partenaires sociaux, établies dans le cadre d'un système administratif autoritaire, ne facilitaient pas la mise en place d'un dialogue adapté à la situation actuelle. Les changements socio-économiques en cours, l'émergence d'un marché du travail, la transformation des formes de propriété, la restructuration de l'économie ont un impact non seulement sur la nature des relations entre les partenaires, mais aussi sur le degré de participation qu'elles impliquent.

Toutefois, le modèle de partenariat a conservé dans les nouveaux États indépendants sa forme traditionnelle, particulièrement en matière de formation professionnelle. L'État joue toujours un rôle dominant et les changements socio-économiques ont peu affecté la teneur et la structure du partenariat social. Quant à l'intérêt des partenaires sociaux pour la formation et l'enseignement professionnels, il est encore généralement peu développé. Mais, dans ces pays, des déficits de main-d'œuvre qualifiée apparaissent dans beaucoup de métiers. La question de la construction de véritables politiques de formation professionnelle initiale et continue devient donc essentielle. Il est important de prendre en compte le rôle que jouent les partenaires sociaux dans la construction sociale de l'offre de formation et de certification et de la reconnaissance de cette dernière sur le marché du travail :

- l'État, à travers ses fonctions régaliennes, s'implique lui, dans la préparation des générations futures, en essayant de maintenir, avec beaucoup de difficultés, la gratuité de l'enseignement général ou professionnel afin de rendre l'accès aux savoirs fondamentaux le plus équitable possible ;
- les régions, celles qui sont donatrices, comme par exemple les régions d'Almaty au Kazakhstan et de Moscou dans la Fédération de Russie, peuvent prendre la relève de l'État. Mais, la grande majorité d'entre elles n'ont pas les capacités financières nécessaires pour remplacer l'État au pied levé ;
- les quelques entreprises, généralement grandes, qui participent à l'effort de formation professionnelle le font exclusivement en direction de leurs salariés. Les employeurs ne s'impliquent dans des actions de partenariats dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) que s'ils y trouvent un intérêt plutôt économique : tension sur certains emplois ou main-d'œuvre inadaptée à leurs besoins sont généralement les causes premières d'une implication directe des employeurs dans la formation et l'enseignement professionnels ;
- enfin, pour les syndicats, le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels n'est pas pour eux à l'heure actuelle une priorité surtout en ce qui concerne le volet promotion sociale des salariés.

L'expérience des pays de l'Union européenne montre que la participation des partenaires sociaux dans la définition et la mise en œuvre des politiques d'enseignement et de formation professionnels est essentielle pour mettre en place et faire évoluer des systèmes toujours soumis à des tensions contradictoires dans les besoins qu'ils sont appelés à satisfaire : préparer le producteur et le citoyen, assurer une opérationnalité professionnelle immédiate et une adaptabilité à moyen terme...

L'objectif de ce séminaire était donc de présenter l'expérience française pour voir dans quelle mesure celle-ci peut enrichir l'environnement des nouveaux États indépendants. Face à ce questionnement, Claire Morel (ETF) et Elyes Bentabet (Céreq) ont organisé un programme sur la base de demi-journées abordant successivement une présentation historique de la position des partenaires sociaux, de leur rôle dans la construction et la reconnaissance des diplômés et de leurs attentes actuelles à l'égard du système de formation. Une après-midi a été consacrée à la visite du lycée professionnel et du centre d'apprentissage hôtelier de Marseille. Chacune de ces demi-journées a été construite autour d'un ou de deux exposés

relayés par un ou deux discutants, suivis d'un débat entre partenaires sociaux, chercheurs et représentants de l'Administration.

La première matinée a retracé un siècle d'histoire politique, économique et sociale autour de l'avènement de la scolarisation de la formation professionnelle. Il s'agissait de montrer l'importance des contextes économiques et culturels et la nécessité d'inscrire la démarche dans une temporalité : adapter la main-d'œuvre à des besoins immédiats ou lui donner une formation complète favorisant son adaptation à long terme ? Cette question cristallise à chaque fois les débats qui rebondissent lors de la création de nouveaux diplômes. Autre question qui a son importance, celle concernant la scolarisation de la formation professionnelle, laquelle affirme progressivement son extériorité par rapport au système productif. Les tensions entre le patronat et les représentants de l'école n'en restent pas moins intenses et se focalisent sur l'amplitude des formations, l'équilibre entre formation générale et formation professionnelle, la spécialisation ou la polyvalence des formations, le classement des diplômes face aux emplois. En définitif, ceci pose le problème du modèle que l'on souhaite instituer en France.

L'après-midi suivante a été consacrée à la reconnaissance des diplômes. Elle montre l'importance de la branche professionnelle dans la construction des relations professionnelles. C'est une institution où se négocient des conventions collectives, c'est-à-dire les normes de conditions de travail et d'emploi. Le cœur de ces conventions collectives est constitué par les grilles de qualification, qui sont des hiérarchies professionnelles et salariales qui classent et mettent en correspondance les qualifications, les postes et les salaires en se référant de façon plus ou moins importante aux diplômes. En outre, la loi sur la négociation collective de 1971 laisse aux partenaires sociaux la détermination des formes de mise en œuvre de cette obligation, en s'investissant sur le terrain sensible de l'insertion des jeunes, de la formation professionnelle et de la certification.

La matinée du jeudi était dédiée au thème de la construction des diplômes. En France, ce système est placé sous la responsabilité de l'État. Celui-ci définit les réglementations, les textes officiels qui concernent les diplômes. Il a également la responsabilité de la fabrication des diplômes professionnels. Toutefois, l'État le fait dans un système concerté avec les représentants des professions, employeurs et salariés, dans le cadre des commissions professionnelles consultatives. La demande de création d'un diplôme en France transite en général par les fédérations professionnelles, les entreprises ou par le ministère lui-même, en fonction des demandes ou de résultats d'études et de recherches. Chaque année, une centaine de dossiers sont instruits. Il faut trouver le meilleur compromis possible autour d'un certain nombre de questions : quel profil attend-on du jeune qui aura ce diplôme ? Quel équilibre entre adaptabilité et adaptation, en sachant que la question ne se pose pas de la même manière selon les niveaux, les secteurs ?... À l'origine, les diplômes étaient définis dans le cadre de la formation initiale. De plus en plus, ils servent à la formation continue et sont aussi utilisés dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience.

Dernier grand thème du séminaire, les attentes actuelles des partenaires sociaux à l'égard du système de formation professionnelle, liées aux difficultés actuelles de recrutement et de mobilité et à la mise en œuvre de la logique compétences. Aujourd'hui, les entreprises mais aussi les territoires sont confrontés à la mondialisation, à la réactivité, à l'évolution permanente des clients qui obligent à changer les produits et les process de production. D'une manière globale, les employeurs attendent surtout du système éducatif qu'il mette sur le marché du travail une main-d'œuvre qualifiée, en cohérence, du point de vue des volumes concernés, avec les besoins du système productif aussi bien sur le plan de la répartition par grandes spécialités (industrielles et de service), que sur le plan de la répartition géographique. Leur préoccupation permanente est de réduire, autant que faire se peut, les tensions sur le marché du travail, aux différents niveaux de qualification, de manière à ne pas se trouver en situation défavorable de négociation sur le prix de la main-d'œuvre. Cette perspective de mise en adéquation est très complexe et probablement impossible à réaliser. Il n'en reste pas moins que les employeurs attendent toujours des institutions de formation initiale que leur stratégie d'offre soit construite en fonction de ce modèle d'adéquation. Quant aux salariés, ils attendent des institutions qui gèrent les diplômes professionnels, qu'elles prennent en compte les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer un métier et qu'elles positionnent les diplômes au bon niveau de qualification. Lorsque de nouveaux métiers apparaissent, il y a toujours un enjeu fort sur le niveau auquel va se situer le diplôme leur correspondant.

Le texte qui suit reprend l'ensemble de ces questions. Il ne constitue pas un compte rendu exhaustif des interventions, mais un résumé organisé et synthétique permettant de mieux mettre en valeur les principales réactions de nos invités des nouveaux États indépendants face à la découverte du système français.

1. Les partenaires sociaux dans l'évolution du système de formation professionnelle initiale en France

1.1. Le Céreq et les partenaires sociaux. Bilan de trente ans d'expérience

(Hugues Bertrand)

Le Céreq a plus de trente ans d'expérience en matière d'études, de recherches, d'enquêtes relatives aux relations entre travail, emploi et formation. Il se définit comme un pôle public d'expertise au service des acteurs de ce champ. En trente ans, des évolutions lourdes se sont produites :

- *démultiplication du partenariat social et institutionnel* avec le passage d'un nombre limité d'acteurs centraux et étatiques à une diversité d'interlocuteurs qui sont aussi co-décideurs et peuvent être des partenaires sociaux, des partenaires régionaux, des partenaires locaux... ou ressortir de plusieurs de ces catégories ;
- *évolution des questions* : énoncées au départ de façon plutôt quantitative, elles se sont très rapidement orientées vers des dimensions qualitatives concernant les contenus, aussi bien des emplois que des formations ;
- prise en compte de la *complexité des formes et des modalités d'apprentissage* des personnes se substituant à une vision uniforme, plus ou moins scolaire ;
- *vision élargie et dynamique des modes d'alimentation des professions et des emplois*, en opposition à une conception adéquationniste postulant des relations d'exclusivité d'alimentation d'un emploi ou d'une profession par une formation ;
- accent mis progressivement sur les *conditions d'une bonne entrée dans la vie professionnelle*, d'autant plus délicate que la période s'est caractérisée par une montée du chômage.

Autrement dit, **l'extension du partenariat s'est accompagnée d'une évolution des objets et des modes d'approche**. C'est ainsi que s'est construite progressivement une posture originale qui combine la conduite et la maîtrise d'enquêtes et d'études ainsi que des activités de recherche importantes pour construire une capacité d'expertise très large.

Progressivement s'est également construite une **reconnaissance et une légitimité scientifique auprès des différents partenaires** : partenaires politiques et institutionnels nationaux, régionaux et territoriaux, partenaires sociaux dans le cadre de relations individuelles, bipartites ou tripartites dans différentes instances de concertation et de discussion, partenaires au sein des entreprises également. Cette reconnaissance a une double référence :

- en termes d'utilité pour nos partenaires décideurs et acteurs, notamment les partenaires sociaux ;
- en termes de rigueur et d'objectivité dans l'exercice de l'expertise.

Ces deux dimensions se retrouvent dans l'organisation institutionnelle du Céreq, avec, d'une part, un conseil d'administration notamment composé de l'ensemble des partenaires sociaux institutionnels, et, d'autre part, un conseil scientifique qui assure la qualité et l'orientation scientifique des travaux. Elles se retrouvent également dans l'organisation interne du Centre qui construit et anime un réseau de centres associés insérés dans des laboratoires de recherche dans les diverses régions de France, avec une double finalité :

- éclairer les acteurs et répondre aux besoins régionaux et territoriaux d'études, d'expertises, d'enquêtes ;
- compléter les champs disciplinaires du Céreq et apporter des compétences spécialisées s'appuyant sur l'excellence de chacun de ces centres, depuis la sociologie des professions jusqu'à la politologie, en passant par l'économie de l'éducation, etc.

Ce fonctionnement en réseau de centres associés constitue une des forces et un des atouts du Céreq. Il fait partie de son image et de sa capacité de réponse aux problèmes posés.

1.2. Les observatoires nationaux dans les nouveaux États indépendants (NEI) et le rôle des partenaires sociaux *(Claire Morel)*

L'ETF est une agence de l'Union européenne qui appartient à la famille des organismes communautaires décentralisés. Instituée par le Conseil des ministres de l'Union européenne du 7 mai 1990, l'ETF a ouvert ses portes début 1995. La mission de la Fondation est de :

- contribuer au développement des systèmes d'enseignement et de formation professionnels et de politiques de l'emploi dans les pays partenaires en Europe centrale et orientale, des nouveaux États indépendants et, depuis juillet 1998, des partenaires méditerranéens ;
- promouvoir une coopération efficace entre les États membres de l'Union européenne et les pays partenaires ;
- contribuer à la coordination de l'assistance.

La Fondation a en particulier pour fonctions :

- d'aider à définir les besoins et les priorités en matière d'enseignement et de formation professionnels et de politiques de l'emploi, et d'aider la Commission européenne à développer ses programmes d'assistance dans ce domaine ;
- de fournir des informations sur les initiatives et les besoins futurs dans le domaine de la formation et de l'emploi ;
- de diffuser l'information et d'encourager les échanges d'expériences.

C'est ainsi que depuis le milieu des années 1990, l'ETF soutient le développement de systèmes d'informations et d'analyses de l'enseignement et de la formation professionnels et de politiques de l'emploi dans ses pays partenaires. Pour ce faire, l'ETF a mis en place un réseau d'observatoires nationaux qui opèrent dans les pays adhérents et candidats, l'Europe du Sud-Est et dans les nouveaux États indépendants dont nous avons ici les représentants.

L'expérience des pays de l'Union européenne montre que la participation des partenaires sociaux dans la définition et la mise en oeuvre des politiques d'enseignement et de formation professionnels est essentielle pour la réforme et le développement des systèmes de formation professionnelle puisqu'il permet de mettre en adéquation la formation aux besoins du marché de l'emploi.

L'ETF a prévu de mettre en 2004 un accent particulier sur le rôle et la place des partenaires sociaux dans la définition et la mise en oeuvre des politiques de formation et d'enseignement professionnels, et de partager avec ses pays partenaires son expérience et son expertise – et l'expertise d'organismes comme le Céreq – dans le domaine.

Ce séminaire, dont l'objectif est de présenter l'expérience française dans le domaine du partenariat social dans l'enseignement professionnel initial, et de voir dans quelle mesure l'expérience française peut s'appliquer à l'environnement des nouveaux États indépendants, en est la clé de voûte. Comme vous le comprendrez lors de la présentation de mes collègues du Kazakhstan et de Kirghizie, il existe encore dans les pays partenaires de nombreux obstacles à la participation active des employeurs (et encore plus des syndicats) dans la définition des politiques de formation.

Une analyse transnationale sur le rôle et la place des partenaires sociaux dans l'enseignement et la formation professionnels dans les nouveaux États indépendants sera lancée lors de ce séminaire. Elle permettra de faire le point sur les progrès réalisés au cours des dix dernières années et tentera d'identifier les obstacles à une participation pleine et entière des partenaires sociaux dans la définition et la mise en oeuvre des politiques de formation professionnelle. Cette analyse, réalisée en coopération avec le Céreq, couvrira tous les nouveaux États indépendants avec lesquels nous coopérons.

1.3. L'importance du partenariat social dans la formation professionnelle et ses limites actuelles au Kazakhstan (Shaizada Tasbulatova)

Les relations antérieures entre partenaires sociaux, établies dans le cadre d'un système administratif autoritaire, ne facilitent pas la mise en place d'un dialogue adapté à la situation actuelle. Les changements socio-économiques en cours, l'émergence d'un marché du travail, la transformation des formes de propriété, la restructuration de l'économie, ont un impact non seulement sur la nature des relations entre les partenaires, mais aussi sur leur structure et sur le degré de participation qu'elles nécessitent.

Or, le modèle de partenariat a conservé sa forme traditionnelle, particulièrement en matière de formation professionnelle. L'État joue toujours un rôle dominant et les changements socio-économiques ont peu affecté la teneur et la structure du partenariat social. La question de son développement a fait l'objet d'un certain nombre de projets conduits par l'observatoire national avec l'appui de l'ETF et de l'UNESCO :

- en 1999, un premier rapport analytique a décrit la situation réelle du partenariat social, montrant la faiblesse des liens institutionnels et législatifs entre les établissements de formation professionnelle et les entreprises ;
- en 2000 et 2001 un modèle expérimental a été mis en place pour encourager la coopération entre les écoles et les entreprises sur une nouvelle base. Il a permis de proposer un système impliquant les employeurs dans les changements de contenu de la formation professionnelle, avec les dimensions méthodologiques et organisationnelles que cela implique ;
- la dimension principale du projet 2003 était l'étude des pratiques d'autres pays afin de voir comment les employeurs y étaient impliqués dans la construction des référentiels et des curricula. Elle a consisté en séminaires, en visites d'études – incluant la France –, en auditions d'experts pour étudier la façon de modifier le contenu et la structure de la formation professionnelle afin de fournir une main-d'œuvre adaptée aux besoins du système productif. Cela a permis de familiariser des spécialistes de la formation professionnelle avec des mécanismes et des procédures permettant un développement fructueux des échanges entre les partenaires sociaux et les institutions de formation professionnelle. Un séminaire régional « Besoins réels de l'économie et système de formation professionnelle : le partenariat pour moderniser la formation professionnelle et l'apprentissage » a été organisé avec l'aide de l'ETF et de l'UNESCO à Almaty (capitale du Kazakhstan), avec la participation des représentants du Kirghizistan, de l'Ouzbékistan. La délégation du Kazakhstan comprenait des parlementaires et des représentants des ministères, de la confédération des employeurs, de l'association des entrepreneurs, des établissements de recherches, etc.

Parmi les éléments favorables à l'adaptation de la formation professionnelle, nous citerons :

- la disponibilité d'une base législative et réglementaire ;
- la construction de référentiels prenant en compte la concurrence ;
- la possibilité d'adapter ces référentiels en fonction des demandes des employeurs ;
- la construction de référentiels comme exigence de qualification des diplômés et une marge d'autonomie permettant aux établissements d'adapter la structure et le contenu des formations ;
- la fixation d'une charge de travail maximale définie pour les étudiants ;
- la possibilité de réviser les contenus et les référentiels en fonction de leur mise en œuvre.

Parmi les éléments défavorables :

- la non-disponibilité d'une méthodologie fiable de construction de référentiels ;
- l'absence de dispositifs de gratification morale ou matérielle pour les personnes qui construisent des référentiels ;
- l'absence de méthode permettant d'évaluer la qualité des référentiels ;
- les frais liés à la publication et à la diffusion des référentiels ;
- le manque d'intégration des disciplines générales ou spécialisées ;
- le manque de souplesse des déroulements de formation.

Tout ceci plaide pour un approfondissement des investigations en matière de dispositifs et de méthodologies efficaces en collaboration avec les représentants des entreprises et des associations des employeurs. C'est ainsi qu'un groupe de travail a été constitué pour définir le référentiel correspondant à l'exercice de la soudure au gaz ou à l'électricité. Il serait souhaitable de former ce groupe de travail à la méthodologie d'analyse des compétences permettant de formaliser les besoins des employeurs. Dans le même ordre d'idée, nos experts souhaitent se familiariser avec les approches méthodologiques d'analyse fonctionnelle des postes de travail, d'analyse de marché du travail, etc.

Pour nous, le développement du partenariat social dans le système de formation professionnelle n'est pas une fin en soi, mais une condition et un outil pour harmoniser la formation avec les besoins de l'économie et du marché du travail.

1.4. Réflexions sur l'importance du partenariat social pour l'enseignement et la formation professionnels au Kirghizistan *(Anar Beishembaeva)*

1.4.1. Dans nos sociétés contemporaines, la formation professionnelle devient un outil indispensable face aux nombreux problèmes économiques

En complément des efforts qui sont réalisés pour le développement d'une technologie plus productive, le capital humain exerce aussi une influence sur l'économie : une meilleure efficacité dans la répartition et l'utilisation des ressources humaines et matérielles et la réalisation et l'intégration dans l'économie des NTIC agissent sur l'amélioration de la productivité du travail.

1.4.2. L'enseignement et la formation professionnels se réalisent à la conjonction de nombreux intérêts et servent également les intérêts de nombreux partenaires

Il existe six grands groupes de partenaires : l'État, les organismes de formation, les familles et leurs enfants scolarisés, les employeurs et leurs salariés. Quels sont les intérêts de ces principaux partenaires ?

- Pour les chefs d'entreprises, l'enseignement et la formation professionnels font partie intégrante de la gestion des transformations technologiques et de l'organisation du travail, des processus de production.
- Sur le plan social, l'enseignement et la formation professionnels permettent de promouvoir l'employabilité des travailleurs et de diminuer le chômage.
- L'enseignement et la formation professionnels permettent l'accès à l'emploi et aux revenus afférents pour les travailleurs dont les intérêts sont représentés par les syndicats.

La réalisation des intérêts des différents partenaires induit donc la nécessité du développement du partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels.

1.4.3. Les conditions du développement du partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels au Kirghizistan

Dans le milieu des années 1990, on note une croissance de l'économie du Kirghizistan. Au cours de cette période se sont produits d'importants changements structurels qui ont provoqué des modifications dans la structure du marché du travail. La part des petites et moyennes entreprises a considérablement augmenté. Elles représentent aujourd'hui plus de 40 % du PIB et emploient plus de la moitié de la population occupée du pays. En outre, plus de 80 % des entités économiques sont privées.

Ces transformations ont comme incidence l'expression de nouvelles formes d'organisation du travail, de nouvelles compétences des individus et donc de nouveaux besoins en direction de l'enseignement et de la formation professionnels.

Les perspectives de l'enseignement et de la formation professionnels au Kirghizistan dépendent :

- des perspectives de développement des métiers et des professions ;
- du développement des référentiels professionnels, des titres et des diplômes ;
- des sources de financement pour l'enseignement et la formation professionnels ;
- et, enfin du développement du partenariat social.

La définition de nouveaux rapports entre la formation et le marché du travail, le développement des qualifications des futurs spécialistes sont d'actualité. Les employeurs ne peuvent que constater l'insuffisance des qualifications disponibles. Souvent, ils sont forcés d'employer des salariés immigrés qu'ils payent à prix d'or. Parallèlement, le nombre des sortants du système éducatif sans emploi augmente. Même si le secteur privé est dominant dans l'économie, le principal client reste l'État. Actuellement, seule une minorité d'entreprises est intéressée par le développement des qualifications de leurs salariés. Les finances, la comptabilité, les NTIC sont les secteurs d'activités où les besoins de formation sont clairement affichés. Ce sont les premiers clients du secteur de la formation. À notre avis, ce problème tient au fait que beaucoup de décisions dans le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels ne tiennent pas compte des transformations qui se sont produites dans la société. Ainsi, les programmes scolaires sont réalisés par les

structures éducatives sans qu'il y ait consultation des autres partenaires et notamment des représentants des employeurs. Dans les conditions de faiblesse actuelle des budgets nationaux, les partenaires sociaux doivent inciter à la mobilisation des ressources. Par exemple, le soutien aux PME dont les ressources financières sont faibles peut être atteint à travers la mutualisation des fonds de la formation et la création de nouvelles formes de partenariat avec les grandes entreprises et les institutionnels locaux.

1.4.4. Les principales contraintes au développement du partenariat social

- Différentes conceptions existent selon les partenaires.
- Les partenaires ne sont pas encore prêts à dialoguer ensemble et à trouver des solutions communes.
- Les associations d'employeurs sont nombreuses et n'ont pas une démarche commune. Elles ne sont pas prêtes à diriger ce processus. Idem pour les autres partenaires sociaux.
- Le rôle des syndicats de salariés est très peu visible. Nous ne possédons pas d'exemples qui soulignent leur place dans le partenariat social en matière d'enseignement et de formation professionnels.
- Les mécanismes et espaces de coordination et de consultations manquent de légitimité lorsqu'ils existent.

1.4.5. Recommandations

- Renforcer le rôle des partenaires sociaux dans la définition de la politique de l'enseignement et de la formation professionnels en tant qu'acteurs qualifiés qui ont des intérêts concrets dans cette démarche.
- Créer les « règles du jeu » et les conditions pour une participation efficace de l'ensemble des partenaires sociaux.
- Organiser les différents modes de collaboration entre les partenaires sociaux.
- Créer une commission de personnes indépendantes, ayant une bonne connaissance des questions de l'enseignement et de la formation professionnels et de leur articulation avec le monde du travail.
- Créer des observatoires destinés à veiller sur le processus de développement du partenariat social et tenir informer les partenaires sociaux sur les bonnes pratiques en cours.

1.5. L'avènement de la scolarisation de la formation professionnelle : un siècle d'histoire politique, économique et sociale (Catherine Agulhon)

En France, la lente émergence d'une scolarisation de la formation technique et professionnelle est à mettre en relation avec les évolutions politiques, économiques et techniques tout autant qu'avec celles de la scolarisation. Au cours du temps, l'État va progressivement se substituer à de nombreuses initiatives privées et à un apprentissage traditionnel très peu réglementé.

1.5.1. De la Révolution au dix-neuvième siècle : la fin d'un système

Traditionnellement, on fait remonter à la Révolution le début de cette dynamique. En effet, la Révolution a déstructuré l'apprentissage traditionnel en abrogeant les corporations traditionnelles, artisanales et commerciales. Du même coup a été abolie une régulation formalisée de la formation et de l'apprentissage, sans que rien ne lui soit substitué pendant tout le dix-neuvième siècle. Mais la Révolution est aussi un moment où le débat sur la formation est important, dans une France en majorité analphabète, où la formation scolaire n'est pas une pratique banalisée.

1.5.2. Le dix-neuvième siècle : la redéfinition des débats

Au dix-neuvième siècle, l'industrialisation transforme les modes de production, les métiers et les modes de vie (urbanisation). Tout au long de ce siècle, les débats sur l'école et la formation professionnelle sont nombreux. Ils mobilisent les hommes politiques et les milieux économiques, même si on ne peut pas parler à l'époque de partenaires sociaux comme on en parlerait aujourd'hui.

La préoccupation de l'État et du ministère de l'Instruction publique de l'époque est d'abord le développement de la scolarisation. L'état n'avait pas les moyens de cette politique. Il a fait appel aux communes, aux organisations religieuses et confessionnelles, pour aboutir à l'école obligatoire instituée par la Troisième République en 1880.

Quant à la formation professionnelle, on peut distinguer trois niveaux avec des histoires différentes :

- celui de la formation des ingénieurs, de l'encadrement ;
- celui de la formation intermédiaire, pour une élite ouvrière hautement qualifiée qu'on appellerait aujourd'hui les techniciens ;
- celui de la formation de base de la population ouvrière.

Trois histoires parallèles, donc, qui mettront beaucoup de temps à se rejoindre sachant que la scolarisation commence par le haut :

- Napoléon créa dès 1805 les grandes écoles qui forment l'armature de nos écoles d'ingénieurs (Polytechnique, Centrale, Arts et Métiers) ;
- vers 1829 est ébauché un enseignement secondaire spécial qui compte, en 1860, un élève sur six du secondaire (lui-même fort disparate). En parallèle, certaines écoles primaires supérieures donnent quelques enseignements professionnels.
- tout au long du dix-neuvième siècle, l'apprentissage n'est pas réglementé et reste présent sous des formes assez éclectiques dans l'artisanat et le commerce. Par exemple, sur 34 200 enfants qui travaillent à Paris en 1848, seuls 19 000 sont considérés comme apprentis et 4 000 bénéficient d'un contrat écrit. En 1871, l'inspecteur général O. Gréard (responsable de l'éducation à Paris 1866-1902) constate encore le triste état de l'apprentissage : « *L'atelier use le corps de l'enfant, engourdit son intelligence et flétrit son imagination.* » Dans la grande industrie, il n'y a pas d'apprentissage, à l'inverse de l'Allemagne ou de l'Angleterre. Cela n'empêche pas le travail des enfants. Des lois de 1841, de 1874, de 1892 ont tenté de réglementer ce travail, mais seule la scolarisation des enfants jusqu'à 12 ans a permis de le limiter.

Les historiens estiment que cette absence de formalisation de l'apprentissage est due à trois causes :

- l'incapacité ou la résistance du patronat à transmettre ses savoir-faire ;
- la recherche du profit immédiat ou à court terme ;
- l'évolution rapide et éclectique selon les secteurs d'activité des emplois et des qualifications qui pose la question du modèle d'apprentissage à créer.

Mais, la construction de la formation professionnelle correspond également à une volonté de moraliser les ouvriers pour le patronat ou de l'émanciper pour les mouvements politiques de gauche. On voit fleurir autour de ces questions un débat, quelques avancées concrètes et beaucoup d'initiatives privées :

- initiatives des congrégations religieuses (par exemple école Saint Nicolas créée en 1827) qui mettent en place des écoles professionnelles autant pour éloigner les enfants de l'atelier et de l'usine, les moraliser, que pour leur donner des rudiments de formation de base ;
- initiatives philanthropiques ou associatives. Par exemple, l'association des anciens élèves de Polytechnique crée en 1830 des cours de formation professionnelle, cherchant à promouvoir une qualification meilleure des ouvriers face à la concurrence européenne et à garantir la reconnaissance du travail ouvrier. On peut également citer l'association philotechnique, à partir de 1848, la ligue pour l'enseignement de Jean Macé à partir de 1866. Ce sont essentiellement des cours professionnels pour les adultes qui concernent une petite minorité d'individus ;
- initiatives des municipalités de certaines grandes villes (autour de 1860 à Paris) qui créent des cours professionnels post-scolaires ;
- enfin, le patronat va peu à peu développer des écoles d'entreprise dans les très grandes entreprises des secteurs métallurgiques puis automobiles (Schneider, Christofle, en attendant Panhard ou Peugeot), pour former la main-d'œuvre qualifiée nécessaire à ces entreprises.

Pendant ce temps, le ministère de l'Instruction n'a pas une véritable politique de formation professionnelle. Mais des visionnaires – des humanistes – pensent qu'il faut former la main-d'œuvre et éloigner les enfants de l'usine, qui abîme et dégrade le corps des enfants. Un discours moralisateur et moraliste milite pour le retard de l'entrée dans la vie active :

- les premières initiatives en remontent au Second Empire. Victor Duruy, qui a promu l'école pour les filles, crée dans les années 1860 les premières sections de formation professionnelle, les écoles manuelles d'apprentissage. Elles n'avaient rien de manuel, puisqu'il n'y avait pas d'atelier, ni de travaux pratiques, mais une formation plus ou moins théorique, avec un petit peu de mathématiques et un peu de mécanique, de physique, de dessin ;
- il faut attendre la Troisième République et le ministère de Jules Ferry pour que de véritables écoles intermédiaires voient le jour, dans un débat très contradictoire avec le ministère de l'Industrie et du Commerce. De 1880 à 1892, le ministère de l'Instruction publique et le ministère du Commerce et de l'Industrie s'affrontent et veulent maîtriser cet enseignement intermédiaire destiné à préparer une population hautement qualifiée pour diriger les ateliers. Chacun, de son côté, crée des écoles : écoles

nationales professionnelles pour le ministère de l'Instruction publique (une douzaine au tournant du siècle dans les grandes villes industrielles), écoles professionnelles de l'industrie et du commerce pour le ministère de l'Industrie et du Commerce. Dans ces deux types d'écoles, les programmes ne sont pas très différents et les populations non plus : des jeunes à la sortie de l'éducation obligatoire sont formés en trois ans à une certification qui va évoluer petit à petit.

Si différents milieux sociaux (politiques, économiques, confessionnels) reconnaissent la nécessité de développer la formation professionnelle, aucun de ces groupes n'est en mesure de la systématiser. Les enjeux eux-mêmes évoluent entre compétences, moralisation ou émancipation. À partir de 1880, avec l'avènement de la scolarité obligatoire, les débats sur les besoins de formation professionnelle de premier niveau ou intermédiaire sont multiples, houleux et tendus, à la fois entre ministères mais aussi avec le patronat et les syndicats naissants. Le patronat veut une formation rapide et immédiatement opérationnelle. Le ministère de l'Instruction publique milite pour former le citoyen, l'homme libre et autonome et le futur producteur ; il met l'accent sur une formation générale dont le patronat ne voit pas la nécessité. Les syndicats, de leur côté, qui ont des représentants au parlement, militent dans le même sens. Les tensions sont nombreuses, les moyens ne sont pas énormes :

- O. Gréard, au sein du ministère de l'Instruction publique, soutient qu'il faut former l'ouvrier industriel, progressif et républicain. C'est l'émergence d'une idée qui parcourt le ministère de 1880 à 1945. C'est à l'État de former méthodiquement un ouvrier citoyen. En 1927, le Directeur de l'enseignement technique E. Labbé suivra cette ligne politique quand il affirme que l'école professionnelle forme des centaines de jeunes gens laborieux et intelligents prêts à devenir de bons techniciens ;
- le ministre de l'industrie, Olendorf, quant à lui, soutient le patronat. Celui-ci estime que l'enseignement professionnel doit s'adapter aux besoins divers et variés des industries. Il faut qu'il suive les progrès de l'industrie et perde ses allures d'école ;
- les parlementaires issus de la classe ouvrière, Corbon, Nadaud et Tolain s'inscrivent dans le débat et soutiennent que l'école doit donner une formation professionnelle qui sera complétée à l'atelier. L'école formera ainsi un ouvrier autonome et libre.

Ces tensions parcourent donc toute cette période de la Troisième République jusqu'à son aboutissement à la scolarisation de la formation professionnelle en 1945. Mais à la fin du dix-neuvième siècle, il s'agit surtout de former les élites et de faire face à la concurrence de l'industrie allemande et anglaise, la France manque d'une main-d'œuvre qualifiée.

1.5.3. Le vingtième siècle : la construction d'un système de formation professionnelle « scolaire »

À partir de 1901 et sous la pression du manque de qualification de la main-d'œuvre (moins de 8,5 % des jeunes reçoivent une formation professionnelle), Astier, mais aussi Cohendi et Dubief militent pour une formation professionnelle de base formalisée qui toucherait les jeunes travailleurs. Mais l'État considère qu'il faut laisser à l'initiative des groupes patronaux et ouvriers la plus grande latitude pour créer des cours nouveaux ou développer ceux qui existent. L'engagement de l'État est donc modéré. Il faut attendre 1919 pour que la loi Astier institue des cours professionnels qui préparaient le CAP pour des jeunes travailleurs de 14 à 25 ans.

Dans l'entre deux guerres, entre 1919 et 1939, moins de 8 % des jeunes travailleurs suivent ces cours, qui sont créés par les communes, les municipalités, avec le soutien du monde professionnel, car le ministère du Travail a institué en 1925 une loi imposant une taxe aux entreprises pour financer ces cours. On peut y voir la preuve de la force de l'État ou bien la volonté de délégation du monde professionnel qui conserve un droit de regard sur l'utilisation de cette taxe et la délivrance des diplômes. Donc, la formation de base et les écoles intermédiaires pénètrent très lentement (le brevet professionnel est créé en 1926). Globalement, moins de 15 % des jeunes étaient concernés par ces formations : la grande masse d'entre eux était formée sur le tas. Quelques lois essaient de moraliser l'apprentissage traditionnel et surtout d'inciter les patrons à proposer un contrat écrit finalisé avec un temps d'apprentissage et la passation du CAP à l'issue de ce contrat. Les jeunes préparent des CAP construits localement par des conseillers de l'enseignement technique. C'est ce que certains historiens ont appelé la balkanisation de la formation ou de la qualification. En 1939, 180 000 jeunes suivent ces cours, seuls 23 000 obtiennent le CAP.

La période du Front populaire (1938) correspond à une avancée gigantesque en termes de droit du travail, de protection sociale, de réflexion sur la définition des rapports salariaux et d'un projet éducatif national. Elle mobilise le dialogue social, milite pour la prolongation de la scolarisation et la création d'un enseignement intermédiaire post-primaire obligatoire. Ce plan de rénovation du système n'aboutira pas

puisque la guerre va l'entraver. J. Zay propose la prolongation de la scolarisation jusqu'à 14 ans, la gratuité du secondaire et la construction d'un enseignement moyen pour tous. Il est favorable à l'intégration de l'enseignement technique quand Hyppolite Luc, directeur de celui-ci de 1933 à 1945, souhaite lui conserver toute son autonomie.

Bien que l'on n'aime pas rappeler le régime de Vichy, il a également fait quelques avancées en termes de formation professionnelle. Dans son désir d'embrigader la jeunesse, il a donné une assise plus forte au niveau intermédiaire de formation. Il a rassemblé les écoles des diverses directions sous le terme de collèges techniques et il a initié les centres de formation professionnelle pour les jeunes de 14 à 17 ans qui annoncent la scolarisation de la formation professionnelle de base. Le ministre de l'Instruction publique a également eu l'initiative d'une standardisation des diplômes de CAP et d'une affirmation du monopole de l'État en matière de création de diplômes. Le baccalauréat, institué par Napoléon en 1808, relevait du monopole de l'Éducation nationale (Université), mais pas les CAP.

À partir de 1944, le gouvernement de la Libération va mener un grand nombre d'actions en faveur de la formation professionnelle des jeunes. Dans la période d'après guerre, le manque de main-d'œuvre qualifiée se fait sentir cruellement et près de 70 % des jeunes sortent de l'école sans diplôme et sans formation professionnelle. D'un côté on va lancer des formations accélérées, dans le bâtiment en particulier, qui sont les prémices d'un système de formation continue qui va s'élaborer entre 1945 et 1971. En parallèle, les accords Matignon instituent les conventions collectives qui trouveront leur aboutissement dans les négociations de 1945 : c'est une fois encore l'État qui prend l'initiative de lier formation, qualification et salaire, et de réguler les formes du rapport salarial.

Dans un débat animé, l'État, le patronat et les syndicats aboutissent à un consensus en faveur de la scolarisation de la formation professionnelle de base. L'État conserve le monopole de la délivrance des diplômes et a le soutien du patronat dans cette démarche. Sont créés, pour les jeunes à la sortie du primaire, des centres d'apprentissage qui sont des centres de formation professionnelle scolarisée et préparent à un CAP en trois ans, loin de l'atelier et de l'usine.

Cette scolarisation de l'apprentissage entraîne des réflexions sur la construction des formations, leur contenu, leur amplitude, qui vont se concentrer dans les commissions nationales professionnelles consultatives, créés en 1946. Ce sont des lieux de débats animés et pilotés par le ministère de l'Éducation nationale où se rencontrent le patronat, les syndicats et les représentants du ministère répartis à l'origine en 25 secteurs. Dans ces années, le débat est intense sur le nombre d'années d'enseignement, la façon d'organiser les diplômes, la constitution des jurys où les professionnels continueront à être présents. Jusqu'en 1955, ces commissions vont mener un important travail de rationalisation de l'offre, de standardisation des diplômes et de normalisation des formations. Contenus, horaires, examens et diplômes subissent une lente et conflictuelle homogénéisation. Dans chaque commission, les débats dépendent de l'organisation du secteur, des entreprises et des emplois. C'est l'Union des industries métallurgiques et minières qui se place à l'avant-garde de cette réflexion quand des représentants du textile ou du bâtiment militent pour des certifications particulières : on passe ainsi de 190 CAP à 47 CAP en mécanique. Pour mener à bien ces travaux, sont construites des listes emplois auxquelles vont être appareillés des formations, procédure qui s'est transformée et affinée ces cinquante dernières années mais qui est toujours au cœur de la construction des formations (référentiels, voir partie 2).

Ces commissions professionnelles consultatives sont restées un lieu de débat inter-institutionnel, un lieu de négociation sur la formation, sur ses modalités de reconnaissance, un lieu de légitimation des points de vue de chacun des acteurs en présence. C'est le lieu où vont être menés ensuite les débats sur d'autres niveaux de diplômes.

Les écoles d'entreprise ont disparu vers les années 1970-1975. Il y avait une demande de plus en plus forte de scolarisation publique et peut être les entreprises ont-elles reconnu que les jeunes n'étaient pas si mal formés dans le système éducatif.

Dans les années 1950, on a une filière vers le CAP et une filière technique qui préparent aux emplois intermédiaires et à la poursuite d'études dans le supérieur. Ces filières étaient cloisonnées au départ, mais peu à peu, depuis les années 1975, on a constitué des passerelles entre elles. Aujourd'hui, on a toujours une voie professionnelle qui est essentiellement articulée sur le BEP et le bac pro et permet l'entrée dans la vie active, et de façon sélective, la poursuite dans l'enseignement supérieur. Une deuxième voie – technologique – qui s'est appuyée sur les écoles professionnelles prépare à l'enseignement supérieur court,

mais aussi à l'université. Enfin, une filière générale est restée plus conforme à elle-même, car moins confrontée aux enjeux sur les qualifications et au lien à l'emploi.

1.5.4. Conclusion : la finalité professionnelle des diplômes. Un éternel débat ?

La scolarisation de la formation professionnelle affirme son extériorité par rapport au système productif. Mais la mise en relation des diplômes et des qualifications via les conventions collectives participe de leur légitimation. Les tensions entre le patronat et les représentants de l'école n'en restent pas moins intenses et se focalisent sur l'amplitude des formations, l'équilibre entre formation générale et formation professionnelle, la spécialisation ou la polyvalence des formations, le classement des diplômes face aux emplois. Adapter la main-d'œuvre à des besoins immédiats ou lui donner une formation complète favorisant son adaptation à long terme cristallisent ces débats qui rebondissent lors de la création de nouveaux diplômes. Ce qui caractérise la formation professionnelle et l'enseignement technologique, ce sont les finalités professionnelles que des débats et des négociations complexes avec les partenaires sociaux ont cherché à arrimer et adapter avec plus ou moins de distance et de précision à des emplois. Le débat a perduré ces cinquante dernières années et est resté relativement conflictuel, même si régulé au sein des Commissions professionnelles consultatives et aboutissant plus ou moins toujours à un consensus.

Depuis vingt ans, la décentralisation et les compétences données aux régions posent la question de l'extériorité ou de l'intériorité des formations professionnelles à l'égard du système éducatif. Doit-on construire des systèmes de formation professionnelle initiale et continue autonomes d'un système éducatif ? Ceci pose le problème du modèle professionnel que l'on souhaite instituer en France. Les systèmes de formation professionnelle évoluent donc en permanence et ne se stabilisent jamais, car ils demandent de repenser continuellement la nature des qualifications en fonction de la nature des emplois.

1.6. Résumé des débats

Une partie de la discussion a été consacrée à la dynamique actuelle de la situation française, l'autre aux leçons qui pouvaient en être tirées pour d'autres pays.

1.6.1. La dynamique actuelle

En simplifiant beaucoup, les tensions de 1880 entre une formation humaniste et une formation adaptée aux besoins de l'industrie dans un espace plus ou moins proche perdurent, même si les mots utilisés ne sont pas les mêmes. Certaines régions se posent la question de sortir la formation professionnelle des établissements scolaires et d'intégrer le système de formation professionnelle initiale et continue hors des établissements scolaires et du système éducatif. Les entreprises ont commencé à s'investir dans des formations ponctuelles post-scolaires de courte durée pour adapter les jeunes à leurs spécificités et elles ont pris en charge la formation continue de leur personnel. Il y a beaucoup d'enjeux politiques et économiques, de discours contradictoires du patronat, des syndicats et du monde politique. On ne peut pas dire qu'il y ait uniformité de points de vue, même chez un seul partenaire social. Par exemple, les employeurs ont des positions différentes selon les secteurs d'activité et les besoins de main-d'œuvre : leurs investissements dans la formation sont très différents. De même on ne peut pas comparer la petite entreprise artisanale et la grande entreprise industrielle.

De son côté, le système de formation initiale a évolué : après une intensification de la scolarisation des apprentissages, c'est-à-dire d'une formation professionnelle relativement théorique et intellectualisée dans des lieux d'enseignement assez éloignés de la production, jusqu'au milieu des années quatre-vingt, la création des baccalauréats professionnels a marqué la volonté de réinjecter du professionnel dans l'enseignement par des périodes de formation en entreprises qui font l'objet d'une évaluation prise en compte lors de la délivrance du diplôme. La relance de l'apprentissage s'inscrit dans la même dynamique.

Actuellement, certains parlent de la « parenthèse scolaire », comme si, entre 1945 et 2005, on avait eu un temps de scolarisation de la formation professionnelle et que demain on se tournerait vers une formation professionnelle plus empirique. En outre, il y a de plus en plus une ouverture vers la formation continue, avec un mélange de plus en plus fort des populations. Par rapport à cela, se pose la question de la part d'autonomie, de décision et d'élaboration de normes dans le paysage légal et conventionnel des partenaires sociaux par rapport aux pouvoirs publics. D'où l'idée de mettre en place un dispositif de formation continue régi par les partenaires sociaux, indépendamment des pouvoirs publics, à l'instar de ce qui existe pour

l'assurance chômage. En ce qui concerne la formation professionnelle initiale, elle est historiquement inscrite dans la sphère des pouvoirs publics et son détachement de cette sphère soulèverait des problèmes se situant à un autre niveau.

Quoiqu'il en soit, c'est le partenariat social avec l'État qui caractérise le système français. Il est fondé sur cette articulation, et l'autonomie des partenaires sociaux se conçoit dans cette articulation : les partenaires sociaux utilisent les pouvoirs publics pour organiser leurs relations. La réflexion sur le rôle des partenaires sociaux conduit nécessairement à une réflexion sur la fonction de régulation de l'État : jusqu'où doit-elle s'étendre ? Sur quels domaines doit-elle jouer ou ne pas jouer ? Donc tout le monde reconnaît que l'État a un rôle à jouer, mais selon une géométrie variable. La formation est une obligation nationale, et la configuration du système démocratique français fait que l'État assure un certain nombre de fonctions au nom de la Nation.

1.6.2. Les enseignements à tirer

Cet exemple de gestion tripartite est intéressant pour des pays qui ont une tradition d'État fort et centralisateur. Elle permet de s'inscrire dans une continuité historique qu'il apparaît absolument nécessaire de prendre en compte et d'exploiter. Dans cette optique, il paraît nécessaire d'avoir un cadrage législatif et réglementaire qui devrait s'inspirer au maximum des négociations conduites entre les partenaires sociaux.

Quoiqu'il en soit, le partenariat social est toujours en construction et sa définition même renvoie à l'histoire du pays dans lequel on se situe. Il n'y a pas de système en soi. C'est ainsi qu'il y a eu, en France, une espèce de moment privilégié au cours duquel la fraction éclairée du patronat s'est mise d'accord avec la puissance publique sur des objectifs et des compromis permettant la mise en place d'un système de formation professionnelle. Il faut savoir utiliser ces moments, s'appuyer sur les forces les plus modernistes pour créer un système d'entraînement. C'est ce qui explique que les entreprises ont accepté de participer au financement de la formation. À l'origine, seules certaines utilisaient cela comme une opportunité et faisaient intervenir à leur avantage le principe de mutualisation des fonds versés. Maintenant une majorité d'entre elles s'inscrit dans une logique de retour sur investissement et s'appuie pour cela sur les travaux d'observatoires.

Par rapport à la situation actuelle, les conditions économiques et sociales ne sont pas celles du dix-neuvième siècle, la scolarisation de base est mise en place partout, et la formation professionnelle a déjà une existence. En outre la perception des enjeux sur la formation et la qualification de la population active n'est plus la même, la complexité des emplois et des processus de travail leur donnent une importance croissante.

2. La reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives

2.1. Le rôle, la place et les enjeux du partenariat social dans la reconnaissance des diplômes (Michèle Tallard)

L'intervention des acteurs du monde de l'entreprise c'est-à-dire des partenaires sociaux dans la construction et la reconnaissance des diplômes ne relève pas en France de l'évidence car les relations entre l'école et l'entreprise ont longtemps été complexes, s'apparentant à une « contradiction primitive » (Baudelot 2002). À une vision de l'entreprise comme lieu de domination et une volonté de former des ouvriers-citoyens s'oppose une conception centrée sur la nécessité pour le système éducatif de répondre aux besoins en qualification des entreprises. Le rôle de l'État a longtemps été de tenter de construire des compromis entre ces différentes visions. Le principe de consultation des partenaires sociaux dans le cadre des commissions professionnelles consultatives (CPC) et la hiérarchisation des diplômes par niveaux produite par les pouvoirs publics en concertation avec les partenaires sociaux expriment bien cette logique. Celle-ci est également présente dans l'obligation de prise en compte des diplômes dans les grilles de classification comme condition nécessaire à l'extension des conventions collectives¹ instituée par la loi de 1971 sur la négociation collective (cf. encadré 2). Toutefois, ce texte fait référence à la prise en compte des diplômes, sans autres indications sur les modalités de reconnaissance. Il laisse donc place à des modes d'appropriation multiples de cette obligation.

2.1.1. La reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives

Dans le contexte, qui prévaut depuis le tournant des années quatre-vingt, d'un taux de chômage élevé notamment parmi les jeunes, le débat social a longtemps été focalisé sur l'existence d'une rigidité du lien diplôme-emploi qui ferait obstacle à l'embauche des jeunes. On pouvait donc s'interroger sur la consistance réelle de ce lien et sur l'existence d'une cohérence de branche entre les normes édictées en matière de classification (en ce qui concerne notamment la prise en compte des diplômes) et l'élaboration des politiques de formation. C'est à ces questions que l'enquête² menée au milieu des années quatre-vingt-dix à la demande du Haut Comité Éducation-Économie a tenté de répondre (Jobert & Tallard 1995).

Une reconnaissance massive mais diversifiée

La reconnaissance des diplômes est massive mais très diversifiée : 88 % des grilles citent au moins un diplôme, 41 % en citent au moins cinq. Il y a donc un large éventail de prise en compte des diplômes. À l'exception de quelques professions réglementées ou du secteur sanitaire et social, la possession d'un diplôme n'est pas une condition d'accès à l'emploi et peut toujours être remplacée par une expérience équivalente.

La prise en compte des diplômes varie selon la nature de la grille de classification utilisée par la convention collective. On distingue les grilles dites Parodi qui sont des nomenclatures d'emploi hiérarchisées, historiquement importantes dans les années soixante, et les grilles à critères classants (développées à partir des années soixante-quinze) où les emplois sont regroupés par niveaux définis à partir de critères communs (responsabilités, initiative, autonomie, formation/expérience...) que l'on met en relations avec des niveaux de salaires. La charcuterie de détail illustre bien un type de structure de grilles Parodi prédominante dans des activités artisanales liées à un métier (encadré 3) : on a une progression articulée à la détention du CAP, toutefois, il est précisé « CAP ou expérience », car il y a toujours la possibilité de remplacer le diplôme par une expérience professionnelle. Dans ces grilles, le salarié est *titulaire* du diplôme désigné. Dans les grilles à critères classants, c'est plutôt l'idée que le poste occupé requiert tel ou tel niveau de diplôme : c'est donc une autre logique dans laquelle il est fait référence aux connaissances mises en œuvre dans l'exercice de la fonction (exemple de la transformation du papier carton, cf. encadré 4). La nomenclature publique permet alors d'étalonner le critère des connaissances requises pour occuper l'emploi. Cette référence objective à

¹ L'extension d'une convention collective rend ses dispositions obligatoires pour toutes les entreprises relevant de son champ d'application.

² Il s'agit d'une enquête réalisée en 1994, portant sur les grilles de classification de 173 branches professionnelles couvrant près des deux tiers des salariés du secteur privé, dont l'ensemble de celles comptant plus de 50 000 salariés ; les grilles de la catégorie cadres ou les garanties attachées à cette catégorie avaient été exclues de l'enquête. Les grilles auxquelles il est fait référence dans ce texte sont celles existant au milieu des années quatre-vingt-dix. Un travail plus récent effectué en 2001 (ministère des Affaires sociales 2002), confirme les résultats obtenus dans notre enquête.

une norme publique contraste avec le caractère subjectif des autres critères de classement et a contribué à faire accepter cette méthode de classification (Tallard 1990).

Encadré 1

LA BRANCHE PROFESSIONNELLE

Le système français de relations professionnelles a été historiquement construit sur la branche professionnelle. Celle-ci n'est pas assimilable à la branche d'activités économiques ni au secteur³ : c'est une construction sociale, sans définition juridique, dont les contours sont le résultat du jeu des acteurs et épousent souvent ceux des organisations patronales. Elle apparaît ainsi essentiellement comme « *un cadre institutionnel d'action* » (Jobert 2000) où se négocient des conventions collectives, c'est-à-dire les normes de conditions de travail et d'emploi. Le cœur de ces conventions collectives est constitué par les grilles de classification. Celles-ci sont des hiérarchies professionnelles et salariales où sont classés et mis en correspondance des coefficients ou des niveaux de qualifications, des postes ou des fonctions et des salaires selon différentes logiques adoptées par les acteurs lors des négociations. Elles sont donc le résultat de compromis sociaux et non le reflet de l'organisation du travail.

Encadré 2

CONDITIONS D'EXTENSION DES CONVENTIONS COLLECTIVES

Art. L 133-5. La convention de branche conclue au niveau national contient obligatoirement, pour pouvoir être étendue, outre les clauses prévues aux articles L.132-5, L.132-7 et L.132-7, des dispositions concernant :

1. L'exercice du droit syndical et la liberté d'opinion des salariés ;
2. Les délégués du personnel, les comités d'entreprise et le financement des activités sociales et culturelles gérées par lesdits comités : (L. n°85-10 du 3 janv. 1985 art. 31) « 2° bis *Les comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail, notamment les modalités de la formation nécessaire à l'exercice de missions des membres des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail dans les entreprises de moins de trois cents salariés ainsi que les modalités de financement de cette formation* » ;
3. Les éléments essentiels servant à la détermination des classifications professionnelles et des niveaux de qualification, notamment les mentions relatives aux diplômes professionnels ou à leurs équivalences, à condition que ces diplômes aient été créés depuis plus d'un an ;
4. Les éléments énumérés ci-dessous du salaire applicable par catégories professionnelles, ainsi que les procédures et la périodicité prévues pour sa révision :
 - a) Le salaire minimum national interprofessionnel du salarié sans qualification
 - b) Les coefficients hiérarchiques afférents aux diverses qualification professionnelles
 - c) Les majorations pour travaux pénibles, physiquement ou nerveusement, dangereux, insalubres
 - d) Les modalités d'application du principe « à travail égal, salaire égal » et les procédures de règlement des difficultés pouvant naître à ce sujet, compte tenu notamment des situations révélées par l'application de l'article L. 132-12, deuxième alinéa ;
5. Les congés payés ;
6. Les conditions d'embauchage des salariés, sans que les dispositions prévues puissent porter atteinte au libre choix du syndicat par ceux-ci ;
7. Les conditions de la rupture des contrats de travail, notamment quant au délai-congé et à l'indemnité de licenciement ;
8. Les modalités d'organisation et de fonctionnement de l'apprentissage, de la formation professionnelle et de la formation permanente dans le cadre de la branche considérée, y compris des modalités particulières aux personnes handicapées ;
9. (L. n° 83-635 du 13 juill. 1983) « *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et les mesures de rattrapage tendant à remédier aux inégalités constatées. Ces mesures s'appliquent notamment à l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelle et aux conditions de travail et d'emploi* ».

³ La branche d'activité économique désigne le rassemblement des entreprises selon un critère d'activité homogène tandis que le secteur prend en compte l'activité dominante.

Encadré 3

ÉLÉMENTS DE LA GRILLE DE CLASSIFICATION DU COMMERCE DE LA CHARCUTERIE (1992) : EXEMPLE DE GRILLES PARODI (DE TYPE ARTISANAL)	
Personnel de fabrication	Coefficient
Jeune ouvrier jusqu'à 12 mois sans contrat d'apprentissage, n'ayant jamais travaillé dans le métier (18 ans)	145
Jeune ouvrier après 12 mois de métier sans contrat d'apprentissage (18 ans)	150
Jeune ouvrier en fin d'apprentissage, sans CAP ni diplôme de fin d'apprentissage ou jeune ouvrier, 2 ans de métier sans CAP	155
Ouvrier charcutier-traiteur 1 ^{er} échelon, en fin d'apprentissage avec CAP	160
Ouvrier charcutier-traiteur 2 ^e échelon, sans CAP ni diplôme de fin d'apprentissage, 3 ans de métier	165
Ouvrier charcutier-traiteur 2 ^e échelon, 1 an après CAP ou 4 ans de métier sans CAP	170
Ouvrier charcutier-traiteur 3 ^e échelon, 2 ans après CAP ou 5 ans de métier sans CAP	175
Ouvrier charcutier-traiteur, titulaire du CAP, ayant obtenu une attestation de suivi d'une formation « préparation traiteur » agréée par la Commission nationale professionnelle de la charcuterie.	

Encadré 4

ÉLÉMENTS DE LA GRILLE DE CLASSIFICATION DES INDUSTRIES DE PRODUCTION DES PAPIERS-CARTONS (1988) **(EXEMPLE DE GRILLE À CRITÈRES CLASSANTS)**

Art. 3. Définition des niveaux et des échelons

Dans chacune des catégories professionnelles conventionnelles, le classement des fonctions s'effectue, compte tenu de la façon dont la fonction s'insère dans l'organigramme, par filières « ouvriers », « administratifs et techniciens », « agents de maîtrise » à l'aide de définitions de niveaux identiques et de définitions d'échelons qui reprennent les éléments d'activité spécifiques à chaque filière (voir annexe).

Ce système repose sur les critères suivants :

- contenu d'activité : nature et degré de difficulté des travaux à exécuter ;
 - autonomie : degré de liberté dont la personne dispose dans la réalisation de son travail, en tenant compte des consignes, instructions et directives reçues dans le cadre de l'organisation du travail ;
 - responsabilités : fait d'être garant de ses actes professionnels dans le cadre des instructions et directives qui sont données ;
 - connaissances requises : ensemble des savoirs nécessaires pour tenir une fonction. Ce critère vise aussi bien les connaissances acquises par voie scolaire, par la formation continue et/ou par l'expérience professionnelle ;
 - informations traitées : ensemble des exigences pour la prise, la perception, le traitement et l'émission des informations ;
- À chacun des échelons traités correspond un coefficient hiérarchique. Ces coefficients, au nombre de quinze sans que conventionnellement il soit prévu de coefficients intermédiaires, sont ordonnés sur une échelle unique du coefficient 125 au coefficient 350.

Niveau II

Emplois consistant dans l'exécution de travaux qualifiés qui constituent une suite ordonnée d'opérations variées ou complexes effectuées suivant les instructions nécessaires à l'utilisation de moyens connus en vue d'atteindre les objectifs fixés.

L'exécution de ces travaux peut amener l'intéressé à prendre, dans le cadre des instructions reçues, des initiatives. Elle implique des responsabilités sur les informations traitées, les moyens, les coûts et les matières. La responsabilité de l'intéressé peut s'exercer dans la recherche de conformité et comporter la coordination de l'activité d'une ou plusieurs personnes.

Les connaissances mises en œuvre dans l'exercice de ces emplois correspondent à celles acquises normalement, soit par voie scolaire, niveaux IV et V de l'Éducation nationale, soit par une formation équivalente, soit par expérience professionnelle.

Niveau III

Emplois consistant dans l'exécution d'un programme d'opérations variées et/ou complexes du fait de leur technicité ou de leur diversité. Ces opérations sont effectuées selon des modalités générales qui impliquent l'utilisation de moyens connus, dont le choix et la mise en œuvre incombent à l'intéressée, en vue d'atteindre les objectifs fixés.

La réalisation de ces travaux nécessite des comparaisons et des contrôles au vu desquels l'intéressé est amené à prendre des décisions et à agir avec autonomie dans le cadre des instructions reçues. Il est régulièrement amené à rechercher des informations spécifiques. Il optimise, régule, met en cohérence des activités complémentaires.

Les connaissances mises en œuvre dans l'exercice de ces emplois correspondent à celles acquises normalement soit par voie scolaire, niveaux III et IV de l'Éducation nationale, soit par une formation équivalente, soit par une expérience professionnelle approfondie conduisant à une parfaite maîtrise du métier.

Après le CAP présent dans quatre grilles sur cinq, le BTS n'apparaît que dans la moitié (50 %) des grilles suivi par le BEP (44 %) et le BP (43 %) (tableau 1).

Tableau 1
NATURE ET FRÉQUENCE DES DIPLÔMES CITÉS

Diplôme	Fréquence	% 173	Industrie :43	Conventions	Services :130	Conventions
			fréquence	%	fréquence	%
CAP	141	82	41	95	100	77
BTS	87	50	31	72	56	43
BEP	76	44	26	60	50	38
Bac	45	26	16	37	29	22
BP	75	43	28	65	47	36
Dipl. pro.	66	38	12	28	54	42
DUT	55	32	21	49	34	26
BT	51	29	22	51	23	22
BTn	35	20	16	37	19	15
Bac pro	21	12	10	23	11	8
BEPC	10	6	1	5	9	7

Le CAP jouit d'une très forte reconnaissance (82 % des grilles le citent) ; celle-ci est particulièrement importante dans les activités industrielles où le CAP a marqué historiquement l'entrée dans la catégorie des ouvriers qualifiés.

Plus généralement, *la structuration hiérarchique des grilles de classification est différente pour un même diplôme suivant les modes de mobilisation de la main-d'œuvre* : dans les activités qui font appel à une main-d'œuvre qualifiée, la reconnaissance du CAP a lieu dès les premiers niveaux de la progression dans la catégorie des ouvriers qualifiés ; au contraire, dans celles qui recourent à une main-d'œuvre peu qualifiée, elle a lieu en haut de la grille, ce qui est un indice de la rareté de la possession de ce diplôme.

On a également pu observer un décalage entre le moment de création des diplômes et leur mention dans la grille. Par exemple, le baccalauréat professionnel créé en 1985 était au milieu des années quatre-vingt-dix relativement peu reconnu. On peut mettre cela en relation avec le fait que pour qu'un diplôme soit reconnu, il faut déjà que la branche en ait une certaine expérience et aussi avec le fait que les avenants de classification n'étaient pas jusqu'à une période récente revus régulièrement, car ce sont des instruments lourds, qui entraînent des négociations longues. De plus, la montée de la notion de compétences a tendu à minorer l'importance de la reconnaissance des diplômes, ce qui a plus particulièrement affecté ce diplôme plus récent que les autres.

Des normes publiques retravaillées par les acteurs sociaux des branches

Au milieu des années quatre-vingt-dix, un quart des grilles étudiées se référaient à *la nomenclature des niveaux de l'Éducation nationale* (encadré 5). Dans la mesure où il s'agit de celles qui couvrent le plus grand nombre de salariés, on peut estimer à environ la moitié des effectifs du secteur privé le nombre d'entre eux qui sont couverts par une grille faisant référence à cette nomenclature, qui a une très forte légitimité et sert à classer les diplômes en cinq niveaux. Les grilles à critères classants étalonnent souvent les connaissances requises en référence à ces niveaux (annexe 1). Un clivage se produit donc entre les grandes branches industrielles ou tertiaires, qui sont dans un rapport de plus grande proximité avec la puissance publique, et les branches d'activités plus spécifiques, dont les partenaires sociaux privilégient la référence aux diplômes spécialisés.

NIVEAUX DE FORMATION (EXTRAIT DE LA CIRCULAIRE DU 11 JUILLET 1967 DE L'ÉDUCATION NATIONALE)	
NIVEAUX	DEFINITIONS
I et II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui des écoles d'ingénieurs ou de la licence
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du brevet de technicien supérieur, du diplôme des instituts universitaires de technologie, ou de fin de 1 ^{er} cycle de l'enseignement supérieur (2 ans de scolarité après le baccalauréat)
IV	IV a. Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation du niveau du baccalauréat, du brevet de technicien (BT) du brevet supérieur d'enseignement commercial (BSEC) 3 ans de scolarité au-delà du 1 ^{er} cycle de l'enseignement du second degré IV b. Personnel occupant un emploi de maîtrise ou titulaire du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise (2 ans de formation au moins et de pratique professionnelle après l'acquisition d'une formation de niveau V) IV c. Cycle préparatoire (en promotion sociale à l'entrée dans un cycle d'études supérieures ou techniques supérieures)
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) (2 ans de scolarité au-delà du 1 ^{er} cycle de l'enseignement du second degré) et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP)
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'une durée maximum d'un an au-delà du 1 ^{er} cycle de l'enseignement du second degré du niveau du certificat de formation professionnelle
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation au-delà de la scolarité obligatoire

Un certain nombre des grilles à critères classants (22 grilles couvrant 5 millions de salariés) ont également défini des *seuils d'accueil*, permettant aux titulaires de diplômes professionnels de bénéficier d'un droit d'accès à certains coefficients hiérarchiques et d'une promotion automatique en début de carrière. Si ces garanties témoignent de la légitimité des diplômes, les restrictions qui leur sont apportées relativisent leur portée : le plus souvent, les diplômes doivent avoir été obtenus au cours de la formation initiale, et les jeunes doivent occuper des fonctions requérant « des connaissances directement en rapport avec celles requises pour l'obtention du diplôme » (exemple du pétrole, accord du 5 mars 1993 qui stipule, article 3, que « *tout titulaire de l'un des diplômes suivant appelé à occuper une fonction ou un emploi correspondant à ce diplôme aura la garantie, à l'embauche, du coefficient suivant : CAP, BEP : à l'embauche, K150 et après deux ans de pratique, K160 ; Baccalauréat : à l'embauche, K170 et après deux ans de pratique, K185 ; BTS-DUT : à l'embauche, K200 et après deux ans de pratique, K215. Ces garanties ne font pas obstacle à des dispositions plus favorables* »). Même si ces seuils d'accueil, lorsqu'ils existent, concernent les diplômes de différents niveaux, ils ont été le plus souvent négociés au milieu des années soixante-dix, dans une période où il était nécessaire d'attirer les jeunes titulaires de BTS pour construire la filière techniciens (Jobert & Tallard 1992) – une période où la négociation de telles dispositions pouvait apparaître comme une concession faite à la conception syndicale de la qualification attachée à la personne. Dans les années quatre-vingt, le retournement du marché de l'emploi, la préoccupation de certains syndicats de ne pas privilégier les diplômés et l'émergence de la notion de compétence ont entraîné une diminution du nombre de négociations de ces garanties, sauf dans certaines branches où existaient des pénuries de main-d'œuvre qualifiée. Toutefois, elles n'ont pas été remises en cause là où elles existaient et elles ont même été élargies aux titres construits par les acteurs de branche. Enfin, pour définir les seuils d'accueil, les partenaires sociaux ne se conforment pas toujours à la hiérarchie des diplômes correspondant à la grille des niveaux de l'Éducation nationale : le CAP et le BEP sont regroupés au niveau V de cette nomenclature, mais ils ne le sont pas toujours dans les grilles conventionnelles qui valorisent souvent le BEP plus que le CAP. De même, et malgré les pressions des syndicats qui affirment qu'« un bac est un bac », il arrive que le bac technique bénéficie d'un meilleur classement que le bac professionnel, d'autant que le premier permet l'entrée dans la catégorie des techniciens, alors que le second a plutôt été conçu pour déterminer le haut de la hiérarchie ouvrière. Ces compromis sur les garanties de classement expriment tout à la fois *l'instrumentation d'une norme publique dans les processus de régulation conjointe*, mais aussi les modalités spécifiques par lesquels s'institutionnalisent les luttes de classement.

Se dégage de ces analyses le constat de la faible institutionnalisation du lien diplôme-emploi, contrairement à ce qui est souvent évoqué dans le débat social : la rigidité de ce lien existe davantage dans les représentations, les attentes des acteurs forgées par les normes publiques d'équivalence que dans les dispositions conventionnelles.

2.1.2. L'importance accrue de la formation dans les fonctions de la branche professionnelle

Depuis l'accord interprofessionnel de 1983 définissant les différentes formes de contrats d'alternance et le rôle joué par les commissions paritaires nationales de l'emploi, (CPNE), dans leur développement, les partenaires sociaux des branches professionnelles interviennent dans l'accès des jeunes à l'emploi à travers notamment la faculté conférée aux CPNE de construire des certifications de branche⁴.

Les commissions paritaires nationales de l'emploi par branches professionnelles ont été instituées par un accord interprofessionnel de 1969 relatif à la « sécurité de l'emploi ». Dans un contexte de restructuration de l'appareil productif, il s'agissait de mettre en place un outil de suivi des évolutions de l'emploi et de définition d'actions de formation susceptibles d'accompagner les transformations techniques et organisationnelles et de permettre la mobilité des salariés, interne ou externe. Très limité jusqu'au milieu des années 1980, le rôle de ces instances va être renforcé avec le développement des dispositifs d'insertion des jeunes et la création des contrats de qualification à laquelle elles sont largement associées. Le développement des certificats de qualification depuis le début des années 1990 leur confèrent un rôle essentiel puisqu'il leur incombe de définir le contenu de ces certifications, leur mode de reconnaissance et leur place dans les hiérarchies professionnelles. L'accord interprofessionnel et la loi de 1991 élargissent encore les prérogatives des CPNE sur qui repose désormais la définition des politiques de formation articulées à la gestion prévisionnelle de l'emploi et des qualifications.

Les certifications de branche

Jusqu'au milieu des années quatre-vingts, la question de la prise en compte des diplômes dans les conventions collectives concernait pour l'essentiel les diplômes délivrés par l'Éducation nationale. Face au chômage des jeunes qui touche surtout les moins qualifiés, les pouvoirs publics défendaient l'idée d'une diversification des voies d'accès au diplôme susceptible d'accroître leur qualification et leur insertion. De leur côté, le patronat et les syndicats considéraient que l'ouverture de nouvelles voies de certification plus spécialisées, contrôlées par les professions et instituées pour une durée limitée, permettrait mieux d'atteindre cet objectif. Cette dernière position l'a finalement emporté et des certificats de qualification professionnelle⁵ (CQP) ont été créés d'abord dans la métallurgie et les services automobiles puis se sont multipliés dans un certain nombre de branches au point que l'on peut considérer que cette pratique s'est banalisée.

L'analyse des modes de construction de ces certifications fait apparaître des différences entre les branches qui tendent à enregistrer les demandes des entreprises (métallurgie), celles qui cherchent à contrôler davantage la création des certifications en fonction des besoins réels de la branche à moyen terme (réparation automobile), enfin celles qui s'efforcent de combiner le rôle directeur de la branche avec une place spécifique de l'entreprise dans le domaine de la validation (plasturgie). Même si les certifications de branche s'appliquent à des effectifs encore limités, leur existence atteste des profonds changements qui se sont opérés dans la dernière décennie dans le domaine de la construction des diplômes et des certifications.

On a beaucoup parlé de concurrence entre les CQP et les diplômes de l'Éducation nationale. Toutefois, les effectifs concernés par les CQP restent faibles. En revanche, les CQP peuvent être vus comme des champs particuliers de qualification que les diplômes peuvent difficilement couvrir, parce que ces champs sont souvent très spécialisés. En ce sens peut être vaudrait-il mieux parler de complémentarité que de concurrence.

⁴ Ce processus s'est déroulé de 1983 à 1989 au fil d'accords interprofessionnels et de normes législatives et réglementaires parfois contradictoires.

⁵ Il ne faut pas confondre le contrat de qualification qui est un dispositif d'insertion par alternance des jeunes avec le certificat de qualification qui constitue un des débouchés possibles de ce contrat.

Les pouvoirs publics ont soutenu ces processus de changement dans l'implication des branches dans la formation professionnelle continue comme l'attestent la forte imbrication des lois et des accords interprofessionnels qui réglementent ce domaine d'activité depuis une vingtaine d'années ou encore le cofinancement par l'État d'études prévisionnelles, instrument essentiel de la définition des politiques de formation par les acteurs de branches. L'enjeu, pour les pouvoirs publics, est celui du renforcement de la légitimité de l'action publique par un partage des responsabilités et l'institution de relais ; pour les « partenaires sociaux », il est de donner un contenu à la régulation de branche affaiblie ces dernières années, en s'investissant sur le terrain sensible de l'insertion des jeunes, de la formation professionnelle et de la certification (Duclos & Mériaux 1995).

2.1.3. Une diversification des configurations de branche

L'analyse du mode de construction par les branches de leurs politiques de formation et du contenu concret de ces politiques en matière de reconnaissance des diplômes dans les grilles de classification permet de mettre en évidence deux formes principales de régulation de branche (Jobert & Tallard 1997)⁴:

- l'une forte et normative : on y trouve à la fois des garanties de classement en matière de reconnaissance des diplômes, des certificats de qualification construits par les acteurs de branche, des dispositifs d'insertion des jeunes, de formation et de requalification assez sophistiqués, donc un fort investissement des acteurs de branche dans la formation. Souvent, ce sont des branches dominées par les PME, lesquelles s'appuient sur cette régulation du marché du travail effectuée par les instances de branche ;
- l'autre plus propositionnelle de service aux entreprises, dans des branches regroupant plutôt de grandes entreprises : s'y négocient des « grilles cadres » beaucoup plus souples, et les garanties de classement y sont plus rares. Les certificats de qualification y répondent plus à des besoins ponctuels d'entreprises.

2.1.4. Conclusion

À la fin des années quatre-vingt-dix, l'approfondissement de la flexibilité qui accompagne l'élargissement de la logique compétences et la montée de l'enjeu de l'employabilité ont tendu à induire une plus grande individualisation de la relation salariale et à modifier les formes d'action publique tant européennes que nationales et les termes des compromis sociaux qui se négocient dans les branches professionnelles et les entreprises en faisant notamment de la formation tout au long de la vie un enjeu central des nouveaux compromis à construire (Tallard 2004). Enfin, les dispositions sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) contenues dans la loi de janvier 2002 et celles sur la formation professionnelle tout au long de la vie qui constituent le premier volet de la loi du 4 mai 2004 pourraient également modifier le paysage que nous venons de brosser. Les premières sont de nature à brouiller les frontières entre formation initiale et formation continue et les secondes pourraient conduire à de nouveaux modes d'appropriation différenciés de ces dispositifs par les branches professionnelles dont les prérogatives ont encore été approfondies.

⁴ Dans une typologie établie plus récemment, A. Jobert (2003) reprend ces deux groupes et y ajoute un troisième dans lequel la régulation est plus incertaine.

2.2. Le cas de la plasturgie (Florence Bonnet)

La plasturgie est une branche avec une grille de classification à critères classants, des seuils d'accueil. Elle reconnaît les diplômes et une cinquantaine de CQP. Actuellement, le dispositif des CQP est remis à plat, en même temps que la grille des classifications est renégociée, négociation qui dure depuis huit ans... car il s'agit d'un sujet d'autant plus brûlant qu'il est lié à la négociation sur les salaires. Une grande partie du temps de négociation a été consacrée à la définition du contenu de chaque emploi, auquel est lié un salaire minimum. On espère aboutir cette année.

Le secteur de la plasturgie en France se caractérise ainsi :

- 4 308 établissements produisent ou transforment la matière plastique ;
- 165 000 salariés dont 60 % d'ouvriers ;
- un chiffre d'affaires de 25,6 milliards d'euros ;
- la France est au deuxième rang en Europe après l'Allemagne et au quatrième rang mondial après les États-Unis, le Japon et l'Allemagne.

L'Éducation nationale délivre des diplômes spécialisés : 2 CAP et 1 BEP au niveau V, 1 baccalauréat professionnel au niveau IV (créé en 1988 il n'apparaît pas dans la grille de convention collective qui date de 1979), 1 BTS au niveau III. Il y a également plusieurs diplômes d'ingénieurs aux niveaux I et II.

La grille de la convention collective fait référence en priorité à ces diplômes de la plasturgie, mais les autres CAP sont reconnus au même échelon dans la classification. Cette grille a été signée par les partenaires sociaux en 1979 et est en cours de renégociation : les emplois sont distingués en 7 niveaux, de l'exécution à l'encadrement et chaque niveau comprend trois échelons, avec un salaire minimum pour chaque échelon. Un lien est fait entre ces niveaux, l'activité et la formation professionnelle de base :

- niveau 1 : exécution des tâches, pas de diplôme professionnel correspondant ;
- niveau 2 : travail qualifié, CAP et BEP ou niveau équivalent acquis par la pratique professionnelle. Donc un salarié n'est pas obligé d'avoir le diplôme. Mais il existe des seuils d'accueil : tout jeune qui arrive dans l'entreprise sans expérience antérieure mais avec un diplôme est systématiquement rattaché à un niveau et un échelon ;
- niveau 3 : travail très qualifié, BP ou niveau équivalent acquis par la pratique professionnelle ;
- etc.

À l'heure actuelle, la négociation pour reconstruire cette grille repose sur une évaluation différente des emplois. Avant, on mettait en relation un niveau et un contenu d'activité, ce qui définissait un emploi. Maintenant, un emploi sera défini selon cinq critères :

- connaissances à maîtriser avec différents degrés correspondant aux niveaux de l'Éducation nationale ou aux CQP ;
- technicité de l'emploi ;
- animation et encadrement ;
- autonomie ;
- communication.

Une matrice croise le poids de ces différents critères avec la grille des classifications et ce sera à chaque chef d'entreprise d'apprécier chaque emploi en fonction de ces critères et de le rentrer dans sa grille des classifications.

Il y a actuellement 52 CQP dans la profession. Chacun correspond à un niveau (ouvrier, ouvrier qualifié...) et à une technicité dans la plasturgie. Ces CQP existent depuis environ 10 ans. Leur contenu a été négocié avec les partenaires sociaux. Il revient à l'entreprise de faire le lien entre l'acquisition du CQP par le salarié et le rattachement à un échelon. La convention collective précise que tel CQP permet d'avoir accès à tel échelon de la grille des classifications, mais c'est la responsabilité de l'entreprise de l'appliquer : le jour où le salarié obtient son CQP, il doit effectuer une période probatoire montrant qu'il est capable d'effectuer les nouvelles responsabilités pour lesquelles il a passé ce CQP avant que l'entreprise ne le change d'échelon dans la grille des salaires.

2.3. Toutes les branches ne sont pas logées à la même enseigne (Régis Rénault)

Le droit ne reconnaît que la branche patronale, et non l'ensemble des partenaires sociaux : c'est la branche qui décide ou pas d'associer les organisations salariées à ses négociations. Une branche existe uniquement par l'adhésion d'un certain nombre d'entreprises à l'organisation patronale représentative du secteur. Dans ce cadre, la reconnaissance des certifications dépend d'un choix conventionnel de la branche concrétisé par un accord qui doit être conclu entre les organisations représentatives des employeurs et des salariés. Un accord est réputé valable même si une seule organisation représentative le signe. L'extension permet de couvrir les salariés du secteur dont les entreprises n'adhèrent pas, mais cela n'empêche pas qu'aujourd'hui un nombre assez important de salariés n'est pas couvert par une convention collective.

2.3.1. Certaines branches ont développé des instances régionales des CNPE, d'autres non

Dans le droit français, il y a une obligation de négocier au niveau de la branche professionnelle tous les cinq ans sur un certain nombre de thèmes identifiés, dont la formation, les qualifications, les certifications. Cette durée va être ramenée à trois ans par le nouvel accord interprofessionnel et par la loi. Il n'y a pas d'obligation de négocier au niveau de l'entreprise.

2.3.2. Le paysage change depuis deux ans

La loi de modernisation sociale adoptée en janvier 2002 officialise plusieurs types de certifications, parmi lesquelles on peut citer :

- les diplômes délivrés par le ministère de l'Éducation nationale, construits dans une association entre le système éducatif et le système productif ;
- les diplômes délivrés par les autres ministères formateurs (Sports, Défense, Affaires sociales...) mettant en place leurs propres commissions ;
- les titres professionnels attestant plutôt de savoir-faire, délivrés par le ministère du Travail et plutôt destinés aux demandeurs d'emploi ;
- les CQP, attestant d'un certain nombre de compétences permettant d'occuper un emploi, destinés à l'origine à des jeunes en échec et élargis à l'ensemble des salariés ;
- les certifications mises en place par les chambres consulaires et les organismes de formation.

Les différents types de certifications correspondent à des besoins différents, mais le diplôme doit demeurer la référence, car dans sa construction, sa finalité et sa valeur universelle, il est la garantie socialement reconnue. Les autres types de certification n'ont pas la même valeur, mais doivent avoir la même dignité.

La loi de modernisation sociale a décidé de mettre en place un répertoire national des certifications professionnelles ainsi qu'une commission nationale où sont représentés l'ensemble des acteurs de la certification. Elle a également posé le principe que toute formation peut être acquise soit à l'issue d'un parcours de formation, soit par l'expérience. Cette validation des acquis de l'expérience est une nouveauté dont on n'a pas mesuré encore tout l'impact : elle connaît un engouement certain parmi les salariés qui souhaitent obtenir une certification leur permettant de revendiquer un certain positionnement dans l'entreprise. Cette validation pose une question forte : est ce que la certification doit être l'aboutissement d'un parcours de formation ou l'attestation d'un certain nombre de compétences et de connaissances que le salarié possède ? C'est un débat très présent dans le monde du travail.

2.4. L'évolution du déclassement à l'embauche des jeunes en France : une comparaison à partir de deux cohortes d'entrants dans la vie active (Jean-François Giret)

Le déclassement à l'embauche a été une des caractéristiques majeures de l'insertion des diplômés en France durant ces deux dernières décennies. Notre étude, à partir de deux enquêtes d'insertion du Céreq sur des jeunes sortis du système éducatif lors de conjonctures économiques sensiblement différentes montre que la reprise de la fin des années 1990 n'a pas bénéficié de la même manière à tous les diplômés. Près de 45 % des jeunes peuvent être ainsi considérés comme déclassés lors de leur premier emploi en 1998 contre 41 % en 1992. Seuls les diplômés de troisième cycle et des grandes écoles (écoles de commerce et d'ingénieurs) ont amélioré sensiblement leurs conditions d'accès aux emplois les plus qualifiés. Pour les autres diplômés, l'évolution est plus contrastée. Cependant, ce sont les diplômés de second cycle qui sont le plus durement touchés par le déclassement à l'embauche.

L'interprétation de ces résultats implique néanmoins une réflexion plus globale sur les mesures du déclassement. Si le taux de déclassement mesuré à partir d'une table de correspondance entre les nomenclatures statistiques usuelles d'emplois et de diplômés a légèrement augmenté entre les diplômés de 1992 et ceux de 1998, la perception du déclassement par les jeunes, telle qu'elle est mesurée dans notre enquête, a sensiblement diminué à la fois pour les plus et les moins diplômés. Globalement, ce sentiment de déclassement est passé de 48 % en 1992 à 39 % en 1998. Autrement dit, des jeunes qui vont être de plus en plus déclassés, vont au contraire se sentir de moins en moins déclassés.

Les facteurs expliquant le déclassement vont varier en fonction notamment des types de marché du travail vers lesquels les jeunes se sont orientés. Très élevé dans certains secteurs ou dans certains segments du marché du travail, le taux de déclassement sera beaucoup plus faible dans d'autres. Notre présentation finira par quelques exemples de marchés du travail où les jeunes sont fortement déclassés.

2.4.1. Qu'est-ce qu'un déclassement ?

Qu'est-ce que le déclassement ? Un salarié est considéré comme déclassé lorsque le niveau de formation requis normalement pour son emploi est inférieur à son niveau de formation initiale.

Par rapport à cette définition, que signifie le « normalement » ? Et qui définit la norme ? Les spécialistes du travail ? Les individus ? Les employeurs ? Par ailleurs, faut-il prendre en compte le seul niveau de formation ou faut-il aussi faire intervenir les compétences des individus pour avoir une notion plus large du déclassement comme écart entre un niveau de compétences requis et les compétences de l'individu.

2.4.2. Dynamique générale

La présentation va être essentiellement statistique à partir d'enquêtes représentatives auprès de jeunes sortant du système de formation en 1992 qui permet de suivre le parcours de ces jeunes durant cinq années. Ces jeunes sont sortis dans une conjoncture particulièrement difficile et il est possible de les comparer avec des jeunes sortant en 1998 dans le cadre d'une embellie économique.

Le déclassement à l'embauche a été mesuré de deux façons :

- une mesure normative en partant des écarts entre les situations observées et la grille de correspondance établie par le Commissariat au Plan dans les années 1970 entre diplôme et emploi ;
- une mesure subjective liée au sentiment des jeunes d'être utilisés en dessous ou au dessus de leur niveau de compétence. Dans ce cas, on ne parle pas de diplôme, mais de compétence.

Pour le premier emploi de ces jeunes :

- selon la mesure normative, en 1992, 40 % des jeunes étaient déclassés et 44 % en 1998. Donc, malgré l'embellie, le déclassement a augmenté, en particulier parmi les sortants de second cycle d'université, alors que les sortants de troisième cycle et de grandes écoles bénéficiaient de l'embellie.
- selon la mesure subjective, le sentiment de déclassement a diminué puisqu'on passe de 48 % à 39 %.

Quelques différences par secteurs se manifestent : le déclassement normatif important caractérise en premier lieu le secteur des services aux personnes, la grande distribution alimentaire, le commerce de détail et l'hôtellerie-restauration, à un moindre degré les télécommunications, la réparation automobile et la construction. Cette dernière a toutefois la particularité d'avoir beaucoup de jeunes sans diplôme, donc ne pouvant pas être l'objet d'un déclassement normatif.

Influence de la reprise économique ? Le déclassement normatif a augmenté dans le service aux personnes et le commerce de gros. Il a diminué dans la réparation automobile et la grande distribution alimentaire. Le déclassement subjectif augmente dans l'éducation, ce qu'il faut probablement mettre en relation avec le développement des emplois-jeunes.

Deux précisions :

- le déclassement se réduit avec l'ancienneté sur le marché du travail, mais cinq ans après la sortie de l'école, 32 % des jeunes se sentent déclassés, contre 39 % au premier emploi. Pour le déclassement normatif, on passe de 44 % à 30 %. En tout cas, le déclassement s'étend sur plusieurs années ;
- ce déclassement s'accompagne d'un préjudice en matière de salaire, une perte de la valeur du diplôme sur le marché du travail. Ce préjudice est de 7 % à 9 % en cas de déclassement subjectif, de 12 % en cas de déclassement normatif.

Comment les jeunes bacheliers professionnels industriels interprètent le fait de ne pas être utilisés à leur niveau de compétences ? 30 % se disent employés en dessous de leur niveau de compétences cinq ans après la sortie du système éducatif et 27 % font l'objet d'un déclassement normatif. 15 % disent n'avoir besoin d'aucun diplôme pour occuper leur emploi, 20 % pensent qu'un CAP ou un BEP est suffisant, 21 % jugent leur diplôme correct et un tiers estiment qu'un diplôme supérieur est nécessaire. Par ailleurs, 37 % disent que six mois d'expérience ou un peu moins leur aurait permis d'exercer correctement leur emploi, et 10 % disent qu'il faut plus de trois ans d'expérience.

Tableau 2
TAUX DE DÉCLASSEMENT DES JEUNES AU PREMIER EMPLOI

	1 ^{er} emploi (sortants 1992) en %	1 ^{er} emploi (sortants 1998) en %
Non diplômés	-	-
CAP-BEP	57,2	59,6
Bacheliers	41,7	46,1
Bac+2	57,8	55,5
Bac+3	63,5	82,2
Bac+4	63,7	74,1
Bac+5 et plus	41,7	36,0
Écoles d'ingénieurs	20,1	14,5
Écoles de commerce	55,2	42,6
Total des sortants	40,6	44,6

Source : Céreq, enquêtes « Génération 92 » et « Génération 98 ».

Tableau 3
Sentiment de déclassement au premier emploi

	1 ^{er} emploi (sortants 1992) en %	1 ^{er} emploi (sortants 1998) en %
Non diplômés	44,5	29,9
CAP-BEP	44,4	31,2
Bacheliers	55,0	43,3
Bac+2	56,2	48,8
Bac+3	42,7	51,6
Bac+4	52,6	51,6
Bac+5 et plus.	44,1	35,8
Écoles d'ingénieurs	36,1	29,7
Écoles de commerce	50,6	34,6
Total des sortants	48,3	39,0

Source : Céreq, enquêtes « Génération 92 » et « Génération 98 ».

2.5. La reconnaissance des diplômes et des qualifications en France : quelques faits marquants (*Shaizada Tasbulatova*)

Le droit du citoyen français d'avoir accès à l'enseignement et à la formation professionnels est garanti par la loi. Depuis les années 1970 s'est construit en France un système bien structuré qui répond aux besoins de formation des travailleurs *via* la construction de partenariats entre les services de l'État et les services déconcentrés, les fédérations d'employeurs et les syndicats de salariés.

Le système de formation continue est étroitement lié à la question de l'emploi. Les salariés peuvent améliorer leur qualification à travers les plans de formation des entreprises ou à travers des congés individuels de formation. Les personnes sans emploi ont également la possibilité de suivre des formations de reconversion. Les jeunes (entre 16 et 25 ans) peuvent utiliser la voie de l'alternance ou de l'apprentissage.

La reconnaissance de la formation par une certification est une question importante. Elle prend trois formes principales : le diplôme du ministère de l'Éducation nationale, le titre homologué et le certificat de qualification professionnelle :

- le diplôme correspond au modèle mis en place par le ministère de l'Éducation nationale. Il possède une antériorité historique et une reconnaissance sociale qui en fait une sorte de référence.
- en 1972, le comité interprofessionnel de la formation professionnelle, la promotion et l'emploi a pris la décision de créer la commission technique d'homologation des titres et diplômes qui permet de classer dans un répertoire national les diplômes et les titres délivrés dans le cadre de la formation professionnelle continue.
- dans les années 1980, en liaison avec l'augmentation du chômage des jeunes et la mise en place des contrats de qualification se sont développées les certifications de branche (certificats de qualification professionnelle (CQP)). Les premières ont vu le jour dans la métallurgie en 1987 et dans la réparation automobile en 1988. Depuis, elles existent dans environ 40 secteurs d'activité. L'existence de ces CQP s'explique par le fait que les diplômes d'État et les titres homologués ne répondent pas toujours aux besoins particuliers de tel ou tel secteur économique.

Quels enseignements peut-on tirer pour le Kazakhstan ? Actuellement, le Kazakhstan met en œuvre une réforme de l'enseignement et de la formation professionnelle dans le but de l'adapter à l'économie de marché et à l'éducation et à la formation tout au long de la vie. L'une des voies empruntées est la modernisation des systèmes d'attestation et de certification. Le système en cours est orienté essentiellement vers l'évaluation des ressources mises en œuvre et non sur le résultat final, qui caractérise le niveau de compétence de l'élève. Par ailleurs, des mesures sont en préparation pour permettre la mise en œuvre d'un système d'évaluation de la qualification extérieur à l'entreprise et reconnu au niveau national. À ce propos, l'expérience française peut servir d'exemple pour les réformes en cours dans l'enseignement et la formation professionnels au Kazakhstan.

Le séminaire de Marseille s'inscrit dans la continuité des travaux sur le système d'enseignement et de formation professionnels entrepris au Kazakhstan. Avec l'appui de la Fondation européenne pour la formation (ETF), nous avons organisé plusieurs séminaires sur les différents aspects de l'enseignement et de la formation professionnels : à titre d'exemple, les séminaires sur la construction des référentiels (octobre 2003), sur l'élaboration d'un modèle de partenariat social (novembre 2002), qui est utilisé aujourd'hui dans beaucoup de régions du Kazakhstan. Nous avons également réalisé une étude sur les besoins prévisionnels en spécialistes à partir de l'expérience française. L'existence de similitudes entre nos deux systèmes d'enseignement et de formation professionnels permet d'adapter au Kazakhstan un certain nombre d'expériences françaises.

2.6. Résumé des débats

2.6.1. Construction de la confiance

La confiance dans le diplôme se construit par la négociation entre trois partenaires : les représentants patronaux, les représentants salariés et l'État. Mais, d'après les données fournies sur le déclassement, ce système fonctionne avec beaucoup d'imperfections. Le système des conventions collectives dans le secteur privé manifeste⁵ d'une certaine façon la confiance qui est accordée aux diplômés. Par ailleurs, le fait que les partenaires sociaux participent à la construction des diplômes est un point important, mais les employeurs ont des demandes parfois contradictoires : les grandes entreprises s'accommodent de diplômes généraux, les petites entreprises les souhaitent spécialisés. L'alternance est-elle une autre manière de traduire la confiance ?

Pour prendre un exemple particulier, celui de la plasturgie, les commissions professionnelles consultatives ont un rôle important pour réinterroger le contenu des formations. Le baccalauréat professionnel de la plasturgie a été créé dans ce cadre : des groupes de travail où étaient les partenaires sociaux ont défini son contenu. À la sortie, les employeurs le trouvent parfois un peu trop généraliste, mais c'est pour eux la preuve que le jeune sera capable de comprendre ce qui lui sera demandé et d'apprendre la technique du métier une fois qu'il sera en situation de travail. C'est donc plutôt une garantie de connaissance générale et d'adaptation au poste de travail, l'employeur acceptant de consacrer un certain temps à la formation du jeune sur son poste de travail.

Mais on peut citer d'autres stratégies d'employeurs au niveau des entreprises à l'égard des jeunes sortants du système éducatif par exemple :

- exiger un niveau de qualification et une opérationnalité directe ;
- placer les jeunes sur des emplois « au-dessus » de ce que l'on peut conventionnellement attendre d'eux, à charge pour eux d'en faire la preuve et éventuellement d'acquérir par la suite le diplôme théoriquement correspondant.

Quoiqu'il en soit, le diplôme est une petite partie de l'emploi. Plusieurs individus peuvent occuper un emploi, alors qu'ils n'ont pas les mêmes diplômes. En outre, tous les diplômes ne sont pas reconnus dans les conventions collectives. Par exemple bac+3 et bac+4 ne sont pas reconnus, et dans les chiffres présentés, ce sont les jeunes de ces niveaux qui se sentent le plus déclassés.

2.6.2. Effets de branche, effets de taille

Le cas de la plasturgie est évoqué à titre d'exemple de développement des certificats de qualification professionnelle. La plasturgie a saisi cette possibilité offerte par la loi, mais certaines branches n'ont pas créé ce type de certificats et selon les branches qui l'ont créé le contenu et les modalités de certification varient. En ce qui concerne la plasturgie, on peut associer la création de CQP avec le fait qu'une part importante de personnes qui y travaillent ont un diplôme qui ne correspond pas à l'emploi qu'ils occupent ou n'ont pas de diplôme. Les CQP leur permettent d'avoir une certification reconnue s'ils changent d'entreprise dans la plasturgie, et certains d'entre eux, de niveau plus élevé, accompagnent la promotion professionnelle. Mais les CQP ne sont reconnus que dans la branche concernée, pas dans les autres. Le contenu de ces CQP doit être renouvelé assez fréquemment, car il est très lié à l'évolution des techniques : un CQP sur une technique particulière doit être renouvelé après trois ou quatre ans. Les employeurs ont une assez grande confiance dans ces CQP.

En ce qui concerne la construction des CQP dans la plasturgie, les partenaires sociaux se réunissent pour décrire le contenu des certificats et des compétences qu'attestent le certificat. Ensuite un contenu de formation est rédigé par des groupes où sont présents les partenaires sociaux. Le système d'examen est organisé de façon à conseiller les salariés pour leur éviter l'échec. En fin de formation, il y a trois épreuves : une épreuve technique de connaissances générales et technologiques, une autre sur la technologie spécifique au CQP, et une de pratique en situation professionnelle. Ces trois épreuves sont notées et une commission nationale, constituée de représentants des partenaires sociaux, décide, au vu des résultats de donner ou de ne pas donner le certificat.

⁵ La Fonction publique repose sur le principe du concours, qui prend comme condition d'accès le niveau du diplôme plutôt que sa spécialité.

Toutefois, se pose le niveau d'information des entreprises sur ces possibilités et force est de constater qu'il y a un problème pour les PME même s'il existe des systèmes paritaires destinés à aider ces entreprises pour conduire leurs propres politiques de formation. Les entreprises versent tous les ans une part de leur masse salariale à des organismes paritaires qui mutualisent cet argent pour financer la formation des salariés. Ces organismes offrent en général une information sur les possibilités de formation. Malgré tout, le degré de relation entre ces organismes et les petites entreprises reste assez faible. Les organisations de branche sont mal outillées territorialement et ont du mal à atteindre le tissu des PME. Des efforts ont lieu, mais c'est un travail long. C'est ainsi que de nouvelles formations sont parfois inutilisées par manque de connaissance des utilisateurs potentiels.

2.6.3. Valeur des nomenclatures utilisées

La grille des diplômes est-elle encore valable de nos jours ? La nomenclature des niveaux n'a pas fait l'objet d'un consensus très fort, car les employeurs avaient peur que cela fige la relation entre formation et emploi. C'est l'État qui a imposé cette nomenclature : ce n'est pas une nomenclature qui analyse le travail, c'est une nomenclature de prévision des flux de formés à laquelle on a fait dire autre chose ensuite.

Quoiqu'il en soit, cette nomenclature est toujours appliquée. Si on l'applique au début des années 1980, on a un taux de déclassement de 8 à 9 % et, maintenant, de 23 %. À côté de cela le sentiment de déclassement est moindre.

Pour une fonction observatoire, ceci pose le problème de savoir comment on rapproche une nomenclature d'emplois et une nomenclature de formations supposée rendre compte des qualifications. Le rapprochement entre diplôme et emploi n'a rien d'automatique et relève de conventions sociales. C'est une construction qui trouve sa pertinence dans chaque pays. En France, le système de formation est à offre dominante, il n'est pas guidé par l'appareil économique, mais par une logique des pouvoirs publics. Les pouvoirs publics s'appuient sur des débats avec les partenaires sociaux, mais cela reste un système à offre dominante. Cela n'est pas pareil dans tous les pays d'Europe.

3. Le rôle des partenaires sociaux dans la définition des diplômes : les commissions professionnelles consultatives

3.1. Les partenaires sociaux et les commissions professionnelles consultatives (CPC) (*Benoît Bouyx*)

3.1.1. Quatre spécificités françaises

Il y a en France un modèle d'école très marqué historiquement par la notion de laïcité, une volonté très forte de ne pas faire dépendre l'école, ni la formation professionnelle initiale, de la religion. L'école ne doit pas être porteuse d'un modèle religieux, auquel sont opposées les valeurs de la République. Cela explique, en grande partie la place du baccalauréat en France, qui surprend souvent les étrangers. C'est la manifestation de la volonté de fixer les mêmes règles pour tous, qu'ils viennent de l'enseignement privé religieux ou de l'enseignement d'État. Cela se traduit aussi dans la pratique de l'anonymat aux examens : les individus doivent être égaux devant l'examen, il faut éviter les éléments subjectifs susceptibles d'introduire de perturber le jugement. Il y a aussi une idée forte de contrôle ponctuel, d'examen strict, moins sujet à perturbation que des contrôles étalés dans le temps. Pour la formation professionnelle, on trouve symétriquement la volonté de ne pas dépendre de rapports de force extérieurs au système éducatif, et en particulier de ne pas céder aux pressions du patronat. Cette volonté d'indépendance a été renforcée après la Seconde Guerre mondiale.

Toutefois, il existe des relations très fortes en matière de certification professionnelle avec les partenaires sociaux, et à tous les niveaux. On pourrait dire que les partenaires sociaux sont des acteurs, mais c'est l'État qui fixe les règles du jeu.

Le système de certification est identique quels que soient les modes de formation, que ces formations aient lieu dans le secteur public ou le secteur privé, en situation scolaire ou en apprentissage. On a les mêmes diplômes pour des jeunes qui suivent des parcours de formation dans des circuits différents. Une grande partie de la crédibilité du système français repose sur cette distinction entre formation et certification. Un diplôme est une barre, qui atteste d'un certain nombre de compétences, mais la manière d'atteindre la barre peut être variée (formation initiale, formation continue, apprentissage, validation des acquis de l'expérience).

Depuis vingt ans la France est dans un mouvement de décentralisation qui affecte en particulier la formation professionnelle. On s'est demandé si les diplômes nationaux n'allaient pas disparaître au profit de diplômes régionaux, cela d'autant plus que le système des diplômes s'était effectué dans une dynamique inverse d'homogénéité nationale. Dans les faits le caractère national du diplôme n'est pas contesté.

3.1.2. Le système de construction des diplômes au ministère de l'Éducation nationale

Le système est placé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, donc de l'État. L'État définit les réglementations, les textes officiels qui concernent les diplômes. Il a également la responsabilité de la fabrication des diplômes professionnels. Mais il ne le fait pas tout seul, il le fait dans un système concerté avec les représentants des professions, employeurs et salariés, dans le cadre des commissions professionnelles consultatives.

Les commissions professionnelles consultatives du ministère de l'Éducation nationale sont au nombre de 17, qui couvrent en gros l'ensemble du champ économique. Il y a en France à peu près 24 millions d'emplois qui ont été répartis en 17 secteurs (industrie, bâtiment et travaux publics, chimie et industries de process, hôtellerie-restauration-tourisme, secteur tertiaire, commerce, secteur sanitaire et social...) qui correspondaient assez bien aux champs de négociation des partenaires sociaux au moment où ils ont été créés. Actuellement ce partage pourrait être discuté, mais il a le mérite d'exister. Chaque diplôme est rattaché à l'une de ces commissions. Ces commissions doivent être consultées obligatoirement sur deux types de sujets :

- l'opportunité de création d'un diplôme. Chaque fois que l'on veut créer un nouveau diplôme ou reconfigurer des diplômes existants, il faut obtenir l'accord de la commission. On s'efforce de travailler sur la base d'un consensus pour engager ces travaux ;

- le diplôme lui-même et son contenu. Le dossier final de construction du diplôme avec son contenu doit également être soumis à l'accord de la commission.

Chaque commission professionnelle consultative se compose d'environ 35 personnes (soit au total près de 800 personnes concernées) réparties dans quatre collèges :

- un collège des employeurs, composé de 10 personnes. En France, les employeurs sont regroupés dans des fédérations professionnelles, et il y a généralement plusieurs fédérations professionnelles concernées par une commission. Ces fédérations n'ont pas les mêmes intérêts, certaines représentent plutôt les grandes entreprises, d'autres les petites. Il faut donc construire des compromis. Pour caricaturer, on peut dire que les grandes entreprises ont une meilleure perception des évolutions en cours, mais que ce sont les petites qui embauchent ;
- un collège salarié. Il y a cinq syndicats de salariés représentatifs, mais tous n'ont pas le même poids. Dix représentants sont choisis parmi eux en essayant de tenir compte de leur représentativité par rapport aux secteurs concernés ;
- un collège des pouvoirs publics, d'environ cinq personnes relevant des ministères concernés par les problèmes traités dans la commission et représentant l'Inspection générale ;
- enfin un collège des personnes qualifiées, au premier rang desquelles on trouve les représentants des syndicats d'enseignants. Il est intéressant de voir qu'ils sont considérés comme des personnes qualifiées et non représentants es qualité dans la négociation. Actuellement, six syndicats sont représentés.

Le mandat des commissions est de quatre ans, la présidence et la vice-présidence sont assurés par un membre du collège des employeurs et un membre du collège des salariés, avec alternance au bout de deux ans.

L'une de nos premières missions a consisté à redonner du pouvoir aux deux premiers collèges (employeurs et salariés) car la négociation à l'époque était très accaparée par les enseignants : derrière les diplômés, il y a des enjeux qui concernent les enseignants et ils cherchent à peser assez lourdement sur les décisions. Nous sommes plutôt partisan d'une dissociation entre une consultation externe, avec les partenaires sociaux, et une consultation interne à l'Éducation nationale qui ne serait pas dans le même lieu. Partenaires sociaux et enseignants ne se situent pas dans les mêmes enjeux.

Un comité interprofessionnel consultatif dans lequel sont présents les présidents et vice-présidents des commissions professionnelles consultatives traite des questions générales ou transversales.

3.1.3. Les modalités de concertation

La qualité de la concertation est très liée aux méthodes de travail. Pour les définir, on s'est beaucoup appuyé sur les démarches des Québécois, tant sur les méthodes de concertation que de fabrication des diplômes.

La demande de création d'un diplôme en France peut provenir de pratiquement n'importe qui. En général, cela transite par les fédérations professionnelles, les entreprises ou par le ministère lui-même, en fonction des demandes de leurs membres ou de résultats d'études et de recherches. Chaque année, une centaine de dossiers sont instruits. Certains sont éliminés assez rapidement, compte tenu de leur faiblesse, les autres sont complétés et font ensuite l'objet d'un débat en commission. Les membres de la commission disposent ainsi de dossiers instruits, dégagant les éléments favorables et défavorables à la création du diplôme, les compromis envisageables et ils débattent à partir de là. Il faut en particulier évaluer les effets du diplôme à moyen terme et se demander s'ils seront plus positifs que négatifs. Il y a des questions fondamentales : quel profil attend-on du jeune qui aura ce diplôme ? quel équilibre entre adaptabilité et adaptation, en sachant que la question ne se pose de la même manière selon les niveaux, les secteurs ?... Il faut trouver le meilleur compromis possible. On peut donc dire que la décision finale est un compromis entre les partenaires sociaux qui auront à gérer les effets du diplôme, les jeunes qui ont des attentes à l'égard du diplôme et l'État qui est un peu l'arbitre. C'est un jeu d'acteurs qui permet d'aboutir à des compromis.

Vient ensuite la fabrication du diplôme lui-même. À ce niveau, la différence entre diplôme et formation est très importante. Un diplôme est un contrat passé avec les partenaires sociaux, qui va attester d'un certain nombre de compétences dont dispose le titulaire du diplôme : les partenaires sociaux peuvent s'emparer du diplôme parce qu'ils savent ce qu'il y a derrière. Un diplôme, c'est d'abord un référentiel d'activités professionnelles, c'est-à-dire la définition de ce que l'on attend du titulaire du diplôme, en général à horizon de cinq ans après sa création, en termes d'activités professionnelles significatives. On entre là dans

un dispositif de concertation très important avec les experts des professions. Il est important de connaître des experts capables de repérer les évolutions des années à venir en termes d'activités professionnelles, et non de connaissances en mathématiques ou dans d'autres matières d'enseignement. Après le référentiel d'activités professionnelles, intervient le référentiel de certification : quels sont les savoirs, savoir-faire, compétences que l'on va vérifier au moment de la certification ? Un troisième volet est constitué par les modalités de certification : comment vérifie-t-on qu'une personne a atteint ce qui a été défini dans le référentiel de certification ?

À l'origine, les diplômes étaient définis dans le cadre de la formation initiale. De plus en plus, ils servent à la formation continue et sont aussi utilisés dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience.

3.1.4. Un exemple : la création du baccalauréat professionnel

Il s'agit d'un diplôme créé en 1985, qui correspond à une nouvelle génération de diplômes et a rassemblé plus de 120 000 candidats en 2003. Au départ, c'est une création de l'État, à l'issue de tout un processus de concertation.

La plus grosse fédération industrielle avait saisi le ministère sur la mise en place de certifications destinées à alimenter une catégorie d'emplois intermédiaires entre les ouvriers et employés d'une part (correspondant aux CAP et BEP), et les techniciens de l'autre (correspondant aux BTS), sachant que les bacheliers n'entraient pas sur le marché du travail. Le ministère a confié une étude au Céreq pour savoir s'il y avait réellement un débouché à ce niveau, dans quels secteurs et pour quelles activités. Enfin, une mission d'expert a préconisé la création d'un nouveau diplôme. À ce stade, plusieurs questions se sont posées :

- celle de l'appellation du diplôme. L'expression « baccalauréat professionnel » a suscité beaucoup de polémiques : les universitaires rejetaient la notion de professionnel, les professionnels celle de baccalauréat ;
- celle du classement du diplôme. Fallait-il introduire le terme de technicien ou non ? Les salariés insistaient pour que le terme figure, dans un objectif de reconnaissance dans les conventions collectives. De son côté le ministère avait un objectif de 100 000 candidats dans 50 spécialités et savait que de tels flux ne permettaient pas de garantir une reconnaissance de la classification de technicien ;
- celle de la place de l'alternance. La tradition française opposait l'accès à la qualification par l'apprentissage et l'accès à la qualification par le système scolaire. Avec le baccalauréat professionnel, a été introduite la notion d'alternance, quel que soit le mode de préparation : pour pouvoir présenter le diplôme, il faut avoir passé quatre mois en entreprise et une épreuve porte sur les acquis de la formation en entreprise. Pour la première fois, on reconnaissait que certaines choses ne pouvaient s'acquérir qu'en situation de travail et qu'elles étaient suffisamment importantes pour figurer dans l'examen.

En conclusion, il est bon d'insister sur l'importance de la conjoncture pour conduire des négociations importantes : elles sont plus faciles à conduire lorsque le marché du travail fonctionne bien. Sur un marché du travail bloqué, l'effet de signal du diplôme est masqué, ce qui compromet l'adhésion des partenaires sociaux et la confiance des jeunes.

3.2. Le cas du groupe Accor (*Gilles Honegger*)

Monsieur Honegger appartient à un groupe spécialisé dans l'hôtellerie et le tourisme, présent dans 140 pays avec 150 000 personnes, leader européen dans l'hôtellerie et les services, troisième groupe mondial.

Selon Mr Honegger, la France a le meilleur système diplômant qui existe. Ceci justifie que depuis 14 ans son groupe s'implique directement à travers la fédération professionnelle dans la concertation avec le ministère de l'Éducation nationale pour pouvoir maintenir en permanence l'adéquation entre la formation et l'emploi.

Depuis les années 1990, le monde professionnel de l'hôtellerie-tourisme a énormément évolué, ce qui a entraîné la nécessité de développer de nouvelles compétences dont doivent tenir compte les formations et les diplômes. Par exemple :

- durant les huit dernières années, le groupe a couvert informatiquement son réseau mondial et a une avance de sept ou huit ans sur ses concurrents ;
- en restauration, il y a vingt ans, il n'y avait que deux formes de cuisson, maintenant, il y en a onze ;

- les techniques du monde aérien ont été adoptées, par exemple le prix d'une chambre d'hôtel varie en fonction du taux d'occupation ou de la date de réservation ;
- tout ce qui concerne l'environnement prend une place de plus en plus importante ;
- la dimension de comportement, de communication, l'interculturalité deviennent d'autant plus nécessaires que les salariés feront leur carrière dans différents pays.

L'entreprise fait remonter ces besoins auprès du ministère. Elle travaille à la construction des diplômes. Ensuite le diplôme a sa vie et il continue à être suivi par l'intermédiaire des conseillers de l'enseignement technologique qui sont des professionnels de l'entreprise et par la participation aux jurys d'examen qui transmettent leurs remarques et assurent ainsi une rétroaction. Elle peut également passer par la fédération pour exprimer ses besoins.

L'entreprise est également intéressée par la façon et le moment d'obtenir les diplômes. L'hôtellerie-restauration est une activité où la professionnalisation se construit progressivement, ce qui implique que les diplômes doivent pouvoir s'obtenir au cours de la vie professionnelle : le développement des licences professionnelles s'inscrira dans cette démarche.

Le rôle du ministère de l'Éducation nationale dans la construction des diplômes est de ralentir les volontés immédiates de l'entreprise d'aller trop vite, de faire réfléchir sur la pérennité des évolutions. Et il est vrai que pour faire un diplôme qui tient, il faut savoir prendre du recul, avoir l'analyse et la méthode. En revanche, une fois le diplôme finalisé, il faut entre cinq et huit ans pour qu'il soit adopté par l'entreprise.

Enfin, Monsieur Honegger signale que neuf pays européens mettent au point un référentiel de responsable d'hébergement hôtelier et que la France a été choisie par Bruxelles pour conduire ce projet, preuve selon lui de l'excellence du système de concertation français.

3.3. Le choix des représentants des salariés dans les CPC (*Régis Régnault*)

Le système français est inscrit dans des valeurs profondes, des valeurs démocratiques, et le diplôme est le garant que le développement individuel contribue au développement collectif, que ce soit le collectif de travail, le collectif territorial, ou la société dans son ensemble. Il garantit en particulier que la qualification professionnelle est attachée à la personne et que cette personne va la conserver dans sa mobilité. Les partenaires sociaux ont conscience de cette responsabilité, mais cela veut dire que la collectivité doit mobiliser les moyens pour leur permettre de l'assurer. Aujourd'hui les salariés sont remboursés très tardivement de leurs frais de déplacement, certains doivent se battre pour que leur entreprise les libère pour participer aux commissions professionnelles consultatives et les syndicats doivent être vigilants sur ces points, de même que sur la participation aux jurys d'examen.

Le choix des représentants des salariés dans les commissions professionnelles n'est pas simple. On ne demande pas seulement aux salariés de connaître leurs professions, mais aussi d'anticiper l'évolution de leurs activités. Il faut des personnes expertes, à la fois professionnels capables de réfléchir à leurs activités et d'anticiper sur leurs évolutions. En outre les questions de la transversalité et de la coordination des commissions professionnelles font également problème. Les partenaires sociaux doivent avoir une vision transversale de leur travail. Une commission professionnelle consultative ne peut pas être une bulle, la réflexion sur la professionnalité et les certifications implique un regard transversal.

Pour la CGT, la présence des enseignants dans les commissions professionnelles consultatives n'est pas un obstacle, s'ils sont à leur juste place. Leur rôle n'est pas d'être des co-élaborateurs de la certification, mais des experts de la connaissance. La certification doit être en conformité avec l'activité professionnelle existante ou en devenir, mais cette activité professionnelle existe aussi en termes de contenus de connaissance, de savoirs et de savoir-faire. À ce titre, l'expertise des enseignants – en tant que professionnels de la connaissance – peut être d'une grande utilité parce que les représentants des partenaires sociaux n'ont pas une vision globale de l'évolution de la connaissance. Aujourd'hui, il y a deux clivages qui ne devraient pas exister :

- celui entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel qui crée un barrage artificiel entre les savoirs ;
- celui entre les partenaires sociaux qui conçoivent les référentiels et les enseignants ou les inspecteurs de l'Éducation nationale qui les écrivent. De ce fait, les référentiels ne sont plus lisibles par les salariés parce qu'ils sont formulés dans un langage qui est celui du système éducatif.

En ce qui concerne le statut de la certification, le principe de découpage en unités constitutives qui correspondent à des connaissances et des compétences n'est pas toujours simple. Qu'est-ce au juste qu'une compétence ? Qu'est-ce qu'on évalue ? Qu'est-ce qu'on exige ? Y a-t-il une différence entre ce qu'on exige dans l'activité professionnelle et ce que l'on va exiger dans la certification ? Prend-on en compte les passerelles qui vont nécessairement exister entre les différents types de certification ? les logiques de filières ?

Dans un objectif de formation tout au long de la vie, la formation continue des salariés va être autant de la formation initiale recommencée ou complétée que de la véritable formation continue. Or les salariés n'ont, dans leur majorité, un regard sur la certification qu'au niveau de l'embauche. Il n'y a pas de mécanisme d'obtention de certifications ultérieures qui correspondent à de nouvelles qualifications. Il est important de réfléchir à ce que la certification soit accessible à des salariés pour marquer l'acquisition de nouvelles qualifications tout au long de la vie professionnelle. Les partenaires sociaux y font référence dans l'accord national interprofessionnel en parlant de formation diplômante différée, où il y aurait un concours de l'entreprise pour rémunérer la personne et un concours de l'État pour payer la formation et permettre à des salariés ayant plusieurs années d'expérience d'obtenir une certification qui correspond mieux à leur qualification. Cela devrait avoir un impact pour l'élaboration des diplômes.

Enfin, il y a une question forte sur l'accompagnement et l'orientation des jeunes et des adultes. L'orientation se fait beaucoup par défaut et si l'on veut que les salariés soient à l'origine de leur parcours avec le concours de l'entreprise, il faut envisager l'offre de certification dans le cadre d'un service public de l'orientation assurant la dialectique entre démarche individuelle et démarche collective.

3.4. Les partenaires sociaux dans la définition des diplômes : l'exemple de la cuisine (*Sylvie-Anne Mériot*)

La CPC Hôtellerie-restauration-tourisme et loisirs et le cas particulier du CAP Cuisine, récemment rénové, permettent d'illustrer les relations de partenariat existant entre système éducatif et monde professionnel.

En France, les diplômes du ministère de l'Éducation nationale sont structurés en trois grandes parties, écrites dans l'ordre suivant, qui n'est pas l'ordre de leur publication :

- 1. Le RAP. Ce n'est pas un style musical, mais le référentiel des activités professionnelles, c'est-à-dire la définition des objectifs d'un diplôme en référence aux emplois auxquels il prépare et à leur contexte d'exercice (public/privé, taille possible des entreprises, secteurs connexes éventuels...);
- 2. Le référentiel d'examen. Son écriture permet aux partenaires sociaux de s'accorder sur les objectifs et les limites de la formation, notamment par rapport aux diplômes de niveaux inférieurs et supérieurs. Se négocie aussi la manière dont seront organisées les épreuves, les coefficients et les contenus d'ensemble. Mais la négociation avec les représentants d'entreprises (employeurs et syndicats) ne porte que rarement sur les contenus d'examen de manière détaillée ;
- 3. Le référentiel de formation. Il regroupe les disciplines générales et professionnelles pour lesquelles les spécialistes des différents enseignements rédigent les contenus de formation. Les professionnels se penchent plus rarement sur ces documents tant ils s'agit de listings longs et de champs disciplinaires dont ils peuvent être en partie éloignés.

Le partenariat entre monde éducatif et monde productif pour l'écriture des différentes composantes d'un diplôme est naturellement de plus en plus ténu, au fur et à mesure que l'on approche des contenus pédagogiques, pour laisser place au corps enseignant ou à ses représentants (voir schéma ci-dessous).

Néanmoins, la partie qui apparaît comme le cœur du diplôme est le référentiel d'examen. Les partenaires sociaux n'établissent pas toujours de négociations approfondies à ce niveau, qui pourtant apparaît comme le levier des rénovations. C'est ce qui a été observé à travers deux rénovations successives du CAP Cuisine.

Une première réécriture de ce diplôme au niveau du ministère était restée quasiment sans effet dans les établissements scolaires : tant que les épreuves d'examen n'évoluaient pas, les enseignants considéraient la rénovation du diplôme comme une simple évolution à la marge.

Une explication a été apportée par une étude du Céreq, concluant que les enseignants mesurent leurs performances à la réussite de leurs élèves aux examens. Plutôt que de suivre à la lettre les référentiels de

diplômes (qui n'ont qu'un statut de « référence » puisqu'on ne parle plus de « programmes »), ils orientaient leurs enseignements sur les épreuves probables de l'examen (étude Régulof, 1996).

Les partenaires sociaux impliqués dans la rénovation du CAP Cuisine ont alors exigé du ministère une évolution radicale de l'enseignement, et l'Inspection générale a accepté une négociation sur les techniques culinaires pouvant être évaluées à l'examen. Ainsi ont été éliminées les techniques jugées obsolètes ou trop sophistiquées (qui peuvent faire l'objet d'une démonstration rapide des enseignants mais ne méritent pas que les élèves s'y attardent), pour ajouter l'ensemble des nouvelles techniques de production pouvant être utiles en situation professionnelle. Cette négociation, qui vise à éviter que les élèves n'aient une ambition passéiste ou démesurée par rapport aux réalités professionnelles, et qu'ils témoignent d'un sentiment nostalgique dès leur insertion professionnelle (Mériot 2002), s'est établie à travers un groupe de travail qui s'est réuni au cours de l'année 2003. Elle a pris effet dès la rentrée scolaire 2004.

Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale a montré sa capacité d'écoute active du monde professionnel, acceptant de repousser les limites de ce qui pouvait relever de « son territoire ». Ses diplômes présentent d'ailleurs déjà un caractère novateur par rapport aux titres d'autres ministères, avec une structure particulièrement aboutie. Leur structuration en trois parties leur permet de décrire successivement les *actions* formatives (point 3. du schéma suivant), leur *finalité* précise au seuil de maîtrise nécessaire (point 2. du schéma) et les *contextes* (point 1. du schéma) dans lesquelles elles sont supposées s'exercer, ce qui les rapproche d'un descriptif de « compétences ». En effet, dans ses analyses du travail basées sur la méthode ETED (Emploi-type étudié dans sa dynamique), le Céreq insiste sur la nécessité de décrire les compétences dans leur triple dimension : comme un *savoir-faire*, mis en œuvre avec une *finalité* précise et dans un *contexte* précis.

Éléments de définition d'un diplôme

- 1. Le RAP (référentiel des activités professionnelles) :
éléments de contexte
- 2. Le référentiel d'examen :
*modalités d'organisation (et coefficients),
contenu des épreuves*
- 3. Le référentiel de formation :
*disciplines générales et professionnelles,
contenus de formation*

Partenariat

+



-

L'approche compétences trouve toutefois ses limites dans le monde de l'éducation. La formation et les épreuves qu'il construit s'appuient largement sur des situations professionnelles simulées, qui n'excluent pas le risque d'une « invention » ou d'une non-représentativité. À l'inverse, dans le monde du travail, l'appréciation des compétences est souvent moins complète, moins systématique et plus approximative que dans le monde de la formation où elles prennent la forme de performances objectivées, avec une véritable mesure de niveaux de progression et une définition de pré-requis (puisque'il existe des notes éliminatoires ou que la moyenne peut être exigée pour l'obtention d'une épreuve ou d'un diplôme).

3.5. Les partenaires sociaux dans les CPC : le cas du bâtiment (Paul Kalck)

Quelques interrogations issues de la participation aux commissions professionnelles consultatives relevant du domaine du bâtiment, du ministère de l'Éducation nationale et du ministère en charge de l'Emploi.

3.5.1. Un ensemble complexe de titres et diplômes émanant du travail des deux CPC

Il y a une certaine similitude dans l'offre de certifications des différentes institutions, similitude perceptible dans la proximité des intitulés de titres et diplômes. Pourtant des intitulés proches voire identiques recèlent parfois des contenus différents : sur les techniques utilisées (exemple de la couverture) ou sur le niveau attendu des connaissances (peintre en décor classé au niveau V ou au niveau IV) ou encore sur les passerelles possibles entre diplômes (menuiserie installation-menuiserie fabrication).

La diversité des organismes certificateurs et des types d'enseignement (enseignement professionnel, apprentissage, formation des adultes) a largement contribué à cette complexité du paysage de la certification. Cela tient parfois aux circonstances, à l'évolution du point de vue de certains acteurs : au début des années 1990 par exemple, les organisations professionnelles du bâtiment n'étaient pas prêtes à envisager la création d'un CAP maintenance de bâtiment de collectivités et ce diplôme a finalement été créé dans une autre CPC de l'Éducation nationale (en l'occurrence celle du secteur sanitaire et social), mais en 2001 elles sont très favorables à la création d'un titre professionnel d'agent d'entretien du bâtiment. On peut faire l'hypothèse que les professions ont été la première fois plus soucieuse de défendre les corps de métiers et plus sensibles la seconde à des perspectives de marché prometteuses. Cette anecdote et l'impression que les diverses procédures de création de titres et diplômes génèrent des « doublons » ou des « quasi-doublons » conduisent à penser que ne conserver qu'une seule CPC permettrait d'éliminer un facteur de complexité. La commission nationale de la certification professionnelle ne pourrait-elle pas remplacer toutes ces CPC et leur subdivisions ? Le mouvement de dissociation certification-formation (tendance forte des dix dernières années) est certainement pour quelque chose dans le fait que cette idée ne nous paraisse pas si saugrenue.

On a tout de même du mal à faire abstraction des logiques institutionnelles, et notamment des logiques des institutions de formation dans la définition des objectifs et des étapes de la certification. À l'Éducation nationale, les partenaires s'entendent sur un partage des rôles entre le brevet professionnel (dédié à l'apprentissage) et le baccalauréat professionnel (plus souvent préparé en lycée) ; l'importance accordée à la constitution des filières explique aussi la création de brevets d'études professionnelles dépourvus de cibles professionnelles (technique de l'architecture et de l'habitat). Au ministère de l'Emploi, il y a une volonté de coller à l'évolution des marchés professionnels (titre de couvreur pour charpentier traditionnel bois). De même on observera que les titres du ministère de l'Emploi sont précisément positionnés dans les grilles de classification des conventions collectives concernées.

3.5.2. Une ingénierie des titres et diplômes qui a fortement évolué et présente plus de similitudes que de différences

À l'occasion d'un travail récent sur l'évolution à moyen terme des référentiels de diplôme de plusieurs corps de métiers du bâtiment, on a pu constater les efforts déployés pour rendre plus précise et explicite la dimension « professionnelle » des diplômes de l'Éducation nationale. De son côté, depuis la réforme de ses CPC, le ministère de l'Emploi a engagé avec ses partenaires, à l'occasion de la transformation des certificats de formation professionnels de l'AFPA en titres professionnels, une révision systématique de l'ensemble des certifications.

Dans un cas comme dans l'autre, le fait majeur des évolutions observées réside dans l'importance accordée à la description de « l'emploi » ou de « l'activité professionnelle » visée par le diplôme. L'usage de ces deux termes est censé renvoyer à une distinction dans les stratégies poursuivies par les organismes certificateurs : adaptation à un emploi clairement identifié pour le ministère de l'Emploi, acquisition de connaissances plus larges ouvrant vers la mobilité professionnelle pour l'Éducation nationale. On peut se demander si ces différences entre l'objectif d'insertion immédiate et l'enjeu de l'adaptabilité et de la mobilité sont toujours aussi prégnantes.

En effet, il nous semble plus important d'observer l'émergence d'une structure commune de présentation des titres et diplômes : référentiel d'emploi (ou d'activité) d'une part, référentiel de certification d'autre part, comme si l'on avait affaire à un contrat suivi de ses modalités de contrôles, l'un et l'autre échappant aux

acteurs de la formation. Ceci est nouveau. À l'Éducation nationale, le référentiel d'activité professionnelle a longtemps été réduit à sa plus simple expression et ne pouvait guère servir de référence pour l'élaboration des programmes ou des examens. Au ministère de l'Emploi, les modalités d'homologation des titres conféraient à l'expérimentation des formations une place essentielle qui faisait des formateurs des acteurs essentiels dans la construction du titre.

Une des différences importantes qui subsiste, réside dans la procédure d'élaboration des référentiels. À l'Éducation nationale, l'essentiel est réalisé dans les groupes de travail où les inspecteurs jouent plus un rôle d'animateur qu'un rôle d'expert, laissant aux professionnels le soin de définir les cibles professionnelles et les activités. Au ministère de l'Emploi, des spécialistes en ingénierie de diplômes établissent un dossier sectoriel professionnel qui vérifie l'existence du « besoin » en s'appuyant sur les données collectées à l'aide du répertoire opérationnel des métiers et des emplois. Ils s'investissent très directement dans l'identification des activités-types qui composent l'emploi. Les deux institutions ont donc des modes différents d'élaboration des référentiels – modèle du partenariat pour l'une, modèle de l'expertise pour l'autre – mais toutes deux sont confrontées à la difficulté de mener une véritable analyse du travail sur laquelle fonder la certification.

3.5.3. Une difficulté à identifier précisément les compétences. Le dispositif actuel peut-il permettre de progresser ?

Concernant les référentiels de l'Éducation nationale, le « passage » de la description de l'activité professionnelle au référentiel de certification est assuré par la construction d'un tableau croisé dit « tableau des relations activités professionnelles-compétences ». La construction de ce tableau nous apparaît relever d'un exercice. Regroupées en quelques grandes capacités, les compétences ont généralement le même intitulé sauf lorsqu'il s'agit de la capacité « réaliser, mettre en œuvre » où l'on retrouve énoncées les tâches spécifiques au métier étudié.

Pour les titres du ministère de l'Emploi, parce que l'on souhaite ajuster au plus près titres professionnels et emplois existants, les listes de compétences se déduisent directement des activités-types de l'emploi. Rien ne vient mettre en exergue les capacités plus générales mobilisées dans l'emploi.

En conclusion et quel que soit le ministère concerné, le métier nous semble encore souvent décrit de façon trop limitative, sous la forme de tâches indépendantes. Il est relativement aisé d'évaluer le degré de maîtrise que les individus ont acquis de ces tâches mais à elles-toutes, elles ne rendent que partiellement compte de la professionnalité. Les référentiels de diplôme laissent échapper des éléments pourtant essentiels du métier. C'est un peu comme la lecture de l'encyclopédie : elle donne bien des indications intéressantes sur les formes des marteaux mais ne disent rien sur la façon dont il faut les manier. Il semble souhaitable de redonner un rôle aux formateurs dans l'analyse du travail et la rédaction des référentiels. Ce souhait est sans doute à contre-courant des évolutions actuelles : cela remet en question « l'idéologie du contrat » qui suppose de compartimenter les rôles ; cela s'oppose à l'idée de « modularité » des connaissances et compétences sur laquelle semblent se fonder pas mal d'espoir de gestion des mobilités.

3.6. Résumé des débats

3.6.1. Comment surmonter la coupure entre système éducatif et entreprises ?

En France, la séparation entre système éducatif et entreprises est ancrée dans l'histoire et a eu tendance à s'accroître : c'est ainsi que les enseignants professionnels qui étaient auparavant des professionnels ayant eu une expérience sont maintenant des enseignants sortant de la filière de formation académique.

Toutefois, des tentatives sont faites pour surmonter cette coupure. Ainsi, des professeurs passent une quinzaine de jours pour voir ce qui se passe dans les entreprises, le comprennent et utilisent cette connaissance pour faire évoluer le système. Beaucoup d'entreprises reçoivent des éducateurs pour qu'ils comprennent ce qu'est l'industrie et son besoin de mettre en place des compétences par le système éducatif. En outre, de plus en plus fréquemment, les jeunes doivent passer un temps de formation en entreprise et ils en reviennent avec l'enrichissement de ce qu'ils ont appris, dont ils discutent avec le corps professoral.

Néanmoins, le risque pour les CPC de se laisser trop influencer par les problématiques pédagogiques est important. De ce point de vue, les Québécois avaient beaucoup d'avance en termes de méthodes, et ont été une source d'inspiration pour la France. On pourrait dire qu'il y a au Québec des méthodologues pour faire « accoucher » les professions, les accompagner. En France, on n'a pas ce type de spécialistes, et l'on a préféré la consultation des partenaires sociaux, mais en mettant l'accent sur la dimension professionnelle : on a insisté sur la priorité du référentiel d'activités professionnelles, qui ne parle que de l'activité et détermine les compétences à acquérir en cours de formation.

Des avis différents sur la composition des commissions professionnelles consultatives sont avancés :

- si on estime que les CPC sont d'abord un outil de dialogue social, la représentation institutionnelle des enseignants n'est pas de mise. On peut mettre en place indépendamment une fonction d'expertise qui échappe à des questions de représentation institutionnelle et concerner des personnes, partenaires sociaux autant qu'enseignants ;
- toutefois, si la certification professionnelle s'inscrit comme la reconnaissance de ce qu'est la force de travail dans le dialogue social, l'attestation d'un niveau et d'une spécialité de qualification, elle, s'inscrit aussi dans le monde de la connaissance et à ce titre, on peut estimer que les enseignants y ont leur place. Se pose alors le problème de la coopération entre deux mondes qui ne se connaissent pas bien.

Mais cette question de communication touche des aspects plus fondamentaux relatifs à la nature de la connaissance : le partage entre monde du savoir et de la production fait que l'on a tendance à distinguer ce qui relève des connaissances d'un côté, liées à une intellectualisation des réalités et les compétences qui sont plutôt de l'ordre du geste. On distingue ainsi savoir et savoir-faire alors que ce sont les deux faces d'une même pièce.

D'un point de vue institutionnel, la participation des partenaires sociaux est fixée par un certain nombre de textes légaux. Les commissions professionnelles consultatives sont inscrites dans la loi, de même que les diplômes. Ce processus se situe au niveau national. Le secrétariat général des CPC est une unité au sein du MEN, ses membres sont des fonctionnaires. Ils sont une vingtaine, chargés de constituer les dossiers et se tournent vers les partenaires et les experts pour les argumenter. Les membres participant aux commissions professionnelles consultatives sont indemnisés sur le budget de l'État. Mais l'effet de bonne volonté est important, car il faut souvent consentir des avances de trésorerie et accepter d'être absent de son lieu de travail pour la durée des réunions, y compris le temps de déplacement pour les personnes qui viennent de loin. Cette question est particulièrement préoccupante pour obtenir une représentation effective des petites entreprises. La participation des partenaires sociaux repose de façon non négligeable sur leur bonne volonté et leur souci du bien collectif : de ce fait les commissions professionnelles consultatives constituent une sorte de baromètre et leur fonctionnement indique les secteurs où le partenariat social fonctionne bien et ceux où il est plus défaillant, ce qui nécessite de s'interroger sur les raisons de cette défaillance.

3.6.2. Lien entre formation professionnelle initiale et continue

Dans le cas de la restauration, la négociation s'est bien passée car les partenaires sont convenus que la cuisine de base avait beaucoup évolué depuis 30 ans, et qu'une fois acquise, elle permettait d'accéder à la cuisine dite « gastronomique » par le biais de la formation continue, au moment où l'individu le voulait. D'où l'importance de la formation continue post-diplôme.

4. Le partenariat au niveau des établissements. La construction des relations lycées professionnels-entreprises

4.1. Témoignage sur l'apprentissage dans le secteur de la restauration et de l'hôtellerie : les relations avec les entreprises (Geneviève Fabre)

Le lycée hôtelier de Marseille a été créé en 1981 ; il s'est peu à peu développé et fortement implanté dans son environnement géographique. Des liens étroits se sont tissés avec le monde professionnel. Son rayonnement s'est élargi au niveau national et des contacts internationaux se sont développés au fil des années. Le lycée a été entièrement reconstruit sur site de 1998 à 2001 pour répondre d'une part à l'évolution des métiers, des technologies et de la réglementation en matière d'hygiène et de sécurité, et d'autre part aux attentes nouvelles des institutions (rectorale ou territoriale) et de la profession. L'outil de travail réalisé est particulièrement performant et très professionnel. Il peut répondre aussi bien aux besoins de formation des jeunes qu'à ceux des adultes et des professionnels eux-mêmes. Le lycée est devenu un pôle de compétences, véritable plateforme technologique dans les domaines de l'hôtellerie, de la restauration et de l'alimentation, élargi à la rentrée 2003 au tourisme. Il a reçu le label « lycée des métiers » en juin 2003. Une telle entité, reconnue par le monde professionnel, n'a pu se réaliser sans une collaboration étroite avec lui.

4.1.1. Les différents aspects de la relation lycées-entreprises

Ce qui est institutionnel :

- la réglementation officielle (référentiels, organisation des enseignements, règlements d'examens) définit pour chaque formation la part qui revient à l'entreprise. Ainsi au lycée, il est prévu selon les sections des activités en milieu professionnel, des interventions de professionnels dans les enseignements, des stages en entreprise ou des périodes de formation en entreprise. Les modalités sont arrêtées pour chaque formation et des conventions sont établies entre l'établissement scolaire et l'entreprise d'accueil ou l'intervenant ;
- les professionnels sont à la fois formateurs et évaluateurs ; en outre, ils sont obligatoirement membres des jurys d'examens y compris pour ceux de la validation des acquis de l'expérience ;
- les professionnels sont représentés dans les instances officielles : conseil d'administration, commission permanente, conseil de perfectionnement. Ils sont ainsi associés à la gestion des affaires et aux prises de décision ;
- les professionnels contribuent au financement des formations par le versement de la taxe d'apprentissage (impôt sur la masse salariale) ;
- les professionnels doivent être consultés pour l'évolution des structures.

4.1.2. Ce qui relève de l'autonomie de l'établissement

La nécessaire collaboration et le partenariat

Un lycée technique et professionnel, à plus forte raison un centre de formation d'apprentis, se doit de rester attentif aux attentes du milieu professionnel et à l'évolution des métiers auxquels il prépare les élèves ou les apprentis. D'une part, parce qu'il a un engagement de qualité de formation vis-à-vis des jeunes et de leurs familles, et d'autre part parce que l'insertion professionnelle des jeunes en dépend.

C'est pourquoi il faut construire une relation avec le milieu professionnel. Au lycée hôtelier, cette relation s'est construite au fil des années de plusieurs façons :

- par la relation personnelle : anciens élèves, anciens camarades de promotion, anciens professeurs, parents d'élèves, connaissances, anciens maîtres de stages ou employeurs ;
- par la relation recherchée : rencontres avec les représentants des branches professionnelles sur différents thèmes (les nouveaux diplômes, le rôle du maître de stage, les restaurants d'application), réunions de travail sur des thèmes d'actualité (la reconstruction du lycée, l'évolution des structures), participation de professionnels aux manifestations du lycée (salon de l'étudiant et métierama, forums des métiers, forums de l'emploi, mais aussi groupes de réflexion sur des grands débats nationaux, participation à des séminaires), recherche des lieux de stages et de périodes de formation en entreprises (visites en entreprises, élaboration de documents de liaison, bilans) et enfin recherche de sponsorat pour l'organisation de certaines activités (PPCP, manifestations particulières) ;

- par la relation entretenue : réponse à des appels d'offres de la part des professionnels (concours professionnels nationaux ou locaux comme Malongo, Spigol, ou dossiers de subvention proposée par le FAFIH – OPCA de la branche hôtellerie), réponse à des sollicitations de professionnels (participation de différentes classes à des manifestations professionnelles comme le congrès des sommeliers, le congrès des maîtres cuisiniers, le repas des compagnons, les journées du goût, les buffets au stade Vélodrome lors de la coupe du monde de football) ;
- par des échanges de compétences : interventions ponctuelles de professionnels dans les classes sur des thèmes pointus (ingénierie, sommellerie, bar, hébergement, tourisme), démonstrations culinaires de chefs, visites d'entreprises, de domaines, de sites professionnels, stages d'enseignants dans des entreprises (d'initiation ou de perfectionnement) et actions de formation continue à destination des professionnels (stages sur mesure pour les employés, la branche professionnelle, audits, préparation aux examens).

Le rayonnement voulu

Le lycée a cherché à dépasser dans ses relations avec le monde professionnel le cadre local ou régional. Il a donc répondu aux offres nationales de partenariat avec des grands groupes comme ACCOR, Gaz de France, Nestlé (Davigel), ou des branches professionnelles comme les producteurs de produits laitiers (CIDIL). Il accueille de grands concours comme la finale régionale du meilleur Ouvrier de France ou la finale du « *Shaker* des écoles hôtelières » ou encore le concours Ofimer (produits de la mer) parrainé par le ministère mais aussi le championnat de France des desserts organisé par le Centre national d'études et de documentation du sucre. Des professeurs ont été distingués par de grands groupes ou des professionnels pour suivre des formations dans leurs entreprises : Le Nôtre, Nestlé, Ducasse. De grands chefs de cuisine viennent au lycée pour conduire des TP (travaux pratiques) avec des étudiants. Des équipementiers mettent à la disposition des élèves du matériel de haute technologie.

Le lycée met ses ateliers, ses salons, son infrastructure à la disposition du monde professionnel au sens large, pour ses séminaires, certaines de ses formations, et des regroupements nationaux. Enfin il monte en partenariat avec les professionnels des formations spécifiques, qualifiantes (formations complémentaires) ou diplômantes (licence professionnelle). D'autres pistes sont en cours d'exploration, comme le parrainage par exemple.

En conclusion, la relation doit être vivante, ouverte, innovante au niveau du terrain comme au niveau institutionnel. Elle doit se faire dans la connaissance et le respect mutuel. Des cadres formels doivent être établis (conventions, partenariats) mais ce sont surtout les cadres informels, basés sur le réseau relationnel, qui font la force de toute la relation.

4.2. Exemples de partenariats entre écoles professionnelles et entreprises (note de synthèse) (Claire Morel)

Il existe de nombreuses formes de partenariat entre écoles professionnelles et entreprises : ils peuvent prendre la forme de stages obligatoires en entreprises pour les élèves des écoles professionnelles, de participation des représentants des entreprises aux jurys d'examens ; ou encore de transferts technologiques vers les écoles professionnelles. D'ailleurs, on assiste actuellement à un renouveau du partenariat social au niveau des établissements scolaires.

Lors du séminaire consacré à la question du partenariat social dans l'enseignement professionnel, une visite à un lycée professionnel hôtelier a été organisée afin de familiariser les participants du séminaire avec les différentes formes de partenariat social qui peuvent se développer au niveau d'un établissement scolaire. Le lycée visité est implanté depuis plus de vingt ans dans un environnement socio-économique en pleine évolution. Il doit être envisagé dans cet environnement entier. Lorsque le personnel du lycée s'est rendu compte qu'il ne correspondait plus à son environnement ni aux nouvelles normes et réglementations en vigueur, il a été décidé qu'il devrait être reconstruit. Pendant sa reconstruction en 1996, les professionnels ont ouvert leurs structures pour permettre au lycée de continuer à travailler pendant les travaux. En 2003, le lycée a été labellisé « lycée des métiers ». Il s'agit d'un établissement orienté vers des métiers complémentaires (hôtellerie, restauration, métiers de bouche, du tourisme) qui offre des parcours de formation à des niveaux différents (du CAP au BTS), en alternance ou en apprentissage, ainsi qu'à de jeunes adultes en formation continue. Le lycée propose également de valider les acquis de l'expérience

professionnelle, et est en train de développer ses relations avec les universités pour offrir une licence professionnelle par la formation continue.

4.2.1. La coopération institutionnelle

Comment se sont construites les relations du lycée avec le monde de l'entreprise ? Dans le cadre des relations **institutionnelles**, la réglementation officielle définit le rôle que le monde professionnel doit jouer dans l'enseignement professionnel. Par exemple dans le référentiel du BTS, il est prévu des activités en milieu professionnel, afin de permettre aux étudiants de se familiariser avec la réalité du terrain. Le stage permet de confirmer ou non si la formation correspond à ce que les élèves ont appris au cours de leurs études. L'hôtellerie est un secteur essentiellement basé sur le service : il est donc important pour les jeunes d'avoir le plus rapidement possible une expérience pratique dans ce domaine. Le rapport de stage leur permet d'analyser la situation de l'entreprise et de réfléchir à cette première expérience professionnelle. Le stage en entreprise peut durer jusqu'à seize semaines. Les professionnels dans l'entreprise ont un double rôle de formateur et d'évaluateur. Les bac professionnels prévoient également des stages réguliers en entreprises pendant deux ans, eux aussi suivis d'une évaluation. De plus, les professionnels sont représentés dans les conseils d'administration des établissements scolaires, où ils disposent d'une voix délibérative. Ceci permet de les associer aux décisions importantes prises sur le futur des établissements. La taxe d'apprentissage correspond à une autre forme d'engagement des professionnels dans la formation : il s'agit d'une contribution obligatoire des entreprises à la formation, qui constitue une importante contribution financière et permet aux écoles professionnelles d'acquérir du matériel.

4.2.2. L'autonomie de l'établissement

Pour ce qui relève de **l'autonomie de l'établissement**, c'est au lycée professionnel de développer le cadre des relations qu'il souhaite entretenir avec le monde économique qui l'entoure. L'établissement doit aller à la rencontre des professionnels et les contacts ne peuvent pas rester à un niveau trop superficiel, car les enseignants ont besoin de connaître personnellement les maîtres de stage qui encadreront les élèves, afin de bien comprendre leurs attentes. L'avis des professionnels est également essentiel pour toutes les décisions importantes liées à la vie de l'établissement (reconstruction, rénovation, organisation des forums des métiers, participation à des concours professionnels). La participation à des concours professionnels constitue une occasion pour apprécier son niveau par rapport à celui des professionnels du métier. Le lycée propose également de former et de remettre à niveau les spécialistes des entreprises. Les enseignants peuvent intervenir en tant que formateurs lors de séminaires de perfectionnement en entreprise. D'autre part, les anciens élèves contactent souvent le lycée pour trouver du personnel parmi les élèves actuels.

Il est en général plus facile pour le lycée professionnel de travailler avec un seul interlocuteur au niveau d'une grande entreprise plutôt qu'avec de multiples interlocuteurs dans de petites entreprises.

Les débouchés : 55% des jeunes qui travaillent dans la restauration sont employés dans la restauration collective. Beaucoup de jeunes gens quittent les métiers de bouche au sortir de l'école, ou après quelques années : après cinq ans, 50 % des jeunes ont quitté le métier. Tous les ans, le centre de formation des apprentis du lycée professionnel hôtelier mène une enquête sur le parcours des anciens apprentis : en mars 2003, à la fin de leur cycle d'apprentissage, 36 % des apprentis avaient décroché un contrat à durée indéterminée, alors que 8 % avaient un contrat à durée déterminée, 30 % avaient obtenu un contrat de qualification, 5 % choisi une autre profession, 1 % étaient en stage de formation et 19 % exerçaient un autre métier.

Les responsables du lycée doivent s'assurer que lors des stages, les droits des jeunes sont respectés (en termes d'horaires, d'apprentissage...) dans un secteur réputé pour être particulièrement difficile, et où les droits des employés sont souvent lésés. Les apprentis ne doivent pas remplacer un autre employé, mais venir uniquement en complément. D'où l'importance de trouver des tuteurs qui ont le temps et la capacité de suivre et encadrer les apprentis.

Comme nous venons de le voir, les établissements scolaires disposent d'une **autonomie** qui leur permet de mettre en œuvre leur propre stratégie vis-à-vis des entreprises. Cette stratégie dépend grandement de l'environnement dans lequel ils évoluent. Un grand établissement dans une grande ville pourra par exemple développer une stratégie d'excellence technique, alors qu'en zone rurale, les établissements de plus petite taille avec moins d'élèves ne pourront se spécialiser dans une filière précise mais préféreront proposer plusieurs filières pour attirer un plus grand nombre d'élèves des zones rurales environnantes. Dans les

banlieues ouvrières où il est plus difficile de former des jeunes en provenance de milieux précaires, les établissements scolaires proposeront des diplômes correspondant à cet environnement particulier. Des partenariats régionaux sont en général organisés au niveau des bassins de formation.

Les lycées professionnels sont en contact régulier avec les entreprises pour le versement de la taxe d'apprentissage, dont la répartition reste problématique. Les entreprises doivent en effet décider à quels établissements elles souhaitent reverser la taxe d'apprentissage. Or la plupart des petites entreprises avec lesquelles les lycées hôteliers coopèrent ne sont pas assujetties à la taxe d'apprentissage. D'autre part, les lycées professionnels entrent en concurrence avec les centres de formation des grands groupes, qui préfèrent financer leurs propres actions de formation. D'ailleurs quand ils quittent les lycées hôteliers, les élèves passent souvent par ces centres de formation « maison ».

Un autre type de coopération se développe au niveau des CPC auxquelles les employeurs participent et dont le rôle est de développer de nouveaux référentiels : si les employeurs proposent d'inclure des périodes de stage en entreprises dans les diplômes, ils se doivent d'accepter des stagiaires par la suite. Le lycée professionnel hôtelier n'a pas de problème pour placer ses élèves, puisqu'il reçoit plus de propositions de stages que de demandes. La direction du lycée envisage d'ailleurs de rencontrer ses partenaires pour comprendre d'où provient l'érosion des effectifs dans le domaine de l'hôtellerie.

4.3. Les partenaires sociaux et l'apprentissage (Jean-Paul Jacquier)

C'est la région qui décide des questions d'apprentissage. L'élève qui choisit la voie de l'apprentissage passe plus de temps en entreprise qu'au lycée. Il devient responsable de la rémunération qu'il reçoit. Ce type de formation est adapté à certains élèves qui considèrent que l'école les infantilise. Les centres de formation des apprentis (CFA) peuvent dépendre de l'Éducation nationale s'ils sont situés dans des lycées. Mais ils peuvent également dépendre de centres gérés par les branches professionnelles elles-mêmes (employeurs et employés) ou être directement gérés par les chambres consulaires.

Au niveau interprofessionnel les employeurs et les syndicats concluent des accords pour le développement de l'apprentissage et définissent les qualifications prioritaires, orientent la création de nouvelles filières et de nouveaux centres de formation. Les employeurs sont soumis à des cotisations obligatoires pour le financement de l'apprentissage. Dans certains secteurs comme celui du bâtiment, une vraie gestion paritaire a été mise en place: les partenaires sociaux gèrent ensemble les fonds de la formation et les syndicats jouent un rôle important dans l'accueil des apprentis. Le conseil d'administration des centres de formation des apprentis est également paritaire : il est dirigé pendant deux ans par les employeurs puis deux ans par les syndicats.

L'apprentissage est en pleine évolution et la mauvaise image qu'on lui a longtemps attribué est en train de se dissiper. Des études sur l'accueil des apprentis ont montré que certaines entreprises prennent beaucoup d'apprentis, d'autres pas du tout, car elles continuent à manifester une résistance face à ce type de formation.

Peu de jeunes choisissent la voie de la formation par apprentissage. Ce n'est que depuis le milieu des années 1970 que l'apprentissage est redevenu une solution honorable. On vient d'ailleurs de l'ouvrir à de nouvelles spécialités comme l'informatique (et qui ne se limite plus seulement aux métiers de bouche ou au bâtiment). L'apprentissage a été récemment introduit dans les grandes écoles, dans les écoles de commerce ou d'ingénieurs où l'accueil n'a pas toujours été positif et où l'apprentissage a été confronté à la résistance de ceux qui souhaitent perpétuer la tradition de l'enseignement « traditionnel ».

Le lycée professionnel hôtelier a souhaité développer une stratégie de diversification, et travaille sur la mise en place d'une licence professionnelle, et avec les CPC sur la réforme de ses diplômes. Il vient de créer un BTS pour l'industrie du tourisme. Dans le cadre de la réforme actuelle du bac professionnel, du BTS, une vaste enquête dans tous les établissements hôteliers a été lancée, qui servira de base de négociation lors de la création de nouveaux diplômes. Les partenaires sociaux sont toujours consultés pour la création de nouveaux diplômes.

Depuis 1993 des changements dans la pratique des **stages** ont été introduits : ils sont maintenant appelés « périodes de formation en entreprises » et les professionnels sont de plus en plus impliqués dans leur déroulement, ainsi que dans la délivrance des diplômes. Dans le cadre du BEP (brevet d'études

professionnelles), la part d'évaluation du stage correspond à deux tiers de la note de l'examen final. C'est pourquoi les établissements scolaires et les employeurs mettent de plus en plus l'accent sur la qualité du tuteur dans l'entreprise qui accompagne les stagiaires.

Le financement de l'apprentissage reste désordonné. Au cours des quinze dernières années il s'est transformé et s'est introduit dans des secteurs dans lesquels il n'existait pas auparavant, comme l'enseignement supérieur. Des efforts de revalorisation de l'apprentissage ont été entrepris par l'intermédiaire de campagnes de sensibilisation. Les meilleurs « propagandistes » de l'apprentissage sont en général les entreprises elles-mêmes !

4.4. Le partenariat social dans la formation professionnelle initiale en France.

Commentaires (Olga Oleynikova)

Le modèle français de régulation de la formation professionnelle s'inscrit dans l'ensemble des systèmes de régulation publique français. Ce paradigme trouve sa signification à travers la planification d'État qui a permis la mise en œuvre d'une stratégie de développement de la formation dans les années 1950 et 1960 du XX^e siècle, laquelle s'est transformée au cours des années 1970 pour devenir ce qui s'appellera une prospective de la relation formation-emploi.

La France a réussi à trouver un compromis en impliquant les partenaires sociaux dans l'élaboration et la réalisation de la politique de la formation professionnelle *via* les branches professionnelles, les chambres consulaires, les syndicats patronaux et salariés, etc., mais aussi à travers la décentralisation de la formation.

Du développement du partenariat social et du partenariat entre l'État et les entreprises sont nés les dispositifs d'alternance, exemple d'une coordination réussie entre le secteur de la formation et le marché du travail. Ces dispositifs supposent que soient créés des systèmes entre partenaires de différentes cultures et méthodes de gouvernance sur la base d'un dialogue permanent tripartite : État, syndicats patronaux et syndicats de salariés. La difficulté réside dans l'harmonisation des relations entre les entreprises, les branches et l'État.

En effet, la formation professionnelle touche les intérêts de trois catégories d'acteurs principaux : l'État, les individus et les entreprises. À ce sujet, on note les faits marquants suivants :

- l'État défend avant tout les intérêts de la collectivité ;
- il existe un certain nombre de contradictions entre les intérêts de la collectivité et ceux de l'entreprise dont le principal objectif est la recherche d'un plus grand profit ;
- de surcroît, l'intérêt des employeurs en matière d'investissement dans la formation professionnelle peut être freiné, essentiellement pour deux raisons principales : la première, parce que le financement de la formation professionnelle ne donne pas toutes les garanties à l'entreprise qu'elle dépense bien son argent pour la formation de ses propres salariés, et deuxièmement, parce que les employeurs français sont encore habitués au monopole de l'État sur la formation ;
- enfin, la grande majorité des entreprises françaises, selon les différents intervenants, ne considèrent pas leur implication dans la formation professionnelle comme une obligation sociale.

En outre, l'existence d'une taxe professionnelle pour le financement de la formation professionnelle peut produire des résultats contraires. En effet, un certain nombre d'employeurs se considèrent libérés de toutes obligations de formation en direction de leurs salariés. Ils pensent que l'État, en échange de « l'impôt » versé par les entreprises, doit s'investir dans leur formation. En lien avec ce qui précède, se pose aujourd'hui avec beaucoup d'acuité la question de l'articulation entre l'enseignement et la formation professionnels et les problèmes socio-économiques.

En résumé, l'État délègue énormément aux organisations professionnelles en matière de politique de formation. Les services de l'État consultent régulièrement les partenaires sociaux sur différentes questions comme celles concernant les volets normatif et législatif de la formation au sein de commissions consultatives. Tous les actes normatifs relatifs à la formation professionnelle sont légiférés seulement après accords des partenaires sociaux au sein de négociations collectives interprofessionnelles ou professionnelles. Les partenaires sociaux sont présents dans les commissions professionnelles consultatives du secondaire et sont impliqués dans la construction de nouvelles certifications professionnelles. Toutefois, c'est l'État qu'on retrouve le plus souvent à l'initiative du dialogue social concernant la formation professionnelle, et il utilise pour ce faire ses moyens régaliens.

5. Les attentes des partenaires sociaux en matière de formation professionnelle initiale

5.1. Le rôle des partenaires sociaux dans la politique de formation professionnelle initiale au sein de la branche métallurgie (Pierre Chartron)

L'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) est une des principales branches industrielles en France. Elle couvre les activités de transformation des métaux, fabrication d'équipements mécaniques, fabrication de composants et d'équipements électriques et électroniques, la construction navale, aéronautique, spatiale et ferroviaire, la fabrication des équipements du foyer et l'industrie automobile. La branche assure un certain nombre de missions pour ses 48 000 entreprises, représentant deux millions de salariés, en particulier le développement d'une politique de formation professionnelle et l'animation d'un réseau de centres de formation. Les entreprises sont de taille très variée et occupent 50 % d'ouvriers. La part des ouvriers non spécialisés diminue au profit de celle des ouvriers hautement qualifiés.

L'UIMM gère 59 centres de formation d'apprentis, qui sont des centres de formation initiale, 60 centres de formation continue pour des jeunes entrants dans la vie active et des salariés des entreprises, ainsi que 22 instituts d'ingénieurs en partenariat avec des écoles et des universités. 20 000 apprentis sont formés chaque année et ce chiffre augmente. Ils sont préparés à 148 types de diplômes, de CAP à ingénieur, avec une part décroissante du niveau de base.

Environ 9,5 millions d'heures de formation sont dispensées à 100 000 stagiaires, essentiellement pour des formations techniques destinées aux entreprises de l'UIMM (chaudronnerie, électricité, électronique, usinage, maintenance). Ces expériences permettent de construire une politique de formation professionnelle pour la branche.

En matière internationale, un centre de formation aide au développement de la formation professionnelle dans les pays qui le souhaitent, et surtout où s'installent des entreprises françaises. Il y a beaucoup de partenariats avec l'Europe de l'Est et les Pays du Maghreb. L'UIMM a des contacts avec les organisations professionnelles homologues, les États et les partenaires locaux lorsqu'il y en a. L'UIMM pilote aussi des actions sur le thème du développement du dialogue social.

5.1.1. Le rôle des partenaires sociaux dans la politique de formation initiale : rappel historique

Dès 1903, l'UIMM constate une crise de la formation pour les jeunes ouvriers et crée des centres techniques de formation dans les entreprises.

En 1919, la loi Astier donne un cadre pour l'activité de ces centres : un conseil de perfectionnement réunissait les représentants du patronat et les inspecteurs de l'enseignement technique de l'éducation.

Puis les écoles d'entreprise se sont développées et les besoins qu'elles exprimaient étaient repris par le patronat pour demander la création de diplômes au ministère dans le cadre des CPC.

En 1970, les lois sur la formation continue ont favorisé le développement de nombreuses initiatives pour utiliser au mieux la contrainte de financement fixée aux entreprises. En parallèle, se sont développés des organismes de formation pour répondre aux besoins des petites entreprises et développer des formations courtes, non couvertes par le système éducatif.

En 2003 un accord interprofessionnel, qui va être suivi par une loi, va donner un second souffle à la formation professionnelle en créant un co-investissement facilitant la reprise d'études par les salariés, et en s'inscrivant dans une démarche de formation tout au long de la vie. Ces différents points devront être déclinés en accords de branches, puis en accords d'entreprises.

5.1.2. Comment se construit une politique de branche ?

Il y a deux enjeux majeurs :

- répondre aux besoins des entreprises (innovation et concurrence) ;
- répondre aux souhaits d'évolution et de reconnaissance des salariés.

Cela a des conséquences sur les temps impartis à la formation, sur l'organisation des entreprises qui doivent construire annuellement des plans de formation, sur les modalités d'intégration des jeunes, en particulier des jeunes de faible formation.

Les relations entre les partenaires sociaux touchent évidemment le financement. Quelles en sont les sources : le salarié ? l'entreprise ? l'État ? Quelles priorités : salariés âgés, jeunes en difficulté, métiers sensibles... ? Les partenaires sociaux définissent ces orientations et en tiennent compte pour influencer la politique des diplômés de l'Éducation nationale.

Le travail paritaire au sein de la branche est permanent et à tous niveaux :

- accords nationaux de branche qui donnent les orientations générales et renvoient à des instances de mise en œuvre ;
- commission paritaire nationale de l'emploi constituée de représentants des employeurs et des salariés qui a pour mission de suivre l'évolution des emplois et des effectifs et d'organiser la mise en œuvre des accords nationaux. C'est en particulier la CPNE qui va agréer la création des certificats de qualification professionnelle et qui va les délivrer ;
- groupes techniques paritaires qui mettent réellement en œuvre les actions de formation. Ce sont des groupes opérationnels qui se réunissent une ou deux fois par semaine au niveau national ;
- l'UIMM a des représentations territoriales, ce qui est loin d'être le cas de toutes les branches. On y retrouve des structures paritaires qui facilitent les liens avec la politique territoriale de la formation professionnelle ;
- les partenaires sociaux jouent également un rôle important dans les instances paritaires de pilotage, de consultation ou d'information des organismes de formation. Ils peuvent s'exprimer dans ces instances, publiques ou privées, pour faire valoir leurs besoins ;
- enfin, il y a les commissions « formation » des entreprises.

À l'extérieur de la branche, les partenaires sociaux sont présents en tant que tels dans les commissions spécialisées. Il y a les CPC, les études faites en partenariat avec l'État – le plus souvent le ministre du Travail ou le ministère de l'Éducation nationale – pour définir les besoins de formation à court, moyen ou long terme, et dont les résultats sont généralement pris en compte par la suite pour définir l'évolution des formations initiales. Il y a également une participation aux instances paritaires nationales ou régionales qui permettent aux décideurs publics d'ouvrir ou de supprimer des sections à un endroit donné.

Compte tenu de son importance, l'UIMM a un rôle non négligeable dans la définition générale de nouveaux diplômes, dont le contenu est ensuite précisé au niveau de chaque branche. Cela a été le cas pour le baccalauréat professionnel et l'est pour la licence professionnelle. État et branche professionnelle n'ont pas les mêmes visions, mais essaient de les faire cohabiter le mieux possible : par exemple, en ce qui concerne la licence professionnelle, l'UIMM estime qu'elle doit être tournée vers l'entreprise, la pratique, donc nécessairement préparée en alternance. Ce n'est pas la vision de tous les interlocuteurs. Toutes les demandes de licences professionnelles – il doit y en avoir un peu plus de 640 – sont analysées par les partenaires sociaux et doivent faire l'objet d'une consultation du monde professionnel préalablement à leur agrément. Une commission d'arbitrage décide ou non de leur création, elle comprend des représentants de l'entreprise et des salariés.

Pour illustrer les réalisations de l'UIMM dans la formation initiale, on peut citer :

- l'ouverture de l'apprentissage aux diplômés de tous les niveaux, du CAP à l'ingénieur. On y trouve une action typique des partenaires sociaux qui a permis que l'apprentissage se répande dans tous les types de formation ;
- la mise en place de certifications paritaires de branche avec les objectifs de compléter la formation initiale pour des secteurs qui ont besoin de petits effectifs et ne justifient pas la création de diplômes, de constituer un laboratoire qui permet d'identifier les contenus et les types de qualification qui vont être nécessaires pour créer éventuellement de nouveaux diplômes. Un certain nombre de diplômés de l'UIMM ont ainsi été expérimentés à travers des CQP ;
- contribution à la création du baccalauréat professionnel orienté vers l'activité professionnelle en milieu industriel et qui s'est généralisé à tous les secteurs. Actuellement, l'UIMM « lutte » pour faire passer l'idée que le baccalauréat professionnel peut être préparé en trois ans et ouvert à d'autres populations que celles prévues à l'origine ;
- développement de l'alternance sous tous ses aspects.

5.1.3. Les attentes

Elles sont liées aux difficultés actuelles de recrutement et de mobilité. L'industrie est confrontée à la mondialisation, à la réactivité, à l'évolution permanente des clients qui obligent à changer les produits et les processus de production. Les salariés, que ce soit des jeunes qui rentrent ou des salariés en formation continue doivent évoluer en permanence. Pour cela, l'UIMM souhaite voir intensifier la sensibilisation aux sciences et aux technologies dès les classes secondaires, voire primaires. Elle souhaite également poursuivre le rapprochement entre les écoles et les entreprises aussi bien pour que les enseignants et les élèves intègrent les exigences du monde économique que pour que les entreprises comprennent comment sont formés les jeunes et ce qu'on peut leur demander lorsqu'ils arrivent en situation de travail. L'UIMM souhaite l'individualisation des parcours, le développement de passerelles et de cursus de formation adaptés au niveau de chaque élève, ce que la formation initiale permet peu dans la mesure où il s'agit d'une formation de masse. Pour le moment on n'est pas vraiment prêt à cela, c'est un gros chantier pour l'avenir. Il y a également l'adaptation aux contraintes économiques et aux nouvelles dispositions sur la formation professionnelle notamment les besoins de réactivité et de souplesse : si on veut que des adultes reprennent des cours à l'université ou dans un lycée professionnel, il faut aménager des horaires, des programmes et des modalités de formation compatibles. Il faut également ménager des possibilités de souplesse de volume pour pouvoir adapter le nombre de formés à l'évolution du tissu économique proche.

5.2. Paritarisme et définition de la politique de formation professionnelle initiale dans les territoires *(Jean Vanoye)*

5.2.1. Le territoire : une place à construire

En France, le territoire est une dimension peu explorée, beaucoup moins que les branches par exemple. La France est un pays à la fois centralisé et politique, au détriment des territoires et de la société civile. Or le territoire permet de mettre ensemble développement économique, aménagement du territoire, formation et création d'activités : ces questions ne sont pas séparées les unes des autres et le territoire permet aux acteurs concernés d'y travailler ensemble. Paradoxalement, plus il y a de mondialisation, plus il y a de marges de manœuvre dans les territoires de proximité.

Une des questions clés de nos jours est celle de la mobilité à laquelle l'individu est soumise : mobilité de qualification, mobilité d'entreprise... La maîtrise de cette mobilité repose sur l'organisation de parcours pour les individus, parcours qui comprennent de l'orientation, de la formation, de l'insertion à l'emploi, de la qualification. Ces parcours se jouent sur le territoire. On sait qu'aujourd'hui, une entreprise toute seule ne peut pas construire la sécurité des parcours professionnels de ses salariés, mais on peut le faire en inter-entreprises de territoires et de branches. En France, on commence à comprendre qu'il est possible de faire de la création de richesses économiques et une meilleure redistribution de ces richesses à l'initiative des acteurs du territoire. Lorsqu'il y a de bonnes interfaces entre recherche, culture, éducation et monde économique, il y a création d'activités, création de richesse, nouveaux services auprès de la population... Donc, il se joue beaucoup de choses dans le territoire.

L'enjeu est de permettre aux représentants d'une population dans un territoire donné d'interpeller les établissements de formation initiale et continue pour les amener à discuter et à prendre conscience de leur enracinement local, ce qui va à l'encontre de la culture centralisatrice française.

5.2.2. Quelques outils

La commission paritaire interprofessionnelle régionale de l'emploi (COPIRE) qui réunit l'ensemble des partenaires patronaux et des organisations salariées.

Le conseil économique et social régional qui fait de la prospective, propose des orientations pour le long terme et rassemble les partenaires économiques, sociaux et associatifs.

Les contrats d'études prévisionnelles qui peuvent se décliner régionalement et se traduire par des contrats d'objectifs. Les contrats d'études prévisionnelles décrivent, après discussion entre patronat et syndicat, l'évolution de la branche professionnelle, des métiers et des qualifications, ce qui fournit des objectifs en matière d'évolution des formations. L'application se traduit par des contrats d'objectifs qui définissent des

objectifs précis en matière d'évolution des entreprises et d'évolution des compétences, de qualification, ainsi que les moyens de les financer, dans le cadre d'un contrat entre le patronat, les syndicats, le conseil régional.

5.2.3. Exemples d'action, à partir de la région Rhône-Alpes

La région Rhône-Alpes a installé un système qui favorise la démarche de construction par les individus – jeunes dans les écoles et personnes en cours de vie professionnelle – de projets personnels et professionnels, individuels et collectifs. Dans cette démarche, le jeune, le salarié doivent être acteurs, créateurs de leur avenir. Pour cela, les jeunes sont sensibilisés, dès le début du collège, aux questions d'orientation. Progressivement, cette culture du projet est étendue après l'école pour déboucher sur l'idée d'orientation tout au long de la vie.

En matière de validation des acquis de l'expérience un accord de développement a été conclu entre les politiques de la région, les représentants régionaux de l'État et les partenaires sociaux régionaux. La région fait une question centrale de cette validation des acquis, en particulier pour lutter contre l'exclusion.

La lutte contre l'échec scolaire est aussi un point important, toujours dans une perspective de lutte contre l'exclusion.

5.3. Les attentes respectives des partenaires sociaux en matière de formation professionnelle initiale (Chantal Labruyère)

Les propos qui suivent sont basés essentiellement sur les nombreuses observations réalisées par les chargés d'étude du Céreq qui siègent dans les instances de consultation tripartites chargées de la gestion de l'offre de certification professionnelle (CPC, CPN, CNCP) ou les instances de mise en débat de la politique globale de rapprochement du monde de l'éducation avec le monde de l'emploi (Haut Comité Éducation Économie Emploi). Ils s'appuient également pour partie sur un certain nombre d'études achevées ou en cours visant à analyser le rôle des différents acteurs dans la construction de l'offre de formation professionnelle, au niveau national, régional ou infra-régional⁶.

5.3.1. Les attentes des représentants des employeurs

D'une manière très globale, on dira d'abord que les employeurs attendent surtout du système éducatif qu'il mette sur le marché du travail une main-d'œuvre juvénile qualifiée, en cohérence, du point de vue des volumes concernés, avec les besoins du système productif aussi bien sur le plan de la répartition par grandes spécialités (industrielles et de service), que sur le plan de la répartition géographique (au moins pour les niveaux de qualification où la mobilité est faible). Leur préoccupation permanente est de réduire, autant que faire se peut, les tensions sur le marché du travail, aux différents niveaux de qualification, de manière à ne pas se trouver en situation défavorable de négociation sur le prix de la main-d'œuvre. Cet objectif, relayé par les pouvoirs publics à travers les exercices de planification des années 1960 à 1980, a souvent été décrit comme la recherche de la meilleure adéquation formation-emploi possible. De nombreux travaux, au Céreq et ailleurs, ont montré que cette perspective de mise en adéquation était très complexe et probablement impossible à réaliser. Il n'en reste pas moins que les employeurs attendent toujours des institutions de formation initiale que leur stratégie d'offre soit construite en fonction de ce modèle d'adéquation.

⁶ On pense en particulier à une étude assez ancienne sur la mise en place par les branches professionnelles d'une nouvelle catégorie de certification, les CQP (Charraud *et al.* 1998), et à deux études récentes, l'une sur le processus de construction des licences professionnelles (Maillard *et al.* 2004) et l'autre sur le système de régulation de l'offre de formation qualifiante privée par la Commission des titres homologués (CTH) (Maillard, Sulzer, Veneau à paraître).

Mais parler de main-d'œuvre qualifiée ne suffit pas pour décrire les qualités attendues de la main-d'œuvre juvénile. Ces qualités, elles, relèvent selon nous de quatre registres principaux, qu'on peut résumer en disant que pour les employeurs, les jeunes sortant du système de formation professionnelle devraient :

- disposer de savoirs professionnels spécifiques leur permettant d'être rapidement opérationnels,
- disposer de savoirs scientifiques et technologiques leur permettant une adaptation au progrès technologique et aux transformations de l'appareil productif ;
- disposer d'un socle de culture générale (capacité d'analyse, de synthèse, d'ouverture d'esprit) leur permettant de réaliser en permanence de nouveaux apprentissages dans le cadre de la formation tout au long de la vie ;
- disposer de « savoir-être » ou de « compétences sociales » leur permettant de savoir se comporter dans le monde professionnel, en cohérence avec les modes dominants d'organisation du travail caractéristiques du système productif à un moment donné de son histoire ; par exemple, aujourd'hui, les capacités de communication, de travail en équipe, d'initiative, d'autonomie.

Lors des discussions sur la rénovation des contenus de formation, cette quadruple attente se traduit souvent par des débats entre les employeurs et les enseignants sur le poids respectif à accorder aux différents types de compétences à acquérir. Ainsi par exemple le débat n'est jamais totalement clos entre les différents acteurs sur la manière de gérer la tension entre l'objectif d'opérationnalité immédiate ou celui d'adaptabilité à moyen terme. Le maintien de plusieurs types de diplômes à chaque niveau de qualification (par exemple CAP et BEP, BTS et DUT) est une façon de gérer cette tension.

Pour les employeurs, la formation en alternance est une autre façon de réduire la tension. Elle permet aux jeunes d'acquérir une culture professionnelle de terrain (une culture d'entreprise disent-ils souvent) qui facilite leur adaptation rapide à l'emploi. Depuis une bonne vingtaine d'années cela conduit au développement de l'apprentissage à tous les niveaux de formation, alors que cette modalité était en perte de vitesse dans les années 1980. C'est dans le même esprit qu'ont été institués des dispositifs de formation qualifiante, comme les contrats de qualification, en substitution de formules classiques de stages de formation professionnelle, pour les jeunes adultes non ou peu qualifiés.

5.3.2. Les attentes des représentants des salariés

Ils attendent des institutions qui gèrent les diplômes professionnels qu'elles prennent en compte, les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer un métier et qu'elles positionnent ces diplômes au bon niveau de qualification. Lorsque de nouveaux métiers apparaissent, il y a toujours un enjeu fort sur le niveau auquel va se situer le diplôme correspondant à ce nouveau type d'emploi.

Ils attendent aussi le développement d'une offre variée de formation, dans toutes les spécialités, pour permettre aux jeunes d'avoir un choix large d'orientations, tenant compte des besoins de l'économie, mais aussi du goût et des aspirations des jeunes. Ceci implique une forte attention à la répartition territoriale des établissements pour les besoins locaux, mais aussi pour permettre aux jeunes de se former dans un espace de proximité, indépendamment des besoins locaux.

Ils demandent aussi des dispositifs d'information et d'orientation des jeunes sur les métiers et les diplômes de façon à favoriser la diversification des projets de formation et de favoriser des choix positifs en faveur des différentes filières professionnelles. Ils sont attentifs à maintenir, à tous les niveaux de qualification, des possibilités de réorientation, notamment entre les différentes voies professionnelles (courtes, moyennes ou longues). Cela les conduit à soutenir la dualité des objectifs de chaque diplôme (insertion professionnelle et poursuite d'études) et à rechercher le développement de tous les systèmes de passerelles permettant des réorientations à tous les niveaux des cursus de formation, avec des possibilités d'équivalences et de raccourcissement d'études.

Mais on passerait à côté de l'essentiel si on ne soulignait pas que les représentants salariés attendent de la formation initiale qu'elle donne aux jeunes une qualification reconnue, leur permettant d'être en bonne position sur le marché du travail, non seulement pour éviter le chômage, mais aussi pour pouvoir choisir leur emploi. Et qu'elle fournisse aux jeunes un socle de connaissances générales suffisamment large pour développer leur esprit critique, de manière à leur permettre d'être acteurs de leur vie professionnelle, de défendre leurs droits de salariés et d'être des citoyens actifs, impliqués dans la vie sociale et politique, à tous les niveaux de celle-ci (locale, nationale, européenne, etc.).

Pour conclure, on soulignera à la fois certaines proximités entre les attentes des uns et des autres et leurs assez fortes spécificités. Resterait à mener un travail d'élucidation, sur la base de cette caractérisation des postures de chacun, des principaux points de débat qui émergent au sein des instances consultatives, et des alliances qui se construisent, entre partenaires sociaux, ou entre ceux-ci et les autres collèges représentés (l'administration et les enseignants en particulier), au moment de choix stratégiques touchant à l'offre de certification. Les travaux qui devraient être engagés en 2005 au Céreq pour le ministère de l'Éducation nationale (DESCO) pourraient constituer un premier pas en ce sens.

5.4. Les contrats d'objectifs de la branche des services de l'automobile (Philippe Mérel)

L'Association nationale pour la formation automobile (ANFA) a été créée par les professionnels en 1952 pour se donner les moyens de mettre en place une formation professionnelle. Depuis 1992, cette branche a pris en compte la régionalisation.

L'ANFA constitue la branche des services de l'automobile, complémentaire de la construction automobile ; elle concerne la distribution et la réparation de l'ensemble des véhicules particuliers, industriels, cycles et motos. Le secteur comprend également les écoles de conduite, les loueurs, les stations-services et les démolisseurs. Cela représente au total, 90 000 entreprises et 450 000 actifs avec beaucoup de petites entreprises disséminées sur l'ensemble du territoire.

Au niveau de la formation professionnelle initiale, la branche professionnelle compte environ 73 000 jeunes répartis actuellement entre l'apprentissage et le statut scolaire. Les professionnels et les partenaires sociaux de la branche se sont organisés très tôt du fait :

- des évolutions économiques du secteur du fait de l'évolution réglementaire de la distribution automobile, au niveau européen ;
- des évolutions technologiques avec des véhicules de plus en plus fiables et confortables, mais de plus en plus complexes ;
- des évolutions sociales visant le maintien et l'accroissement des compétences, mais aussi la gestion des problèmes démographiques.

Depuis plus de vingt ans, les partenaires sociaux ont signé des accords permettant de fixer la politique au niveau national et territorial. Ils ont également donné mandat à l'ANFA pour appliquer cette politique. Plus précisément, les partenaires sociaux ont signé des accords pour la formation des salariés, pour la formation des jeunes ainsi qu'un accord pour des contrats d'objectifs professionnels régionaux. Depuis 1994, 15 contrats d'objectifs (voir en annexe) ont été signés. Ils se réalisent à partir d'études menées en parallèle par les observatoires régionaux et l'observatoire national mis en place par la branche voici dix ans. À partir du constat des études un certain nombre d'objectifs pour l'ensemble du dispositif de formation professionnelle sont fixés avec les pouvoirs régionaux. Il s'agit aussi bien d'aspects quantitatifs – par exemple, effectifs de jeunes à former sur 3 à 5 ans par rapport aux besoins de la branche et aux besoins locaux – que qualitatifs – niveaux de formation et accompagnement de la formation (formation des formateurs, des tuteurs, des maîtres d'apprentissage) – et des moyens financiers nécessaires pour réaliser ces objectifs. À l'origine, les contrats d'objectifs portaient essentiellement sur la formation initiale, mais compte tenu du manque de compétences et du creux démographique, l'ANFA est dans l'obligation de s'investir beaucoup plus que précédemment en matière de formation continue. L'évaluation des contrats d'objectifs est en cours de réalisation : le premier contrat a été signé en 1994, le dernier il y a dix jours. Dans ce laps de temps, ils ont beaucoup évolué, les responsabilités et les outils des régions aussi, il est donc difficile d'avoir un bilan formalisé, mais on constate que les partenaires sociaux de la branche ne souhaitent pas revenir en arrière comme le manifeste l'accord paritaire signé en 2000.

L'ANFA est également un organisme paritaire agréé, c'est-à-dire ayant en charge la collecte de toutes les ressources en matière de formation professionnelle, ce qui lui donne l'avantage d'avoir une politique et les moyens financiers pour l'appliquer.

En synthèse, il n'est pas toujours facile dans un pays centralisé de s'organiser au niveau territorial. L'ANFA y a réussi au quotidien et constate des résultats positifs en matière de formation initiale et continue : il est indispensable de rapprocher les services en matière de formation professionnelle au plus près des entreprises et des salariés, en ce sens, ce sont plutôt les aspects de mise en œuvre qui sont déclinés au niveau territorial.

5.5. Résumé des débats

En matière de formation professionnelle des adultes, une tradition fait que le politique reprend les accords des partenaires sociaux. Pour la formation initiale, c'est beaucoup plus difficile. En cas de désaccord entre les partenaires sociaux, il n'y a pas d'instance d'arbitrage, la solution penche alors du côté du plus fort, donc des employeurs, ou bien les politiques tranchent parce que les partenaires sociaux n'ont pas assez de pouvoir.

La représentation sociale repose sur une base juridique. La loi a donné des responsabilités aux partenaires sociaux à un niveau interprofessionnel, mais aussi de branche. Du fait de l'histoire, on trouve des secteurs professionnels plus ou moins bien organisés. Tout dépend de la dynamique qu'il peut y avoir dans le dialogue social au niveau d'une branche professionnelle. Les conventions collectives règlent le dialogue entre les salariés et les employeurs au sein des entreprises. Elles traitent aussi des minima salariaux, des caisses de retraite et de formation professionnelle. Sur ce dernier point, les branches sont allées plus ou moins loin. Ensuite, il y a possibilité au niveau d'une branche d'engager le partenariat social au niveau régional, mais ce n'est pas le cas de toutes les branches. Donc, il y a une diversité d'organisation.

Concernant les contrats d'objectif, on constate qu'en matière de prospective, il est plus facile d'appréhender l'évolution du secteur et des métiers sur le plan qualitatif. Sur le plan quantitatif, il faut être prudent, car beaucoup de choses échappent aux prévisions : comportement de poursuite d'études des jeunes, transferts de main-d'œuvre au niveau des bassins d'emploi... Cependant, avant même les contrats d'objectifs, la force du partenariat local a toujours été très importante au niveau le plus fin pour adapter les dispositifs de formation aux besoins des entreprises : des conventions territoriales en attestaient, que les contrats d'objectifs ont formalisé par la suite. À ce niveau, l'important c'est qu'il y ait débat, échange et mise en œuvre des politiques publiques correspondant aux besoins des entreprises. La cohérence n'est pas de faire de l'adéquation, mais de s'approcher au maximum en besoins prévisibles en niveaux. On ne peut prévoir les contenus, mais les gens seront adaptables. Le contrat d'objectif n'est engageant que dans la mesure où il y a des financements apportés par les pouvoirs publics d'un côté et les branches de l'autre.

En ce qui concerne la formation des formateurs, les organisations de branche interviennent dans le public et dans le privé : le métier évolue rapidement, un enseignant est déphasé après trois à cinq ans. Par ailleurs, l'ensemble des cursus de formation professionnelle inclut des périodes de formation en entreprise, ce qui oblige la construction de liens entre les établissements de formation et les entreprises qui leur sont proches, ne serait-ce que pour accueillir les jeunes en stage. Il y a donc une culture qui se construit.

6. Les observatoires nationaux des NEI et le partenariat social dans la formation professionnelle.

6.1. Le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels dans les nouveaux États indépendants⁷ (Elyes Bentabet)

Le contenu que l'on met derrière le concept de partenariat social est important. Il dépasse largement le cadre de la formation et de l'enseignement professionnels en liaison avec les politiques d'emploi et s'apparente à la mise en œuvre d'instruments de démocratie sociale. Les résultats en sont d'autant plus longs à prendre forme que le processus est complexe car il fait intervenir une multitude d'acteurs autour d'un maître mot : la « confiance ».

Dans un contexte financier difficile, il est à craindre que l'État ne puisse tout faire. On constate que les familles, les employeurs et les salariés sont de plus en plus dans l'obligation de prendre en charge une partie des dépenses d'enseignement et de formation professionnels (EFP). Des tensions apparaissent qui trouvent leur expression à travers un certain nombre de questions :

- qui paye et qui décide en matière d'EFP ? Selon quels critères ?
- qui gère l'EFP et ses composantes : l'enseignement professionnel, l'apprentissage, la formation professionnelle (initiale et/ou continue) ?
- quelles sont les capacités des syndicats d'employeurs et de salariés à représenter les intérêts en jeu en matière d'EFP à l'échelle de l'entreprise, des branches et des territoires ?

D'une part, les employeurs ne s'impliqueront spontanément dans des actions de partenariats dans l'enseignement et la formation professionnels que s'ils y trouvent un quelconque intérêt : tension sur certains emplois (déficit de main-d'œuvre) ou main-d'œuvre inadaptée à leurs besoins sont généralement les causes premières d'une implication directe des employeurs dans la formation et l'enseignement professionnels.

D'autre part, l'État avec ses fonctions régaliennes de cohésion sociale, s'implique lui dans la préparation des générations futures, de rendre l'accès aux savoirs fondamentaux le plus équitable possible en essayant de maintenir la « gratuité » de l'enseignement primaire, secondaire, voire supérieur dans certains pays, général ou professionnel.

De nos jours, on note une importance accrue de la formation tout au long de la vie en liaison avec la mutation des systèmes productifs et des organisations, la diffusion des nouvelles technologies, la complexification des activités de production « post-fordiste », mais aussi l'intégration croissante des économies dans ce que l'on désigne par globalisation.

Si, l'amélioration de la compétitivité des entreprises dépend de leurs structures, de leur organisation et de leurs moyens de production, elle est aussi tributaire dans une large mesure du niveau de qualification des ressources humaines de l'ensemble du pays et de son actualisation continue. Cela est notamment apparent dans les périodes de changement démographique important et de tassement de la population active mais aussi de faible productivité du travail ce qui semble être le cas dans beaucoup de nouveaux États indépendants.

6.1.1. L'enseignement et la formation professionnels en liaison avec les politiques d'emplois dans les nouveaux États indépendants

Dans la plupart des NEI, le marché du travail envoie très peu de signaux lisibles en direction de l'appareil de formation. Or, le diplôme est avant tout une construction sociale qui fait intervenir une multitude d'acteurs. En outre, les problèmes de déclassements à l'embauche et la part sensible des jeunes diplômés ne travaillant pas dans leur spécialité d'origine se posent avec acuité. Ils montrent l'importance du traitement de l'emploi en liaison avec la formation et l'enseignement professionnels. L'objectif est de préciser le mode de construction de règles ou de coutumes en matière de régulation du marché du travail : quelles relations

⁷ Arménie, Azerbaïdjan, Biélorussie, Fédération de Russie, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Moldavie, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkmenistan, Ukraine.

existent entre un régime de diplômes et un système de classification et de rémunération ? Comment se construisent les carrières professionnelles ?

Il est tout d'abord indispensable de systématiser les projets qui portent sur l'articulation entre l'emploi et la formation ainsi que sur la question cruciale de l'orientation. Le rôle de l'orientation professionnelle est capital surtout dans un contexte où les familles sont de plus en plus à l'initiative de la formation et de façon plus générale à l'origine de l'éducation de leurs enfants. Elles ont donc un besoin pressant d'informations crédibles, de visibilité sur l'ensemble du système éducatif mais aussi sur les exigences des employeurs. Tout ceci dans un contexte de « marchandisation » croissant de l'enseignement où les possibilités de « deuxième chance » n'existent pratiquement pas.

À travers ce constat, c'est aussi la dimension stratégique de la formation professionnelle qui est ainsi posée dans ces pays : quels sont les objectifs de moyen terme assignés à la formation professionnelle et qui en est à l'origine ? Comment s'accrochent les logiques de formation initiale et de formation continue ? Doit-on distinguer avec précision ce qui pourrait relever de la formation initiale et ce qui relève de la formation continue ? Ne peut-on pas directement aborder la question de la formation tout au long de la vie ?

D'autant que dans la plupart des NEI, le mouvement à produire devrait concerner au-delà des jeunes en formation initiale l'ensemble de la population au travail. La question est de savoir, non seulement pour des raisons de cohésion sociale mais aussi de visibilité au niveau individuel (dans la construction des carrières par exemple) si la formation professionnelle peut aider à sécuriser les trajectoires individuelles professionnelles des actifs dans des pays où les taux de chômage atteignent des niveaux très élevés ?

Dans ce contexte, il paraît souhaitable de développer des organismes chargés de l'intermédiation entre le monde des entreprises et l'appareil de formation. Il est de plus indispensable de les doter de référentiels (standards) de métiers et d'activités et des contenus de formation.

6.1.2. Le devenir de la formation professionnelle initiale dans les NEI

À l'heure actuelle dans certains NEI, des déficits de main-d'œuvre qualifiée apparaissent dans beaucoup de métiers, là où l'ancien système était relativement performant. Le désengagement des ministères techniques et des grandes entreprises (les anciens combinats) de la formation et de l'enseignement professionnels, la disparition du Gosplan qui maintenait la cohérence horizontale du système et dont l'une des missions consistait à évaluer et à répartir les cohortes de sortants entre les différents lieux d'affectation, d'une part, le maintien des réseaux informels dans la société civile et leur renforcement sur une base clanique, d'autre part, et, enfin, la singularité de la relation emploi-formation font que les différents acteurs socio-économiques – État, région, employeurs, familles – ont un besoin impératif de travailler ensemble sur des bases nouvelles.

La question de la prise en charge des formations pour le devenir de ces métiers se pose de plus en plus du fait de l'absence d'une véritable politique de formation professionnelle initiale. L'enjeu entre les différents acteurs d'EEP – l'État, les régions, les employeurs, les représentants des salariés et les familles – va donc porter sur ce segment. Qui prendra en charge son coût ? La grande majorité des employeurs disent non pour l'instant prétextant leurs propres obligations dans la formation continue.

Ce faisant, les différents témoignages sur la formation professionnelle initiale dans la plupart de ces pays montrent que, si le désengagement de l'État s'accélère, le système risque d'imploser à brève échéance. D'un côté, les familles qui envoient leurs enfants dans ce type d'établissement ont généralement des revenus dont l'élasticité est faible. De l'autre, les quelques entreprises (surtout les grandes) qui participent à l'effort de formation professionnelle le font exclusivement en direction de leurs salariés. Restent les régions... Celles qui sont donatrices, comme par exemple les régions d'Almaty au Kazakhstan et de Moscou dans la Fédération de Russie peuvent prendre la relève de l'État. Toutefois, il faut savoir raison garder car la grande majorité des régions dans les NEI n'ont pas les capacités financières nécessaires pour remplacer l'État au pied levé.

Parallèlement tout laisse à penser que dans les prochaines années, les besoins des entreprises en formation continue vont augmenter. En effet, le faible renouvellement de la population active dans certains NEI et donc le maintien dans l'emploi plus longtemps peuvent entraîner des phénomènes d'obsolescence des compétences de la main-d'œuvre. Il est vrai qu'il existe en général dans ces pays un Fonds pour l'emploi qui regroupe les contributions des entreprises et des individus à hauteur respectivement de 1 % et de 0,5 %

des salaires. Mais ce fonds qui est géré par la Caisse de sécurité sociale, a servi, par exemple, l'année passée à régler le paiement des retraites au Kirghizistan... On peut comprendre, dans ces conditions, les réticences des employeurs à financer ce genre de fonds en particulier quand les contributions sont mutualisées.

6.1.3. Le partenariat social dans l'EFP dans les NEI : quelles perspectives ?

À l'heure actuelle dans les NEI, l'intérêt des partenaires sociaux pour l'EFP est en général peu développé. Il est avant tout économique et pratiquement inexistant dans le domaine de la promotion sociale du salarié. En outre, dans le jeu à trois du partenariat social – État (y compris le niveau régional), organisations d'employeurs, syndicats de salariés –, les organisations d'employeurs apparaissent beaucoup plus dynamiques que les syndicats de salariés pour lesquels la formation et l'enseignement professionnels n'est pas le sujet du jour. Mais, les organisations d'employeurs généralement récentes sont assez fragiles, car nombreuses avec des effectifs réduits et selon un découpage sectoriel, voire intra-sectoriel. Elles dépendent beaucoup de la personnalité et de la qualité du « réseau » de leurs leaders. Aussi, elles peuvent apparaître comme le maillon faible au regard des syndicats de salariés qui – même s'ils ont vu fondre leurs effectifs –, ont réussi néanmoins à sauvegarder leurs puissants réseaux dans l'appareil d'État.

La réponse n'est pas donc pas simple. D'un côté – dans un contexte où les centres de décision sont très atomisés et peu visibles –, le signal que doivent envoyer les institutions concernées aux entreprises sur le devenir de la formation et de l'enseignement professionnels se doit d'être clair et sans ambiguïté. Inversement les organisations d'employeurs doivent s'interroger sur ce qu'elles attendent de l'EFP et jusqu'à quel point elles ont les capacités et la volonté de s'impliquer dans sa gestion et son financement. À titre d'exemple, l'expérience des différentes formes d'alternance dans l'Union européenne montre que les partenariats sont possibles entre les entreprises, les organismes de formation, les régions et/ou l'État.

Ces partenariats sont d'autant plus nécessaires que ce sont surtout les petites entreprises – celles qui se créent en plus grand nombre dans les NEI – qui utilisent le plus ce type de contrats. Elles risquent le plus de souffrir du manque de concertations et de décisions à ce sujet. À ce propos, les associations qui font de l'accompagnement destiné aux petites entreprises – que nous avons rencontrées au Kazakhstan et au Kirghizistan – peuvent jouer un rôle de levier et de « lobbying » auprès des autorités dans le sens d'un renforcement durable du partenariat social dans l'EFP. Celui-ci passe par le rapprochement entre les entreprises, l'appareil de formation et les institutions concernées en matière de curricula, de standards, de contrôle de la certification, de pouvoir de financement, etc.

En conclusion, si la formation professionnelle initiale et continue permet l'adaptation et le développement des qualifications en lien avec les évolutions technologiques et les nouveaux modes de production et d'organisation, favorisant ainsi la préservation de l'emploi et l'accès à de nouveaux métiers et améliore, par voie de conséquence, les conditions économiques et sociales des apprenants, cet objectif ne saurait concerner les seules entreprises. La question pourrait alors relever d'une organisation d'un service de formation tout au long de la vie construit pas à pas sur des coopérations entre la puissance publique et les partenaires sociaux... Le petit moteur se déplacerait du « trésor caché dans l'éducation » vers la promotion sociale des parents et de leurs enfants par la voie légale (l'État légifère...) ou la voie conventionnelle (les partenaires sociaux négocient...).

Nous avons là un parfait exemple de ce que pourrait-être un partenariat social réussi dans lequel s'impliqueraient non seulement les partenaires sociaux mais aussi l'État. Le partenariat social dans la formation professionnelle peut-être dans les NEI un objet qui, à l'inverse de la France (objectif de pacification des rapports sociaux suite à mai 1968, suivi des accords de Grenelle), s'inscrit comme pivot dans la construction d'une relation positive entre une jeune démocratie politique et une démocratie sociale à construire. L'objectif majeur n'est-il pas en quelque sorte de « débloquer la société » en raison de l'omniprésence de l'État, en offrant davantage d'espaces de concertation aux acteurs du jeu social... ?

6.2. L'étude transnationale sur le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnels dans les nouveaux États indépendants (Claire Morel)

6.2.1. Les objectifs de l'étude

En 2004, l'ETF projette dans ses travaux de mettre l'accent sur le rôle et la place des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation professionnelles. Il s'agit d'examiner les progrès réalisés pendant les dix dernières années mais aussi les obstacles qui existent encore pour une pleine participation des partenaires sociaux dans le développement et la mise en œuvre des politiques d'éducation et de formation professionnelles (initiale et continue). L'ETF a donc prévu de lancer une étude transnationale sur le sujet en coopération avec le Céreq qui couvrira l'ensemble des nouveaux États indépendants. L'analyse se fera non seulement rétrospectivement mais également de manière prospective afin d'édicter des recommandations sur la possibilité de développer le rôle des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation professionnelles en tenant compte des spécificités et des contraintes des différents environnements. Nous profitons de l'opportunité qui nous est offerte par ces journées de séminaire à Marseille pour proposer un canevas (voir ci-dessous), qui servira à alimenter le débat en particulier avec les représentants des observatoires nationaux.

6.2.2. La mission des observatoires nationaux dans le cadre de l'étude

Ce canevas est un plan détaillé destiné aux observatoires sur la manière dont l'ETF souhaite recevoir l'information sur le partenariat social. Il servira de base pour élaborer l'analyse transnationale (voir diaporama en annexe 3). Ce recueil ne devrait pas dépasser vingt pages par pays, et se concentrera sur la place et le rôle des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation professionnelles (dans la définition et l'exécution des politiques de formations initiale et continue au niveau central et local, le rôle des employeurs, des syndicats, les exemples de bonnes pratiques, les obstacles et les recommandations pour améliorer la situation actuelle). Les observatoires recueilleront l'information demandée. Ce travail de recueil comportera *des entrevues et des visites* d'écoles ou d'entreprises par exemple). Les observatoires nationaux devront envoyer à l'ETF (en langue russe) les résultats de leur investigation au plus tard le 15 juin 2004. Chaque observatoire décidera ce qu'il fera de l'information collectée (la développer ou pas afin de l'inclure dans une publication appropriée). L'ETF n'éditera pas les rapports nationaux, mais chaque observatoire pourrait décider de les éditer localement.

6.2.3. La charge de travail pour les observatoires

Expert senior : 20 jours

Expert junior : 4 jours.

Cette charge de travail peut être adaptée à chaque pays.

6.2.4. La structure proposée

L'objectif des rapports nationaux sur le partenariat social dans l'éducation et la formation professionnelles est de fournir des informations actualisées sur cette question, d'indiquer les progrès réalisés, de fournir des exemples concrets de bonnes pratiques (à travers des entrevues par exemple), indiquer les contraintes qui freinent la pleine participation des partenaires sociaux dans l'éducation et la formation professionnelles et enfin, de faire des recommandations sur la façon d'améliorer la situation, tenant compte de l'environnement local et des contraintes existantes. La structure suivante est proposée pour discussion :

Introduction (2 pages)

L'état du partenariat social (4 pages)

- Cadre juridique régulant les activités des organisations de partenaires sociaux ;
- Représentation des intérêts des partenaires sociaux au niveau national, sectoriel, régional et des entreprises ;
- Le statut des organisations patronales et des syndicats : leur degré d'autonomie et leur représentativité ;
- Formes prédominantes du partenariat social et les principales questions autour desquelles le dialogue social s'organise.

Le partenariat social dans l'éducation et la formation professionnelles initiale et continue (5 pages)

- Cadre juridique pour la participation des partenaires sociaux et les différents niveaux de participation dans l'éducation et la formation professionnelles.
- Domaines et classifications des thèmes dans lesquels cette participation a lieu (éducation initiale, formation continue, insertion des jeunes sur le marché du travail, etc.).
- Contraintes principales au développement du partenariat social dans l'éducation et la formation professionnelles.

Les développements récents dans le partenariat social dans l'éducation et la formation professionnelles (6 pages)

Les exemples de bonnes pratiques concernant la participation des partenaires sociaux, dans les domaines de l'éducation initiale et de la formation continue (cette liste n'est pas exhaustive) :

- le lien entre les établissements de formation et les entreprises (le développement des stages, les programmes de formation, la participation financière, le prêt d'équipement, etc.).
- identification des besoins de qualifications et planification de la formation.
- développement en commun de référentiels et des programmes d'études professionnels.
- l'accréditation des organismes de formation.
- l'abondement des ressources financières.
- la mise en œuvre et le développement du système de la formation continue (pour les salariés et les chômeurs).

Pour tous ces thèmes, le rapport devrait souligner le cadre institutionnel et les mécanismes à travers lesquels la participation des partenaires sociaux a lieu, de même que l'implication des acteurs principaux, une évaluation de cette participation mais aussi les résultats principaux des différentes expériences (positive et négative) de partenariat social.

Conclusions et recommandations (3 pages)

Un soin particulier devra être consacré à cette partie du rapport : au-delà de l'opinion de l'auteur, les points de vue et les suggestions des partenaires sociaux, des autorités nationales et locales, concernant le développement futur du partenariat social dans l'éducation et la formation professionnelles initiale et continue devraient être particulièrement mis en exergue.

- Évaluation globale de l'impact du partenariat social sur le développement des politiques dans l'éducation et la formation professionnelles initiale et continue.
- Mettre en évidence les nouvelles tendances et les bonnes pratiques.
- L'identification des priorités qui doivent renforcer la capacité des partenaires sociaux à jouer un rôle dans l'éducation et la formation professionnelles.
- Proposition pour classer les priorités ci-dessus.

6.3. REFLET, une base de données en pleine extension (Florence Colliot, Michèle Ménabreaz, Patrick Mery-Costa)

En 1986, le Céreq créait la base de données REFLET sur les diplômés de l'enseignement professionnel et technologique. Cette base, disponible sur le site internet du Céreq, permet aujourd'hui de consulter des informations qualitatives et quantitatives sur plus de 3 000 diplômés professionnels.

La base de données REFLET, acronyme de « référentiels et flux de l'enseignement technique », recensait jusqu'à présent plus de 80 % des diplômés technologiques et professionnels d'État délivrés par le ministère de l'Éducation nationale ou le ministère de l'Agriculture, du niveau V de formation (CAP, BEP) au niveau III (BTS, DUT) avec une extension au niveau II vers les licences professionnelles. Elle s'ouvre désormais à des certifications publiques relevant d'autres ministères : les formations de la santé, de l'action sociale, du sport et de l'animation du niveau V au niveau III. Les informations recueillies concernent maintenant plus de 3 000 diplômés.

REFLET permet d'accéder à des informations qualitatives. Les textes réglementaires – référentiels, arrêtés de création, d'abrogation, notes de service, décrets... – associés à chaque diplôme sont archivés dans des

dossiers-papier et référencés dans une base informatique. Ces textes retracent les différentes étapes de la vie d'un diplôme. L'originalité de cette base repose sur son caractère historique permettant de remonter aux années 1950 : les diplômes abrogés sont maintenus et l'on peut aisément identifier leurs éventuels successeurs. La construction d'une généalogie de diplôme permet également d'établir une continuité des séries statistiques concernant les flux d'élèves inscrits ou de diplômés par année.

En effet, la base de données REFLET regroupe également un grand nombre d'informations quantitatives : les effectifs de lycéens, d'apprentis, d'étudiants inscrits en dernière année de chaque diplôme et les résultats aux examens selon l'origine des candidats (scolaire, apprenti, formation continue, autres). Ces informations sont régulièrement actualisées et complétées à partir des données communiquées au Céreq par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DEP), par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, la Pêche et des Affaires rurales (DGER), par la délégation à la formation du ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, ainsi que par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques du ministère de la Santé et de la Protection sociale (DREES). Il est ainsi possible d'accéder à dix ans de séries statistiques disponibles par académies pour l'Éducation nationale, à sept ans pour l'Agriculture et à cinq ans pour les formations sanitaires et sociales présentées par région.

La base REFLET est accessible à partir du site internet du Céreq : www.cereq.fr, rubrique « base de données » puis « Reflet ». Vous y trouverez :

- les effectifs d'élèves en dernière année de formation, par diplôme, année, spécialité de formation, durée de formation, académie ou région, et sexe.
- les résultats aux examens en dernière année, par diplôme, session, spécialité de formation, académie ou région, et origine des candidats.
- la généalogie des diplômes par spécialité et niveau de formation.

6.4. Commentaires sur l'organisation du partenariat social en France au niveau régional (Sergei Ivanov)

La construction d'un système de partenariat social au niveau des régions est l'une des principales victoires du système de formation professionnelle français. Cette expérience est dans une large mesure d'actualité pour les pays de l'ex-URSS et en particulier pour la Russie qui a prévu de transférer en 2005 le financement du système de formation professionnelle initiale aux sujets de la Fédération de Russie.

Pour cette raison, l'une des questions qui se pose aux responsables des observatoires nationaux des pays de l'ex-URSS, parmi celles étudiées lors des rencontres de mars 2004 à Marseille, a trait à l'examen des mécanismes d'interactions entre les établissements professionnels et les partenaires sociaux au niveau des régions en France.

L'information qui a été présentée lors de ces rencontres nous a vivement interpellé et elle sera, je n'en doute pas, étudiée plus en avant dans nos pays dans le cadre de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels qui est en cours pour définir le rôle et la place des partenaires sociaux dans ce processus régional.

Les questions qui ont été traitées lors de ces rencontres sont les suivantes :

- les bases juridiques et normatives du partenariat social au niveau régional ;
- les acteurs du partenariat social et leur rôle dans la définition de la formation professionnelle des individus pour les besoins du marché du travail au niveau régional ;
- les formes organisationnelles d'interaction des partenaires sociaux ;
- l'implication des employeurs dans l'organisation des stages en entreprise pour les élèves des établissements d'enseignement professionnel, l'amélioration des qualifications des enseignants et d'autres formes d'interaction avec les établissements d'enseignement professionnel ;
- les particularités du financement des établissements d'enseignement professionnel dans les limites des partenariats avec les entreprises.

Le système de partenariat social en France possède une riche histoire en particulier depuis les années vingt du XX^e siècle. L'un des premiers cadre normatif – les relations entre les employeurs et les établissements d'enseignement professionnel (EEP) –, est la loi de 1919, dite loi « Astier », qui a octroyé aux travailleurs le

droit d'accès à la formation professionnelle. En parallèle, au niveau régional, le développement du système de partenariat social ne s'est développé uniquement que dans les vingt dernières années. À titre d'exemple, la loi sur la nécessité de conclure un contrat d'objectif entre les branches et la région n'est apparue qu'en 1987 (annexe 2). Celui-ci représente un exemple de consensus entre les intérêts d'une multitude d'acteurs d'une même région.

6.4.1. Le rôle du contrat d'objectif

Le contrat d'objectif permet, en effet, aux partenaires sociaux et aux institutionnels de définir une stratégie de développement de la formation professionnelle à trois et cinq ans. Ce document traduit une sorte de consensus autour des objectifs stratégiques pour le développement d'un territoire donné et définit les mécanismes qui permettent d'atteindre ces objectifs *via* la formation professionnelle.

Le contrat d'objectif recouvre plusieurs aspects : l'analyse des principales tendances en matière de développement de tel ou tel secteur d'activité, la demande prévisionnelle d'actifs par profession et le rôle des EEP dans la satisfaction de ces besoins. Le contrat d'objectif est signé par le préfet de région, le président du conseil régional, le recteur d'académie, les représentants des syndicats patronaux et de salariés. Ces derniers suivent également, à travers un comité de veille, le bon déroulement du contrat d'objectif et apportent des correctifs en cas de nécessité. Ainsi, la formation professionnelle apparaît comme un élément de base de la politique territoriale, réalisée avec l'ensemble des partenaires sociaux et services déconcentrés de l'État.

Par ailleurs, la place des services de l'État dans la construction et la réalisation de la politique d'enseignement et de formation professionnels en France est à souligner. Ces services déconcentrés jouent un rôle important dans :

- l'élaboration des projets d'actes législatifs dans le domaine de l'enseignement professionnel ;
- la réalisation et la préparation des accords avec la participation des employeurs et les exigences en matière de qualification et de diplômes ;
- la collecte de la documentation pour les programmes de formation professionnelle correspondant à chacun des niveaux ;
- la définition du niveau d'exigence en matière de contenu d'examens nécessaires à la délivrance des diplômes de différents niveaux ;
- la réponse à l'organisation de la formation continue des enseignants.

Toutefois, en ce qui concerne un certain nombre de questions, les EEP cherchent d'abord à satisfaire les intérêts des partenaires sociaux régionaux. Ces partenaires sociaux sont extrêmement soucieux des besoins de leurs EEP, en particulier en ce qui concerne l'organisation des stages pratiques et la formation continue des enseignants.

Ces dernières questions nous ont interpellé en particulier lors de notre visite du lycée et du centre d'apprentissage hôtelier de Marseille. Son proviseur, Mme Geneviève Fabre, a expliqué en détails les mécanismes d'articulation avec les partenaires sociaux concernant l'organisation des formations en entreprise et la formation continue des enseignants. Les employeurs invitent souvent les enseignants à venir visiter leur entreprise et se rendre compte sur place des nouveaux équipements et des nouvelles technologies.

6.4.2. Les modalités de financement de la formation professionnelle en France

En outre, l'une des questions les plus importantes qui se pose aux pays de l'ex-URSS en matière d'enseignement et de formation professionnels, est le problème du financement du système de formation professionnelle.

Jusqu'à ce jour, le financement des EEP en Russie était effectué à partir du budget de la Fédération de Russie. À partir de 2005, toutefois, la plupart des EEP seront financés sur les budgets des sujets (région) de la Fédération de Russie. Or, les sujets de la Fédération de Russie n'ont pas de moyens humains et financiers identiques à leur disposition. L'expérience française peut donc, dans ce contexte, nous être très utile.

En France, le budget d'État est la source principale de financement de la formation professionnelle initiale et sert notamment à financer les rémunérations des enseignants. Les régions, quant à elles, financent les dépenses courantes des EEP, les équipements, la maintenance et la construction d'établissements. Pour faire

court, un peu plus de la moitié des financements des EEP proviennent du budget national, le reste est versé par la région, les entreprises, les individus, etc.

Pour les participants aux journées, l'intérêt a porté également sur les modalités de participation des entreprises au financement de la formation. Les entreprises participent à hauteur de 1,5 % au développement de la formation professionnelle à travers l'« impôt ». Ces fonds sont généralement mutualisés et une partie d'entre eux sont reversés aux EEP via la région. Toutefois, les entreprises peuvent financer directement tel ou tel EEP. Ainsi, nous sommes en présence d'un instrument financier qui permet le rapprochement des intérêts des EEP et des entreprises, le renforcement du partenariat social à travers des mécanismes de redistribution des flux financiers.

6.4.3. Les observatoires régionaux

En tant que représentants des observatoires nationaux, nous nous sommes beaucoup intéressés à la question du rôle des observatoires régionaux en France. Ces derniers exercent une fonction de veille et transmettent des informations importantes et nécessaires sur la formation professionnelle. Chacune des 22 régions possède son observatoire qui réalise des analyses du marché du travail en lien avec la formation professionnelle. Ces analyses et données statistiques sont utilisées lors de l'élaboration du contrat d'objectif. Elles sont mises à la disposition des EEP et des entreprises. Les observatoires participent également à l'élaboration du programme régional de développement des formations des jeunes (PRDF). Au sein du conseil d'administration des observatoires régionaux figurent des représentants de l'État et des partenaires sociaux.

En résumé, l'organisation à Marseille de ces rencontres avec les représentants des observatoires nationaux des pays de l'ex-Union soviétique, constitue une étape très importante pour le développement du réseau de ces observatoires. Bien entendu, il est illusoire de croire que l'on peut importer et utiliser tel quel ce modèle dans nos pays. Mais les enseignements que l'on peut tirer de telles journées peuvent nous permettre d'éviter de répéter certaines erreurs dans le processus des réformes actuelles.

Dans cet ordre d'idées, je voudrais remercier le Céreq, en qualité d'organisateur de ces journées, dont le programme et le contenu des interventions ont été d'un très haut niveau, de même que la Fondation européenne pour la formation (ETF) qui grâce à son soutien financier et logistique a permis que ces journées destinées aux observatoires nationaux des pays de l'ex-URSS, puissent se réaliser.

6.5. Une première conclusion sur le rôle des partenaires sociaux au sein de la formation professionnelle initiale (José Rose)

Elles s'organisent autour de trois réflexions portant respectivement sur les acteurs du partenariat, ses objets, et sur l'apport de rencontres telles que celle qui vient de se dérouler.

6.5.1. Les acteurs du partenariat

Si l'on dit qu'il y a un partenariat, c'est qu'il y a des acteurs différents, qui ont leur propre logique et entretiennent des relations de diverses natures entre eux.

En France, le partenariat social est très organisé, de longue date, et on voit bien qu'il y a des divergences fortes entre les syndicats de salariés et les organisations professionnelles. Les discussions sont vives sur des questions comme celle de savoir s'il faut développer la formation professionnelle spécialisée ou au contraire préserver une dimension importante de formation générale dans la formation professionnelle. Elles le sont aussi à propos de la responsabilité et du financement de la formation professionnelle : est-ce qu'elle doit être prise en charge par les pouvoirs publics, par les entreprises, par des dispositifs paritaires, etc. ?

Concernant les relations entre les partenaires plusieurs configurations sont possibles. Il peut y avoir des conflits – et il y en a en France – sur des questions importantes. Il peut aussi y avoir des concurrences. Parfois aussi des coopérations.

6.5.2. Les objets du partenariat

Qu'est-ce qui se discute, qu'est ce qui se négocie dans le partenariat ? Deux sujets émergent.

Le premier est celui de la construction des cursus de formation. Il y a d'abord à savoir quel contenu, quelle filière, quelle forme d'organisation de la formation doit être retenue. Sur ce point, le partenariat social est important dans la mesure où il permet de mieux comprendre l'évolution des emplois, l'évolution des formes de travail et donc d'en déduire un certain nombre de conséquences pour la formation. À ce niveau, les enjeux sont très nombreux : est-ce que la formation professionnelle doit préparer au premier emploi, à l'ensemble de la vie professionnelle ? Est-ce que la formation initiale doit préparer à l'emploi ou à la vie en société ? Mais aussi quelles sont les conséquences du développement des emplois tertiaires ? Le phénomène de tertiarisation oblige en effet à repenser les contenus des formations professionnelles et à réfléchir à la question de la polyvalence, à celle du lien entre savoirs techniques, connaissances théoriques et capacités comportementales. Tout cela est à discuter et fait l'objet des éléments du partenariat.

Le second est celui de la reconnaissance de la formation dans l'emploi et dans la vie professionnelle. Le problème est de savoir comment dans les entreprises, dans les conventions collectives, dans les cadres réglementaires étatiques sont reconnus les diplômes. Quel lien est établi entre le niveau de formation et le niveau d'emploi et de rémunération ? C'est là encore un objet de la discussion dans le partenariat social, intéressant pour nous en tant que chercheurs. Car les questions qui se posent aujourd'hui sont à la fois des questions théoriques, des questions de chercheur, mais aussi des questions politiques. C'est une des raisons pour lesquelles ces journées ont été importantes, en montrant la relation entre des décideurs et des personnes qui réfléchissent au fonctionnement de la société.

6.5.3. Les perspectives

Si l'on réfléchit aux perspectives, on peut se dire trois choses :

- il n'y a pas de modèle, il y a des échanges d'expériences. C'est important que les pays se connaissent, c'est illusoire de vouloir transférer, imiter des modèles. Chaque pays a à construire son propre chemin à partir de la connaissance des situations diverses.
- il n'y a pas d'outils, il n'y a pas de techniques, il y a des démarches. Je dis cela d'autant plus volontiers que je suis en face de responsables d'observatoire qui ont la charge de construire des méthodes statistiques. Bien sûr, cela est nécessaire, mais il est aussi important de réfléchir aux démarches et aux processus de transformation de nos sociétés. Les outils, les techniques sont là pour aider, pas pour résoudre les questions.
- il n'y a pas de solutions, il n'y a que des questions et c'est en travaillant sur les questions que nous pouvons transformer nos systèmes, faire évoluer nos sociétés, en créant les conditions – et le partenariat social est l'une de ces conditions – de l'analyse des problèmes.

Conclusion générale

La tenue d'un séminaire est toujours un événement éprouvant dans la mesure où les situations stressantes et les situations gratifiantes se succèdent de façon rapide et imprévisible. La durée un peu trop longue d'un repas suscite des sueurs froides pour le respect de l'ordre du jour, la volubilité d'un intervenant mobilise le recours à une diplomatie courtoise pour remettre le débat sur ses rails... ce dernier terme évoquant immédiatement les problèmes de transports, d'accueil et d'hébergement des participants et des intervenants. Et puis, il y a le constat que tout finit par s'arranger, que les mauvais moments font de bons souvenirs et contribuent à construire la solidarité d'un groupe. Ce séminaire n'a pas échappé à la règle, et sa clôture était d'autant plus émouvante qu'elle coïncidait avec le départ de l'ETF de Claire Morel, cheville ouvrière de l'activité du groupe des participants.

Il y a donc eu la charge affective nécessaire et inhérente à ce genre de rencontre, qui permet de surmonter la différence des cultures et des langages et constitue la base de communication indispensable pour créer le sentiment d'appartenance à un groupe. Cela a été renforcé par le fait que tout le monde a accepté de jouer le jeu, et il convient de remercier intervenants, participants et organisateurs de l'avoir permis.

Mais il paraît nécessaire d'approfondir ce constat, de ne pas s'en tenir aux seules justifications d'une empathie de bon augure. En effet, comment justifier l'intérêt pour le fonctionnement du système de formation en France d'un groupe de personnes que l'on considère proches pour la seule raison qu'elles viennent d'anciennes Républiques de l'URSS alors qu'une connaissance géographique, même superficielle, permet de penser que le niveau et la nature du partenariat social n'est certainement pas le même dans la région de Saint Petersburg, en Biélorussie et en Ouzbékistan, pour ne citer que quelques exemples. Et nos interlocuteurs n'ont pas manqué de souligner ces écarts... Malgré tout, une forme de culture commune existe, qui explique les sensations de proximité et la rapidité de compréhension que les participants ont eu à l'égard du système français : c'est celle transmise par la tradition d'un État centralisateur. Cela s'est traduit en particulier par l'intérêt de pouvoir appuyer le dialogue social sur des justifications législatives et réglementaires. En ce sens, il sera intéressant de suivre l'évolution des différentes structures nationales, y compris celle de la France, qui a entrepris une transition progressive vers la décentralisation, alors que les pays représentés à ce séminaire sont dans une phase de rupture historique qui peut aussi bien permettre l'introduction de nouvelles formes de gouvernance que renforcer le sentiment d'affirmation d'une unité nationale récemment acquise ou retrouvée.

Cette rupture historique se manifeste d'une façon particulière en termes de reconstruction d'un dialogue social, dans la mesure où l'on se trouve en présence d'un système de représentation des salariés qui reste fortement marqué par la tradition et doit redéfinir son positionnement en matière de formation professionnelle. En regard, les organisations d'employeurs paraissent faiblement structurées, mais intéressées, et présentent des divergences de doctrine que l'on doit pouvoir rapprocher de celles présentées par le patronat français au cours du dernier siècle. À la fin du compte, c'est le système de formation qui semble présenter actuellement le point de stabilité permettant d'ancrer une nouvelle dynamique des rapports sociaux. À ce titre, les systèmes de formation ne sont pas les conséquences des relations entre partenaires sociaux, mais des catalyseurs qui participent à la création et à la dynamique de ces relations et favorisent la création de trois espaces partagés :

- un espace de négociation permettant la construction des diplômes ;
- un espace de confiance assurant la reconnaissance de ces diplômes ;
- un espace d'anticipation précisant la définition des besoins futurs.

Par rapport à cela, les comparaisons internationales montrent que l'éventail des solutions construites organise différemment le partage des responsabilités entre l'État, les organisations professionnelles, les entreprises et les individus, en particulier, comme cela a été souligné à plusieurs reprises en fonction des poids relatifs accordés à la formation générale et à la formation professionnelle et des formes de décentralisation des compétences. Comment se feront les arbitrages dans les pays représentés à ce séminaire ? Ce devait être là l'objet d'investigations futures.

Pour terminer, il est possible de souligner trois points qui ont émergé de cette rencontre et qui peuvent être sources de réflexion, sinon d'inspiration, pour les pays participants à ce séminaire :

- le premier est qu'il faut utiliser les opportunités et que la période actuelle se prête à cela pour les pays concernés et constitue un moment privilégié de mise en place de compromis entre les acteurs ;
- le deuxième est que cette même période se prête particulièrement à l'intégration dans un ensemble cohérent de la formation professionnelle initiale et de la formation professionnelle continue ;
- le dernier est qu'il faut aussi s'inscrire dans la temporalité et que, par rapport à la mise en place de systèmes procéduriers plus ou moins technocratiques, la construction du dialogue entre les acteurs doit être une priorité. Le Céreq et l'ETF sont heureux d'y avoir participé dans la mesure de leurs moyens.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C. (1997), « Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie », *Sociologie du Travail*, n° 3, pp. 321-346.

Agulhon C. (1994), *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Paris, Les Éditions de l'atelier/Éditions ouvrières.

Attane C. (2003), « Partenaires sociaux : un accord historique. Dossier », *Entreprises Formation*, novembre-décembre, n° 140, pp. 18-28.

Baudelot C. (2002), « L'enseignement professionnel en mouvement », in G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 11-26.

Benoist P. (2000), *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics. 1950-1990*, Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

Bentabet E. (2002), *Sotsialnoe partniortstvo v professionalnoe obrazovanie et aboutchenie v Evropé et vo Frantsii (Le partenariat social dans l'enseignement et la formation professionnelle en Europe et en France)*, en langue russe, Almaty, Kazakhstan.

Bentabet E. (1999), *Les tendances principales du marché du travail de la Fédération de Russie, 1992-1996*, contribution au Livre Blanc sur le Système éducatif en Russie sous la direction d'Annie Vinokur (Université Paris X) -, Doc. ronéo, Marseille, 8 p., in " Belaya kniga rossiiskovo obrazovaniya ", proekt Tacis " Oupravlenie obrazovaniem ", Mockva 2000.

Bentabet E. (1998), *L'importance des petites entreprises dans les processus d'insertion professionnelle des jeunes*, Tomsk, Russie, Doc. ronéo. en langue russe.

Bertrand O. (dir.) et alii (1995), *Groupe de travail « analyse critique du système français de validation et de certification »*, Rapport. Paris, Délégation à la Formation professionnelle, pag. mult.

Bertrand O. (1995), « Central and eastern Europe : vocational education and training in transition », *Training & Employment*, Spring, n° 19.

Bouyx B. (2001), « La formation professionnelle initiale : les beaux jours de l'expertise... », *Formation Emploi*, n° 76, Octobre-Décembre, pp. 35-39.

Bouyx B. (1997), *L'enseignement technologique et professionnel*, Paris, La Documentation française, coll. « Systèmes éducatifs ».

Brochier D., Causse L., Richard A., Verdier É. et alii (1995), *Les unités de formation par alternance (UFA). Une coopération Éducation nationale-professions dans la région Rhône-Alpes (1988-1993)*, Marseille, Céreq.

Brucy G. (1998), *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*, Paris, Belin.

Cadet J.-P. (1996), « Formations en plasturgie. Une construction locale négociée », *Formation Emploi*, n° 56, septembre-décembre, pp. 89-107.

Calan D. de, Berho F., Brenot J.-C., Merlin C., Andrieu J., Draghi M., Chacornac G., Decomps B., Vulliez C., Haut-Comité Éducation Économie (1993), *Partenaires pour réussir. Enjeux et moyens d'une qualification des jeunes. Rapport au ministre de l'Éducation nationale et de la Culture*, Paris, La Documentation française, coll. « Rapports officiels ».

- Caron L. (collab.), Emond N. (collab.) et alii (2001), « Apprentissage institutionnel et logique sociétale. Thème 1 », in *La décentralisation de la formation professionnelle en France : quels changements dans la conduite de l'action publique ?*, Grenoble, les 4 et 5 octobre 2001. Marseille, Céreq, pag. mult.
- Casella P., Freyssinet J. (1999), « La décentralisation de la formation professionnelle. Un nécessaire dialogue avec les acteurs économiques et sociaux », *Bref*, Céreq, n° 157, octobre.
- Charlot B., Figeat M. (1985), *Histoire de la formation des ouvriers de 1789 à 1984*, Paris, Minerve.
- Charraud A.-M., Personnaz E., Veneau P. (1998), *Les CQP*, Marseille, Céreq, Document n° 132.
- Duclos L., Meriaux O. (1995), « Le paritarisme, le mot, la matière », *Travail*, n° 31-32.
- Eyraud F., Jobert A., Rozenblatt P., Tallard M. (1989), « La gestion des classifications des techniciens », *Formation Emploi*, n° 26, avril-juin, pp. 3-22.
- Guyard Jacques, Glavany Jean, Bloch Daniel, Kirsch Jean-Louis (1993), *Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Commission nationale, éducation, professions*, Paris, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, pag. mult.
- Javillier J.-C. (1996) (5^e éd.), *Droit du travail*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence, collection « Manuel ».
- Jobert A. (2003), « Quelles dynamismes pour la négociation collective de branche », *Travail et Emploi*, n° 95, juillet, pp. 5-26.
- Jobert A. (2000), *Les espaces de la négociation collective, branches et territoires*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Jobert A., Tallard M. (1997), « Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France », in M. Möbus, E. Verdier (éds), *Construire les diplômes professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, pp. 77-92.
- Jobert A., Tallard M. (1995), « Diplômes et certification de branches dans les conventions collectives », *Formation Emploi*, n° 52, Octobre-Décembre, pp. 133-151.
- Jobert A., Tallard M. (1992), « Systèmes de classification et structuration de la catégorie des techniciens », *Sociétés contemporaines*, n° 9, pp. 143-158.
- Kirsch J.-L., Eckert H. (1996), *The « vocational baccalauréat » in France*, Marseille, Céreq.
- Labruyère C. (2004), « Certifications professionnelles : les partenaires sociaux impliqués dans la construction de l'offre », *Bref*, Céreq, n° 208, mai.
- Labruyère C. (2002), *Quelle place pour les partenaires sociaux dans la construction des certifications en France ?*, Note de travail à destination du HCEE. Marseille, Céreq, avril.
- Lefresne F. (2001), « Compétences et enjeux sociaux dans les pays européens », *Formation Emploi*, n° 74, avril-juin, pp. 5-20.
- Lindeperg G. (1999), *Les acteurs de la formation professionnelle. Pour une nouvelle donne. Rapport au Premier ministre*, Paris, Assemblée nationale.
- Maggi-Germain N. (dir.), Pelage A. (dir.) (2003), *Les évolutions de la formation professionnelles : regards croisés*, Actes du séminaire de la DARES sur le droit de la formation professionnelle, 21 mars, 5 avril, 17 mai, 13 juin 2002. Paris, Direction de l'animation de la recherche des études et des statistiques (DARES).
- Maillard D., Veneau P., Grangéard C. (2004), *Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?*, Marseille, Céreq, RELIEF n° 5.

Marois W. (prés.), Belloubet-Frier N., Figarella J., Merlaud C. (1998), Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, *Table ronde sur l'enseignement professionnel*. Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Mériot S.-A. (2002), *Le cuisinier nostalgique : entre restaurant et cantine*, Paris, CNRS Éditions.

Merle V., Lichtenberger Y. (2001), « Formation et éducation tout au long de la vie, 1971-2001 : deux réformes, un même défi », *Formation Emploi*, n° 76, octobre-décembre, pp. 169-190.

Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité (2002), *La négociation collective en 2001*, dossier n° 4, Paris, Éditions législatives, pp. 293-330.

Möbus M., Verdier É. (1997), « The definition of vocational diplomas in Germany and France », *Training & Employment*, n° 29, Autumn.

Möbus M., Verdier É. (1997), « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *Bref*, Céreq, n° 130, avril.

Oerter H. (1994), *Das französische Berufsbildungssystem unter besonderer Berücksichtigung von alternierenden Ausbildungsformen*, Freiburg, s. ed.

Pelpel P., Troger V. (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette Éducation.

Perker H., Michelet V., Manceaux F., Guilloux P. (collab.) (2001), *Les certificats de qualification professionnelle*, Paris, Centre Inffo.

Praderie M., Plasse D. (1995), *Les enjeux de la formation*, Paris, Retz, coll. « La question de l'emploi », série « Comprendre pour agir ».

Rioux O., Chanut J.-C. (1993), « Formation : comment dépenser mieux », *Liaisons Sociales mensuel*, n° 81, 15 septembre, pp. 40-58.

Tallard M. (2004), *Action publique et régulation de branche de la relation salariale*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques ».

Tallard M. (1990), « Les grilles de classification : vers un modèle unique se déclinant sous plusieurs formes », *CFDT Aujourd'hui*, n° 99, pp. 33-43.

Tavitian R., Theunissen F., Moore A., Piehl E., Auer P., Mallet L., Hull Kristensen P., Germe J.-F., Capecchi V., Onstenk J., Marques M., Schmid G., Weegmann I., Lam A. C., Marsden D. (1992), « Rôle de l'État et des partenaires sociaux : mécanismes et sphères d'influence », *Formation professionnelle*, n° 1.

ANNEXES

ANNEXE 1
Grille du bâtiment – Tableau des critères

	Positions	Contenu de l'activité	Autonomie et initiative	Technicité	Formation, adaptation et expérience
Niveau I	1	Travaux de simple exécution selon des consignes précises.	- Contrôle constant.	Sans mise en œuvre de connaissances particulières.	Simple adaptation aux conditions générales de travail.
	2	Travaux simples sans difficultés particulières.	- Contrôle fréquent. - Initiatives élémentaires. - Responsable de leur bonne exécution.	Première spécialisation dans l'emploi.	Initiation professionnelle.
Niveau II		Travaux courants de sa spécialité réalisés à partir de directives générales.	- Contrôle ponctuel. - Initiative dans le choix des moyens. - De façon ponctuelle et sur instructions précises du chef d'entreprise, fonctions de représentation simple ayant trait à l'exécution du travail quotidien	Connaissances techniques de base de son métier. Respect des règles professionnelles.	Formation professionnelle reconnue (diplôme bâtiment de niveau V de l'Éducation nationale) ou expérience équivalente.
Niveau III	1	Travaux de son métier réalisés à partir de directives, pouvant impliquer la lecture de plans et la tenue de documents d'exécution s'y rapportant. Peut être assisté d'autres ouvriers en principe de qualification moindre.	- Responsable de leur bonne réalisation, sous contrôle de bonne fin. - Sur instruction du chef d'entreprise, fonctions ponctuelles de représentation simple ayant trait à l'exécution du travail quotidien.	Bonnes connaissances professionnelles.	Formation professionnelle reconnue (diplôme bâtiment de niveau IV de l'Éducation nationale) ou expérience équivalente. Peut transmettre ponctuellement son expérience.
	2	Travaux délicats de son métier réalisés à partir d'instructions générales.	- Dispose d'une certaine autonomie, sous contrôle de bonne fin. - Est à même de prendre des initiatives se rapportant à la réalisation des travaux qui lui sont confiés.	Très bonnes connaissances professionnelles	Formation professionnelle reconnue (diplôme bâtiment de niveau IV de l'Éducation nationale) et/ou expérience équivalente. Tutorat éventuel des apprentis et des nouveaux embauchés.
Niveau IV	1	À partir de directives d'organisation générale : travaux complexes de son métier ou organise le travail des ouvriers constituant l'équipe appelée à l'assister et en assure la conduite.	- Autonomie dans son métier. - Initiatives relatives à la réalisation technique des tâches à effectuer. - Mission de représentation correspondante, par délégation du chef d'entreprise.	Parfaite maîtrise de son métier et technicité affirmée. Capable de diversifier ses connaissances professionnelles, y compris dans techniques connexes.	Formation professionnelle reconnue (diplôme bâtiment de niveau IV de l'Éducation nationale) et/ou solide expérience. S'adapte aux techniques et équipements nouveaux, notamment par une formation continue appropriée. Tutorat éventuel des apprentis et des nouveaux embauchés.
	2	Travaux les plus délicats de son métier ou assure de manière permanente la conduite et l'animation d'une équipe d'ouvriers de tous niveaux	- Large autonomie dans son métier. - Dans la limite des attributions définies par le chef d'entreprise et dans le cadre de ses fonctions, responsabilités dans la réalisation des travaux et missions de représentation auprès des tiers.	Parfaite maîtrise de son métier et connaissance de techniques connexes, lui permettant d'assurer les travaux relevant de celles-ci.	Formation professionnelle reconnue (diplôme bâtiment de niveau IV de l'Éducation nationale) et/ou très solide expérience. S'adapte de manière constante aux techniques et équipements nouveaux, notamment par une formation continue appropriée. Tutorat éventuel des apprentis et des nouveaux embauchés.

ANNEXE 2
Les contrats d'objectifs de la branche réparation automobile

CONTRAT D'OBJECTIFS POUR LE
DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION
PROFESSIONNELLE DANS LA BRANCHE
DES SERVICES DE L'AUTOMOBILE EN
AUVERGNE

ENTRE

L'État, représenté par le Préfet de la Région Auvergne,
Le Conseil Régional d'Auvergne, représenté par son Président,
Le Rectorat de l'Académie de Clermont-Ferrand, représenté par le Recteur d'Académie,
D'une part,

ET

L'Association Nationale pour la Formation Automobile, représentée par son Président,
D'autre part,

Vu le Code Général des Collectivités Territoriales,

Vu la loi n° 87-572 du 23 juillet 1987, relative à l'apprentissage et créant les Contrats d'Objectifs,

Vu la loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle,

Vu le Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des Jeunes, approuvé par le Conseil Régional d'Auvergne le 11 octobre 1996,

Vu l'accord national paritaire professionnel du 20 octobre 1992, relatif à la préparation et à la conclusion des Contrats d'Objectifs,

Vu l'avis de la Commission Paritaire interprofessionnelle Régionale de l'Emploi (COPIRE),

Vu l'avis du Comité Régional de la Formation Professionnelle, de la Promotion Sociale et de l'Emploi,

Vu l'avis du Conseil Académique de l'Éducation Nationale,

Vu la délibération du Conseil Régional d'Auvergne du 29 mai 2000, autorisant la signature du présent Contrat d'Objectifs,

DÉCIDENT DES DISPOSITIONS SUIVANTES :

Dispositions générales

ARTICLE 1 : OBJET

Les signataires décident de faire du présent Contrat d'Objectifs l'instrument d'un développement cohérent des différents dispositifs de formation professionnelle en Auvergne.

Le Contrat d'Objectifs est, notamment, l'instrument privilégié de mise en œuvre du Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des Jeunes.

Prenant en compte les réalités économiques régionales de la branche des Services de l'Automobile, de façon à assurer les meilleures chances d'accès à l'emploi de celles et ceux qui suivent des formations dans ce domaine, il se donne trois priorités :

- ◆ adapter l'offre de formation aux besoins économiques et sociaux dans l'espace régional, notamment en termes d'objectifs par métier, par type et par niveau de qualification, en s'appuyant en priorité sur les organismes de formation existant en Auvergne, tels qu'indiqués ci-après,
- ◆ favoriser l'insertion professionnelle des jeunes,
- ◆ mettre en cohérence les actions menées par les signataires concernant l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle, dans le respect des compétences de chacun et dans un esprit de complémentarité.

ARTICLE 2 : CHAMP D'ACTIVITÉ

Le champ d'activité du contrat est celui qui s'attache à la branche des Services de l'Automobile, ci-après dénommée « la Branche », à savoir les activités désignées sous les codes suivants de la Nomenclature d'Activités Française (NAF) :

34-2A : fabrication de carrosseries (travaux de réparation pour les entreprises appliquant la convention collective des services de l'automobile du 31 décembre 1995)
37-1 Z : récupération de matières métalliques recyclables
50-1 Z : commerce de véhicules automobiles
50-2 Z : entretien et réparation de véhicules automobiles
50-3 B : commerce de détail d'équipements automobiles
50-4 Z : commerce et réparation de motocycles
50-5 Z : commerce de détail de carburants
52-4 W : commerce de détail d'articles de sports et de loisirs (commerce de cycles)
52-7 H : réparation d'articles personnels domestiques (réparation de cycles)
63-2 A : gestion d'infrastructures de transports terrestres (parc de stationnement)
71-1 Z : location de véhicules automobiles
71-2 A : location d'autres matériels de transports terrestres (location d'automobiles, caravanes et motocycles)
74-3 A : contrôle technique automobile
74-7 Z : activités de nettoyage (associées à l'automobile)
80-4 A : écoles de conduite
80-4 C : formation des adultes et formation continue (centres de formation des moniteurs de conduite).

Il est précisé que le commerce de gros d'équipements automobiles (50-3 A) est exclu de ce champ.

ARTICLE 3 : ACTIONS CONCERNÉES

Le Contrat d'Objectifs concerne les trois volets suivants :

- la définition et les conditions de mise en œuvre de l'offre de formation professionnelle dispensée, en Auvergne, dans le cadre des dispositifs ci-après :
 - * la formation initiale sous statut scolaire,
 - * la formation initiale sous contrat d'apprentissage,
 - * les contrats d'insertion en alternance,
 - * la formation professionnelle des demandeurs d'emploi,
 - * la formation continue des personnes en activité dans les entreprises de la Branche.
- l'orientation des jeunes et des personnes en recherche d'emploi, notamment via l'information sur la branche des Services de l'Automobile et ses métiers, à destination de ces publics et de leur famille, des acteurs régionaux de la formation et de l'emploi, des formateurs et des enseignants, ainsi que des entreprises.
- la définition et la mise en œuvre des conditions, notamment pédagogiques, permettant de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes à l'issue de leur formation.

Dans le respect des compétences et des responsabilités de chacun et conscients que l'ensemble de ces dispositifs interagissent, les signataires estiment que seule une prise en compte commune de l'ensemble des formations peut être efficace pour répondre aux besoins des entreprises de la Branche et assurer la meilleure insertion professionnelle de celles et ceux qui bénéficient d'une formation.

ARTICLE 4 : OUTILS D'AIDE À LA DÉCISION

Afin de disposer d'un diagnostic commun, les signataires décident de s'appuyer sur les conclusions de **l'Étude Prospective Régionale sur les Services de l'Automobile en Auvergne**, menée en 1999 par l'Observatoire de l'ANFA et co-financée par l'État, la Région d'Auvergne, l'Union Européenne et l'ANFA.

Sur la base des informations ainsi recueillies, les signataires conviennent de mettre en place un dispositif de veille permanente (aspects quantitatifs et qualitatifs) concernant les emplois, les qualifications et les formations spécifiques à la Branche, à partir, notamment, des données fournies par l'ANFA.

Dans ce cadre, une attention particulière sera notamment apportée à l'analyse de l'évolution de l'offre de formation de niveaux 4 et 3.

Le recueil de ces données donnera lieu, chaque année, à l'élaboration d'une synthèse par les signataires, avec le concours de l'Observatoire Régional des Qualifications et des Formations d'Auvergne et de l'Observatoire de l'ANFA.

Ceux-ci pourront, par ailleurs, être mobilisés sur des demandes ponctuelles, définies d'un commun accord par les signataires.

ARTICLE 5 : CONCERTATION SUR L'OPPORTUNITÉ DES PROJETS DE FORMATION

Dans le respect des compétences de chacun, les partenaires s'engagent à s'informer mutuellement et de manière régulière sur les politiques poursuivies et les actions menées dans le domaine de la formation professionnelle et à se concerter sur les projets intéressant la formation dans la branche des Services de l'Automobile, en Auvergne.

Pour ce qui concerne l'offre de formation initiale, qu'elle soit dispensée sous statut scolaire ou par la voie de l'apprentissage, les partenaires conviennent des modalités de concertation suivantes :

- **dans le courant du premier trimestre de l'année n-1**, la Branche fait part aux autres signataires de son analyse en matière de développement ou d'adaptation souhaitable de l'offre de formation initiale existante en Auvergne, pour l'année n, compte-tenu des besoins qu'elle aura pu identifier auprès des professionnels. La Branche est ainsi amenée à exprimer des souhaits pour le maintien, la réduction, le développement ou le redéploiement de l'offre de formation existante la concernant.
- le Comité de Pilotage chargé du suivi du présent Contrat d'Objectifs définit un certain nombre de priorités relatives à l'évolution de l'offre de formation.
- au plus tard, à **la fin du premier trimestre de l'année n-1**, les organismes de formation concernés (principalement, les lycées et les CFA) sont informés des priorités ainsi proposées pour l'année n.
- après réception des demandes de modification des structures pédagogiques présentées par les établissements pour la rentrée scolaire de l'année n, une concertation supplémentaire entre les signataires se déroulera, à **l'automne de l'année n-1**, sur les projets de formation et sur les moyens nécessaires à mettre en œuvre dans le cadre de ces projets.

Pour ce qui concerne la formation professionnelle continue, les signataires conviennent des modalités suivantes :

- au titre de **la formation professionnelle des personnes sans emploi et des personnes bénéficiant d'un contrat en alternance**, un bilan annuel exhaustif, quantitatif et qualitatif des actions réalisées durant l'année n-1 sera établi, **dans le courant du premier trimestre de l'année n**, afin de fixer les grandes priorités d'intervention pour cette année.
- au titre de la **formation professionnelle des personnes en activité**, un bilan des actions menées par les signataires durant l'année n-1 sera également réalisé, **dans le courant du premier trimestre de l'année n**, afin d'adapter au besoin les mesures envisagées pour la même année.

Les signataires rappellent que la concertation a pour objectif de permettre un développement cohérent des formations sur le territoire régional, en prenant notamment en compte les besoins identifiés de la Branche ainsi que les compétences des établissements de formation, tels qu'ils sont définis de manière concertée entre les signataires, notamment dans les articles 6 et 10 suivants.

Formation initiale

ARTICLE 6 : ORGANISMES POINTS D'APPUI DES FORMATIONS

La formation initiale (sous statut scolaire et par la voie de l'apprentissage) dans la branche des Services de l'Automobile est, à la date de signature du présent contrat, principalement dispensée en Auvergne par **sept lycées publics et cinq centres de formation d'apprentis interprofessionnels**. Le détail de l'offre de formation ainsi dispensée est présentée en annexe 1 au présent Contrat d'Objectifs.

Les signataires reconnaissent ces douze établissements comme **points d'appui privilégiés des formations aux métiers des Services de l'Automobile, en Auvergne**.

Par ailleurs, les partenaires conviennent de se concerter en amont d'une possible désignation, par l'ANFA, d'un CFA-pilote en Auvergne pour les métiers des Services de l'automobile qui serait intégré au réseau national des établissements pilotes de la Branche.

ARTICLE 7 : ENGAGEMENTS DES SIGNATAIRES

Les signataires s'engagent à maintenir leur effort en faveur du développement de la formation initiale préparant aux métiers des Services de l'Automobile à travers, notamment, leurs prérogatives légales :

- pour la Région d'Auvergne, par :
 - * la définition des orientations et priorités générales pour l'enseignement secondaire, à travers le Schéma Prévisionnel des Formations et le Programme Prévisionnel des Investissements intéressant les lycées d'Auvergne,
 - * la construction, la rénovation, les grosses réparations, l'équipement pédagogique et mobilier et le fonctionnement matériel courant des lycées,
 - * la création de CFA, l'ouverture et la fermeture de sections de formation par la voie de l'apprentissage,
 - * le contrôle technique et financier des CFA,
 - * la participation au financement du fonctionnement et des investissements des CFA.
- pour le Rectorat d'Académie, par :
 - * l'ouverture et la fermeture des sections de formation initiale sous statut scolaire, en tenant compte du Schéma Prévisionnel des Formations pour l'Enseignement Secondaire et du Programme Prévisionnel des Investissements adoptés par le Conseil Régional d'Auvergne,
 - * le recrutement, la formation, la gestion et la rémunération des personnels enseignants, administratifs et de service des lycées,
 - * la prise en charge de certaines dépenses pédagogiques des lycées,
 - * la définition des programmes d'enseignement des diplômes délivrés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche,
 - * le contrôle pédagogique des CFA.
- pour la Branche, par :
 - * la signature de contrats d'apprentissage,
 - * la participation au financement de la formation initiale via la taxe d'apprentissage,
 - * l'accompagnement financier de projets (en particulier d'acquisition de matériel) en faveur des lycées et des centres de formation d'apprentis, dans le cadre des fonds disponibles qu'elle gère. La complémentarité de ces interventions avec celles de la Région d'Auvergne dans les lycées et les centres de formation d'apprentis sera recherchée.
 - * la formation théorique et pratique des formateurs, la poursuite de la mise en œuvre du contrôle en cours de formation (CCF) et son accompagnement par des formations de tuteurs, dans le cadre de la convention de coopération signée avec le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.

Dans le respect des compétences de chacun et afin de mieux répondre aux besoins, tant au plan quantitatif que qualitatif, les signataires favoriseront le **travail en réseau entre les douze établissements de formation points d'appui**, ainsi que la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée à la nature et aux besoins spécifiques des publics qu'ils accueillent.

Les signataires veilleront également à ce qu'une utilisation optimale des ressources humaines et matérielles existant dans ces établissements soit assurée.

S'agissant des formations de niveaux 4 et 3, et dans un souci de cohérence et de complémentarité, les signataires conviennent d'examiner les possibilités de les développer en Auvergne, notamment par la voie de l'alternance.

Concernant les sections d'apprentissage, leur mise en place et leur pérennisation devront être cohérentes avec les besoins des entreprises.

Les sections d'apprentissage qui seront ouvertes, tant dans les centres de formation d'apprentis que dans les lycées, devront respecter les critères qualitatifs définis par les signataires du présent Contrat d'Objectifs.

Dans la mesure où aucun CFA régional ne pourrait répondre aux besoins exprimés et compte-tenu des investissements conséquents réalisés par la Région d'Auvergne dans les lycées, les signataires conviennent que des sections d'apprentissage pourront être ouvertes dans des lycées.

ARTICLE 8 : FORMATIONS SOUS CONTRAT DE QUALIFICATION

Les signataires notent l'intérêt pour la Branche des formations dispensées sous contrat de qualification, lesquels sont utilisés notamment pour :

- la préparation des Certificats de Qualification Professionnelle de la Branche qui répondent à des besoins spécifiques non-couverts par des diplômes d'État ou des titres homologués,
- la vérification des besoins des entreprises, lors de la mise en œuvre de nouvelles formations (sections) préalablement à leur pérennisation éventuelle, par la voie de l'apprentissage.

ARTICLE 9 : OUVERTURE SUR L'EUROPE

Dans le cadre du nouveau contexte de l'Union Européenne, les signataires s'engagent à favoriser la connaissance et l'expérience des jeunes formés aux métiers des Services de l'Automobile par la promotion de la coopération entre les organismes de formation et les actions d'échange de jeunes en formation et de formateurs.

Formation Professionnelle Continue

ARTICLE 10 : FORMATION PROFESSIONNELLE DES PERSONNES EN RECHERCHE D'EMPLOI

Compte-tenu de l'offre de formation initiale existante et dans un souci de cohérence et de complémentarité, les signataires conviennent de **ne mettre en place des actions de formation spécifiques pour des personnes en recherche d'emploi, qu'après une analyse précise des besoins des entreprises et de leur capacité d'accueil.**

Ces formations seront, bien entendu, mises prioritairement en place par les organismes de formation points d'appui cités dans l'article 6 du présent Contrat d'Objectifs, auxquels il convient d'ajouter les centres de formation AFPA d'Auvergne, les GRETA ainsi que le Groupement National pour la Formation Automobile (GNFA), organisme de formation de la Branche. L'offre de formation aux métiers des Services de l'Automobile, proposée à la date de signature du présent contrat par ces organismes, est présentée en annexe 2.

Dans ce cadre notamment, l'ANFA s'engage à favoriser la signature et le financement de contrats de qualification au vu des besoins exprimés par les entreprises. En tant que de besoin, et dans le cadre de ses dispositifs d'intervention habituels, la Région d'Auvergne s'engage à financer des parcours de formation supplémentaires, lorsqu'ils permettront de répondre aux besoins identifiés des entreprises de la Branche qui ne seraient pas satisfaits dans le cadre des contrats de qualification.

Pour ce qui concerne la **formation professionnelle des Jeunes sans emploi**, la Branche s'engage à mobiliser les entreprises des Services de l'Automobile pour l'accueil des jeunes en entreprise, afin notamment de favoriser le développement de l'« alternat », c'est-à-dire la participation directe des entreprises à la formation.

Les modalités de participation des entreprises seront définies sur la base de la « Charte Régionale d'Accueil pour la Formation des Jeunes en Entreprise », adoptée conjointement le 31 octobre 1997 par l'État, la Région d'Auvergne et les partenaires sociaux, représentés par la Commission Paritaire Interprofessionnelle Régionale de l'Emploi (COPIRE). Cette charte, qui définit les objectifs de l'alternance et les moyens à mettre en œuvre, en particulier les droits et engagements de l'ensemble des partenaires concernés (jeune, entreprise, organisme de formation), est jointe en annexe 3.

ARTICLE 11 : FORMATION CONTINUE DES PERSONNES EN ACTIVITÉ

Afin d'aider les entreprises de la branche des Services de l'Automobile à faire face aux mutations technologiques, économiques et commerciales et dans l'objectif de favoriser le maintien dans l'emploi des salariés par le renforcement de leurs compétences et de la compétitivité des entreprises, les signataires

s'engagent à poursuivre leurs efforts en matière de formation continue des personnes en activité dans ce secteur.

- Ainsi, la Branche s'engage à :
 - * renforcer sa mission d'assistance et de conseil auprès des entreprises et des salariés dans le domaine de la formation professionnelle,
 - * poursuivre le développement des projets de formation pour les grands groupes d'entreprises de la région,
 - * favoriser la mise à niveau des qualifications, l'adaptation et les formations longues (plus de 40 heures) de perfectionnement pour les salariés.

- Par ailleurs, et dans la mesure où les entreprises couvertes par le présent accord auront dépassé leur obligation légale pour la formation de leurs salariés, elles pourront bénéficier :
 - * des dispositifs de formation mis en oeuvre par l'État, notamment :
 - la politique contractuelle de formation avec les engagements de développement de la formation. À ce titre, un accord cadre régional pourrait être conclu entre l'État et la branche professionnelle représentée par l'ANFA,
 - les aides aux projets de mixité et d'égalité professionnelle,
 - les programmes cofinancés par le Fonds Social Européen, avec en particulier, le domaine 4 (adaptation des travailleurs, esprit d'entreprise, recherche, innovation et technologie) de l'Objectif 3,
 - * du « **Fonds d'Intervention Formation** » (FIF) du Conseil Régional d'Auvergne qui consiste à apporter, en priorité, une aide directe aux entreprises de plus de 20 salariés, afin de les soutenir dans la mise en place d'actions de formation ponctuelles qui viennent en accompagnement de projets structurants pour leur développement.

Actions d'Information et de Promotion des métiers des services de l'automobile

ARTICLE 12 : OBJECTIFS

Conformément à la loi quinquennale du 20 décembre 1993, le Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles des Jeunes a notamment fixé comme objectif le **renforcement de l'information des jeunes sur les métiers**.

Il s'agit de fournir aux jeunes et à leur famille, ainsi qu'à tous ceux qui concourent à leur information et à leur orientation, des données claires et actualisées sur les métiers de la branche des Services de l'Automobile et les possibilités d'emploi et de formation.

Dans ce cadre, les signataires conviennent de se concerter pour coordonner, améliorer et mener conjointement des actions favorisant l'information sur ces métiers et sur les formations y préparant.

ARTICLE 13 : ACTIONS CONCERNÉES

Les signataires s'engagent à :

- apporter leur concours à la manifestation « À la Rencontre des Métiers », organisée et financée par le Conseil Régional d'Auvergne.

La Branche s'engage ainsi à mobiliser les professionnels des entreprises pour présenter leur métier dans le cadre de cette manifestation.

- se concerter sur les « fiches-métiers » concernant la branche des Services de l'Automobile, élaborées par le Conseil Régional d'Auvergne et la Délégation Régionale de l'ONISEP,
- organiser des réunions d'information sur les métiers de la branche des Services de l'Automobile et les filières de formation concernées, à l'attention des enseignants et formateurs et des professionnels de l'orientation des collèges, lycées et structures d'accueil,
- mettre à disposition de l'ensemble de ces prestataires des outils (vidéo, fiches...) favorisant l'information des jeunes et de leur famille,
- favoriser l'accueil, par les entreprises de la branche des Services de l'Automobile, de jeunes en phase de découverte des métiers.

DISPOSITIONS DIVERSES

ARTICLE 14 : Mise en œuvre et suivi du Contrat d'Objectifs

Un Comité de Pilotage du Contrat d'Objectifs est constitué en vue d'assurer le suivi de l'exécution du présent contrat. Il se réunira deux fois par an ou davantage, si le besoin en était exprimé par l'un des signataires.

Il est composé :

- du Préfet de la Région Auvergne ou de son représentant,
- du Président du Conseil Régional d'Auvergne ou de son représentant,
- du Recteur de l'Académie de Clermont-Ferrand ou de son représentant,
- de la Déléguée Régionale de l'ANFA et du Président de la Commission Régionale de Formation de l'ANFA, ou de leur représentant.

La Région d'Auvergne en assure le secrétariat.

Les engagements pris par les signataires tant en matière de formation que d'emploi seront quantifiés chaque année, afin de permettre d'évaluer leur mise en œuvre.

Ainsi, chaque année et en tant que de besoin, un plan prévisionnel des actions et moyens à mettre en œuvre sera défini d'un commun accord entre les signataires. Sur la base de celui-ci, un bilan des actions entreprises, dans le cadre du Contrat d'Objectifs, sera réalisé.

ARTICLE 15 : DURÉE DU CONTRAT D'OBJECTIFS

Le présent Contrat d'Objectifs est conclu pour une période de 5 ans, à compter de sa date de signature.

Des avenants, tenant compte de l'évolution des besoins en termes d'emploi, de qualification et de formation, pourront être proposés par le Comité de Pilotage.

Chacun des signataires se réserve la possibilité de dénoncer le présent Contrat d'Objectifs, par lettre recommandée avec accusé de réception, précisant les raisons de sa dénonciation, et adressée à l'ensemble des signataires.

Ceux-ci s'engagent à se prononcer, dans un délai de trois mois maximum à compter de la date de réception de la lettre, sur la demande de dénonciation du Contrat d'Objectifs.

Le Président du
Conseil Régional d'Auvergne

Fait à Clermont-Ferrand, le 20/09/2000
Le Préfet de la Région Auvergne

Le Recteur de l'Académie
de Clermont-Ferrand

Le Président de l'Association Nationale
pour la Formation Automobile

P.L. :

* **Annexe 1 : offre de formation initiale existant en Auvergne**

* **Annexe 2 : offre de formation AFPA, GRETA et GNFA**

* **Annexe 3 : « Charte Régionale d'Accueil pour la Formation des Jeunes en Entreprise »**



**Transnational analysis on
social partnership in VET
in the NIS** *(no more than 1 page)*

***Транснациональный
анализ социального
партнерства в ПОО***
(не более 1 стр.)

2

0. Executive summary/резюме (no more than 1 page/ не более 1 стр.)

1. The state of play of social partnership in general (approx. 3 pages)

1. Положение дел в области социального партнерства в целом (примерно 3 стр.)

- Legal framework regulating the activities of social partners' organisations
 - *Законодательная база, регулирующая деятельность организаций социальных партнеров*
- Representation of interests at national, sectoral, regional and company level
 - *Представление интересов на национальном, секторальном, региональном уровнях и на уровне предприятий*
- Status of workers' and employers' organisations: their degree of independence and representativeness
 - *Статус организаций, представляющих «работников» и «работодателей»: степень их независимости и репрезентативности*
- Predominant forms of social partnership and important issues on which social dialogue is focusing
 - *Преобладающие формы социального партнерства и основные моменты, на которых строится социальный диалог*

3

2. The state of play of social partnership in VET (approx. 4 pages)

2. Положение дел в социальном партнерстве в области ПОО (примерно 4 стр.)

All the items below should cover both initial education and continuing training:

Все перечисленные ниже темы должны охватить как начальное, так и непрерывное обучение:

- Legal framework for the involvement of social partners in VET: forms and levels of participation in VET
 - *Наличие законодательной базы для привлечения социальных партнеров в области ПОО: формы и уровни участия в ПОО*
- Fields and range of topics in which this participation is taking place (e.g. initial education, continuing training, VET policy making, integration of young people into the labour market, etc)
 - *Области и круг вопросов, в решении которых участие социальных партнеров имеет место (например, начальное образование, непрерывное обучение, разработка политики ПОО, интеграция молодежи в рынок труда, и т.д.)*
- Main constraints to the development of social partnership in VET
 - *Основные препятствия к развитию социального партнерства в области ПОО*

4

3. Recent developments in social partnership in VET

(approx. 5 pages)

3. Последние достижения в развитии

социального партнерства (примерно 5 стр.)

Examples of best practice on the involvement of social partners, for example in the following fields (both for initial education and continuing training) – this list is not exhaustive:

Примеры наилучшей практики привлечения социальных партнеров, например в перечисленных ниже областях, список далеко не исчерпывающий (относится как к начальному, так и к непрерывному образованию):

- Linking training institutions with enterprises (development of traineeships, joint training programmes, funding arrangements, lending equipment, etc)
 - *Связь образовательных организаций с предприятиями (развитие практики ученичества, совместные программы обучения, организация финансирования, сдача в аренду оборудования и т.д.)*
- Identification of skills needs and planning of training
 - *Определение потребностей в навыках и планирование обучения*
- Joint development of occupational standards and curricula
 - *Совместное развитие профессиональных стандартов и учебных программ*

5

3. Recent developments in social partnership in VET

(approx. 5 pages)

3. Последние достижения в развитии

социального партнерства (примерно 5 стр.)

(continued) / (продолжение)

- Accreditation
 - *Аккредитация*
- Allocation of financial resources
 - *Размещение финансовых ресурсов*
- Establishment and development of a system of continuing training (both for the employed and unemployed)
 - *Основание и развитие системы непрерывного обучения (как для занятых, так и для безработных)*

6

4. Conclusions and recommendations (approx. 2 pages) 4. Заключение и рекомендации (примерно 2 стр.)

Particular care should be devoted to that part of the report: besides the opinion of the author, the points of view and suggestions of social partners, national and local authorities regarding the future development of social partnership in VET (both initial education and continuing training) policies should be highlighted :

Особое внимание необходимо обратить на эту часть отчета: помимо мнения автора, точек зрения и предложений социальных партнеров, государственных и местных властей относительно будущего развития социального партнерства в области ПОО (**относится как к начальному, так и к непрерывному образованию**) следует осветить политику, проводимую в этой области

- Overall assessment of the social partners' impact on the development of VET policies
 - *Общая оценка влияния «социальных партнеров» на развитие политики ПОО*
- Outline of significant new trends and developments
 - *Перечисление наиболее значительных направлений и перспектив их развития*

Liste des participants

1. Fondation européenne pour la formation (ETF)

Villa Gualino, viale Settimio Severo, 65

I – 10 133 Torino, Italy

Tel. + 39 011 630 22 22 ; Fax + 39 011 630 22 00

Mme Eduarda Castel Branco : responsable du Caucase.

Mme Daniella Clara : assistante pour le Caucase et l'Asie Centrale.

Mme Arlene Crow : coordinatrice administrative de réseau des observatoires.

Mr Timo Kuusela : responsable de la Russie.

Mme Claire Morel : responsable Kazakhstan et coordinatrice du réseau des Observatoires.

Nouveaux États indépendants (NEI)

Observatoires nationaux :

Ms Anar Beishembaeva

Team Leader

National Observatory of Kyrgyzstan

Commission on Education & Science under the President of the Kyrgyz Republic

Mr Kote Glonti

Team Leader

National Observatory of Georgia

BIJI Foundation,

Mr Sergei Ivanov

Team Leader

Regionall Observatory of St. Petersburg

North-West Agency for the International Project: Regional Observatory

Mr Edward Kalitsky

Team Leader

National Observatory of Belarus

Republican Institute of Vocational Education (RIPO)

Ms Olga Oleynikova

Team Leader

National Observatory Moscow

Centre on VET Studies

Ms Irina Rrazilova

Team Leader

National Observatory of Uzbekistan

Institute for Development of Secondary Specialised Vocational Education

Ms Olga Shcherbak

Team Leader

National Observatory Ukraine

Ukrainian Analytical Center of Vocational Education

Ms Shaizada Tasbulatova

Team Leader

National Observatory Kazakhstan

UNEVOG Centre

Partenaires sociaux des NEI :

Ms Sofiya Eftakova

Head of Department

Ministry of Labour and Employment

Dushanbe,

Republic of Tadjikistan

Mr Anatol Gremalschi

Institut for Public Policy Program Director

Republic of Moldova

Mr. Elguja Meladze
President of Employers' Association of Georgia
Tbilisi,
Republic of Georgia
Mr Vitaly Viktorovich Nashivochnikov
President of the VET Foundation under Chamber of Commerce
Moscow,
Federation of Russia

2. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) :

10, place de la Joliette BP 21 321 – 13 567 Marseille Cedex 02
Tél. + 33 04 91 13 28 28 ; Fax : + 33 04 91 13 28 80

Mr Arrighi Jean-Jacques : département des entrées de la vie active.
Mr Bentabet Elyes : département production et usages de la formation.
Mr Bertrand Hugues : directeur.
Mme Colliot Florence : département travail et formation.
Mr Giret Jean François : département des entrées de la vie active.
Mr Hillau Bernard : chargé de mission à la décentralisation.
Mr Kalck Paul : département profession et marché du travail.
Mr Kirsch Jean-Louis : chargé de mission à l'international.
Mme Labruyère Chantal : chef du département travail et formation.
Mme Ménabraz Michèle : département travail et formation.
Mme Mériot Sylvie Anne : département travail et formation.
Mr Mery-Costa Patrick : service informatique.
Mr Rose José : directeur scientifique.
Mme Teissier Josiane : chargée de mission à la formation professionnelle.
Mr Théry Michel : chef du département production et usages de la formation.

Intervenants :

Mme Agulhon Catherine, Université Paris V.
Mme Bonnet Florence, Fédération de la Plasturgie, Paris.
Mr Bouyx Benoît, Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP), Paris.
Mme Fabre Geneviève, Lycée Professionnel Hôtelier, Marseille.
Mr Chartron Pierre, Union des industries métallurgiques et minières (UIMM), Paris.
Mr Honegger Gilles, Groupe Accord, Paris.
Mr Jacquier Jean Paul, Institut du travail de Toulouse.
Mr Kastler Roland, Rectorat Académie Aix-Marseille, Direction de l'animation et de l'enseignement technique (DAET), Aix-en-Provence.
Mr Mérel Philippe, ANFA, Paris.
Mr N'GO Patrick, Chambre régionale de commerce et d'industrie (CRCI) PACA, Marseille.
Mr Régnauld Régis, Confédération générale des travailleurs (CGT), Paris.
Mme Tallard Michèle, Université Paris IX.
Mr Vanoye Jean, Confédération française démocratique du travail (CFDT), Paris.

CÉREQ
Dépôt légal 2^e trimestre 2005

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 2-11-094881-7
ISSN : 1763-6213
15 €

Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28 - Fax 04 91 13 28 80

www.cereq.fr