Économie publique/Public economics

05 | 2000/1
Efficacité des systèmes éducatifs et de formation. Vol. 1

Diplômes professionnels et coordination de la formation de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne

Martine Möbus et Eric Verdier

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/economiepublique/2105
DOI : 10.4000/economiepublique.2105
ISSN : 1778-7440

Éditeur
IDEP - Institut d'économie publique

Édition imprimée
Date de publication : 15 juin 2000
ISBN : 2-8041-3383-4
ISSN : 1373-8496

Référence électronique
Martine Möbus et Eric Verdier, « Diplômes professionnels et coordination de la formation de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne », *Économie publique/Public economics* [En ligne], 05 | 2000/1, mis en ligne le 12 février 2007, consulté le 12 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/economiepublique/2105 ; DOI : https://doi.org/10.4000/economiepublique.2105

© Tous droits réservés

économie publique

public economics

Revue de **l'Institut d'Économie Publique**

Deux numéros par an

n° 5 – 2000/1

IDEP

© De Boeck & Larcier s.a., 2001
Editions De Boeck Université
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

Tous droits réservés pour tous pays.
Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur,de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé en Belgique

ISSN 1373-8496
Dépôt légal 2000/0074/196
ISBN 2-8041-3383-4

économie publique sur internet : www.economie-publique.fr

© Institut d'économie publique – IDEP

Centre de la Vieille-Charité

2, rue de la Charité – F-13002 Marseille

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

La revue économie publique bénéficie du soutien du Conseil régional Provence-Alpes-Côte d'Azur

ISSN 1373-8496

Diplômes professionnels et coordination de la formation et de l'emploi : l'élaboration d'un signal en France et d'une règle en Allemagne*

Martine MÖBUS
Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (Cereq), Marseille

Eric VERDIER
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (Lest), Aix en Provence

Par leurs modalités de construction, les diplômes professionnels contribuent à réguler le marché du travail et notamment l'insertion des jeunes, selon deux dimensions : apporter des connaissances et des capacités pertinentes c'est à dire des compétences valorisables sur le marché du travail; faciliter la coordination entre les différents agents qui se confrontent sur le marché du travail, c'est à dire fournir des repères pertinents aux individus et aux entreprises (ou aux regroupements d'employeurs). Cet article compare de ce point de vue les processus d'élaboration des diplômes professionnels en Allemagne et en France. Il ne s'agit donc pas de procéder à une évaluation de la valorisation des diplômes professionnels sur le marché du travail (Béret et alii 1987) mais de faire ressortir les principales différences qualitatives de la coordination assurée par ces titres.

Le rappel de quelques traits bien connus de la situation des jeunes sur le marché du travail des deux pays contribue à situer les termes

* Cet article s'appuie sur les conclusions d'un travail collectif de chercheurs allemands et français, coordonné et édité par les auteurs (voir référence en bibliographie). Ces derniers remercient chaque participant ainsi que le référé anonyme pour la pertinence de ses critiques. Bien évidemment, le texte n'engage que ses auteurs.

et les enjeux de cette discussion. Les conditions d'insertion professionnelle des jeunes, mesurées à l'aune du rapport entre taux de chômage des jeunes et taux de chômage moyen (1,2 en Allemagne contre 2,2 en France), sont sensiblement plus difficiles pour les jeunes Français que pour les jeunes Allemands. À cet égard, la situation allemande est assez spécifique et le taux français s'avère plus proche de la moyenne européenne (voir tableau 1 en annexe et Ryan 1999).

Par ailleurs, les titulaires d'un diplôme de formation professionnelle sont majoritaires dans la population active occupée en Allemagne (59% titulaires d'un brevet d'apprentissage et 11% titulaires d'un brevet de Meister/Techniker) et nettement plus représentés que dans la population active occupée française (37% de titulaires d'un CAP/BEP ou d'un Baccalauréat professionnel/Brevet Professionnel et 11% de titulaires d'un BTS/DUT) (voir tableau 2 en annexe).

La thèse qui est défendue ici consiste à montrer que le diplôme professionnel, en tant que produit d'une négociation sociale et support d'une régulation du marché du travail, est d'une nature profondément différente de part et d'autre du Rhin : fondamentalement une règle d'organisation du marché du travail en Allemagne (Reynaud 1987), un simple signal à valoriser sur ce marché en France (Gamel 1995). Cette différence contribue à expliquer que prédominent de part et d'autre du Rhin deux modalités de construction du marché du travail et plus largement de la relation formation-emploi : en Allemagne, une logique de marchés professionnels fondée sur des qualifications transférables (Marsden 1989) tandis que la France se caractérise plutôt par des marchés internes appuyées, traditionnellement, sur des qualifications spécifiques, longtemps acquises par le biais de l'ancienneté (Eyraud, Marsden, Silvestre 1990). Certes, les réformes entreprises en France durant les années quatre-vingt se sont traduites par la création de nouvelles formations initiales, telles que les baccalauréats professionnels, et par le développement de formations technologiques supérieures (BTS et DUT) qui, dans certaines branches, favorisent l'apparition de nouvelles régulations d'ordre professionnel. Néanmoins la portée de ces changements reste limitée par le contexte structurel rappelé ci-dessus[1]. Bien que professionnalisée, la formation des jeunes en France tend à produire des aptitudes (Möbus, Sevestre, 1991), dont l'opérationnalité n'est que potentielle, alors que son homologue allemande reste

[1] Il importe de ne pas schématiser l'opposition entre « marchés professionnels à l'allemande » et « marchés internes à la française ». En Allemagne, ainsi que le fait ressortir Sorge (2000), sur moyenne période, l'ancienneté dans l'entreprise en Allemagne est plus importante qu'en France ou en Grande-Bretagne. La mobilité ouverte par la détention d'une certification professionnelle est potentielle : pour les salariés insérés sur les marchés internes des grandes organisations, elle joue en cas de restructuration et de reconversion externe. Cette subtile articulation entre qualifications spécifiques – dont le développement sur les marchés internes est soutenu par les politiques actives de formation continues propres aux firmes – et qualifications transférables (voir Marsden et Ryan 1992) se retrouve d'ailleurs dans la conception même de brevet professionnel allemand, par l'entremise de l'alternance (voir infra). Ces questions sont reprises en conclusion.

tournée vers la construction de compétences validées préalablement à l'entrée dans l'entreprise comme salarié ordinaire. Cette différence entre d'un côté, la production d'un signal qui organise la compétition pour l'accès à l'emploi (Thurow, 1985) et de l'autre, l'élaboration d'une règle d'organisation du marché du travail (professionnel) sous-tendue par un processus coopératif entre l'Ecole et l'Entreprise, traverse les deux grandes dimensions qui sont analysées dans ce papier pour spécifier cette comparaison internationale (pertinence des compétences, qualité de la coordination). De ce fait, la capacité de cette ressource qu'est le diplôme professionnel, à réduire l'incertitude s'avère, jusqu'à présent, forte en Allemagne, relativement faible en France.

1 La qualité de la coordination produite dans et par le diplôme professionnel

La certification de la formation professionnelle repose sur un processus social de construction de la qualification qui, par les caractéristiques mêmes de son déroulement, donne un sens, spécifique, aux engagements des acteurs concernés qu'elle cristallise. De la portée de ces engagements résulte dans un cas, l'Allemagne, une coopération qui soutiendra la confiance dans les certifications, dans l'autre, la France, une simple coordination qui donne, in fine, une large place à la régulation marchande à la suite, paradoxalement, d'une très forte intervention de l'Etat. La lecture de cette coordination peut être conduite à trois niveaux : l'inscription de la formation professionnelle dans son contexte sociétal; les relations construites au sein de la configuration d'acteurs concernée; la portée du diplôme professionnel.

1.1 Position des diplômes de formation professionnelle dans le régime national d'éducation et de formation professionnelle des jeunes

En préalable, il importe en effet de situer la certification de la formation professionnelle des jeunes dans son contexte sociétal, ou plus précisément dans le régime national d'éducation et de formation professionnelle des jeunes (Buechtemann, Verdier 1998), afin d'éviter de produire des comparaisons terme à terme qui porteraient sur des objets essentiellement dissemblables (Maurice, Sellier, Silvestre 1982). L'approche en terme de régime s'attache à prendre en compte explicitement les questions de coordination et d'organisation interne de l'action publique. L'une des composantes essentielles d'un tel « régime » tient à la convention sociétale qui prédomine dans chaque pays, en matière d'éducation et de formation professionnelle (Verdier 1996).

1.1.1 Une dimension essentielle : la convention sociétale

En France, elle se construit à partir de deux dimensions : en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par l'Etat, ce qui, en second lieu, confère à ce dernier une légitimité incontestable d'autant qu'elle s'appuie sur un critère objectivé, la performance scolaire, indépendant et insensible dans son principe aux influences locales et marchandes. Le dispositif d'orientation institue donc un face à face entre l'Etat et chaque personne étalonnée, en particulier par le niveau de diplôme, avant d'être confrontée au Marché (du travail). Il en résulte une justification « civique » de l'indépendance de principe entre l'Education et l'Economie qui fait, en France, de la situation des jeunes sur le marché du travail une « affaire d'Etat » permanente. Ce dernier est appelé, souvent convoqué pourrait-on dire, afin d'intervenir pour diminuer l'âpreté de la confrontation des individus à un marché du travail d'autant plus rigoureux pour les moins dotés en capital scolaire, qu'il est structurellement peu favorable aux jeunes, compte tenu du poids important de marchés internes (longtemps) construits sur le principe de l'ancienneté, ce que Garonna et Ryan (1989) ont qualifié « d'exclusion sélective ».

Les pouvoirs publics sont notamment les garants de l'insertion des jeunes issus de la formation professionnelle, filière que ces derniers ont en règle générale gagnée à la suite d'une orientation qui sanctionne un échec scolaire[2]. Cette articulation de l'enseignement général et de la voie professionnelle installe une hiérarchie qui place la seconde dans la dépendance du premier, les diplômes étant dans ce cadre des instruments de classement social en premier lieu[3]. Elle concrétise un compromis entre une logique de séparation (de l'école du peuple et de celle de l'élite) et une logique d'intégration par l'accès de tous au savoir, portée par l'idéal républicain (d'Iribarne et d'Iribarne 1999).

Référé au principe d'égalité des chances, ce compromis s'est traduit par la volonté politique de limiter les cloisonnements entre les filières : retarder l'orientation vers les filières de l'enseignement secondaire tournées vers la vie professionnelle (voir la suppression des CAP

[2] L'entrée dans la formation professionnelle repose fondamentalement sur le mode de l'échec qui aux différents niveaux aiguille sur l'enseignement technique les jeunes jugés incapables de poursuivre dans la filière noble. Les voeux des élèves au moment de l'orientation à l'issue du collège exprime cette articulation des filières puisque ces voeux reflétent pour une part importante cette dépendance de l'enseignement professionnel : ils ont tendance à privilégier les spécialités de formation jugées les plus proches de la filière générale (tertiaire de bureau pour les filles, électrotechnique pour les garçons). Ainsi qu'a pu le souligner Prost (1992), cette « démocratisation » de l'enseignement s'est avérée ambiguë. Perdant son autonomie et une part de son identité, l'enseignement technique révélait « le paradoxe d'une politique qui visait (...) explicitement à promouvoir à parité de statut de l'enseignement général, (...) et qui s'est traduite par (sa) minorisation... » (Marry, Tanguy 1986).

[3] Aussi l'Ecole est-elle le théâtre de stratégies individuelles, qui de facto vont réintroduire une forte dimension sociale dans les résultats de la compétition scolaire (Duru-Bellat 1992) : elles consistent à se distinguer tout autant qu'à apprendre en s'appuyant sur un critère « noble » par excellence, l'accumulation individuelle de savoirs généraux.

en trois ans à l'issue de la classe de 5° avec la mise en place du collège unique), ménager des possibilités de retour dans le second cycle long de l'enseignement secondaire (classes « passerelles »), ouvrir l'enseignement professionnel et technologique avec l'extension des possibilités de poursuite d'études à l'issue de ces filières.

Cette volonté de « démocratisation », qui s'est concrétisée par des réformes d'importance, est aux antipodes de la conception allemande qui repose sur une sélection très précoce (à l'issue de l'équivalent de la classe de cinquième) et dont la très large irréversibilité a pour contrepartie l'établissement d'une légitimité et d'une cohérence propres à l'enseignement professionnel par la voie de l'apprentissage. Ainsi que Silvestre (1987) l'a très clairement fait ressortir, cette compétition « à l'allemande » ne classe pas des individus mais constitue des « pôles de cristallisation d'une identité professionnelle », en premier lieu au sein des branches, par l'entremise du brevet de formation professionnelle. Celle-ci peut ainsi devenir l'affaire des partenaires sociaux construits à ce niveau intermédiaire qui est constitutif d'une « économie de marché coordonnée » (Hancke, Soskice 1997). L'Etat fédéral est responsable à l'égard de la jeunesse, comme le veut la loi de 1969 sur la formation professionnelle des jeunes, mais il l'est en dernier recours, pour remédier aux défaillances des instances intermédiaires, patronats et syndicats de branches, qui souscrivent à l'égard des jeunes, dont ils définissent la formation en entreprise, les engagements de premier rang. Cette valorisation identitaire de la formation professionnelle initiale est fortement liée, comme c'est bien connu, à la possibilité, assez large, de poursuivre en formation continue vers des certifications fédérales de « Meister » et de « Techniker », sur la base de l'apprentissage et/ou de l'expérience professionnelle : l'encadrement hiérarchique et technique (au demeurant sensiblement moins important qu'en France où prédominait, plus qu'outre-Rhin, une logique de contrôle) est issu de la communauté des « Facharbeiter »[4].

1.1.2 Les repères publics à l'oeuvre : taux de chômage par niveau de diplôme / accès à une qualification professionnelle reconnue

En tout état de cause, le mécanisme de tri « à la française » établit une convention sociétale très puissante dont la légitimité n'est guère contestée. Elle oriente les choix individuels et collectifs en matière d'éducation, en particulier le mode de fonctionnement de l'ensemble de la

[4] Ces possibilités de certification en cours de vie active sont restées plus limitées en France, malgré la loi de 1971, puisque récemment encore Géhin et Méhaut (1993) soulignaient qu'en France seulement 8% des actions de formation continue dépassent une année contre 20% en Allemagne. La rigueur de la compétition au sein de la formation initiale n'en est que plus aiguë puisque son issue « marque » les individus pour leur vie active dans la très grande majorité des cas. D'où la récurrence du thème de la seconde chance dont la fortune politique est à l'aune de sa faible traduction pratique.

machine scolaire. En ce sens, on peut parler, à l'instar de travaux de sciences politiques de « référentiel » de l'action publique qui établit une médiation entre les choix individuels et la structuration d'ensemble de la société en établissant une « vision du monde partagée » qui en outre va s'inscrire dans une « logique de pouvoir » favorable à un groupe (Faure, Pollet, Warin 1995), en l'occurrence le « corps » que constitue l'Education Nationale. Ce dernier y puise en effet une légitimité sans cesse renforcée au fur et à mesure que se développe la scolarisation. L'extrême sensibilité de la société française à toutes les tentatives de rationnement explicite de l'accès à l'éducation en témoigne.

Cette convergence des attentes est soutenue par des « repères publics » qui relient entre elles les différentes décisions individuelles : en France, la référence constante au taux de chômage des jeunes par niveaux de diplôme, non seulement contribue à orienter les choix individuels mais en outre, est reprise par le ministère de l'Education, en l'occurrence sa direction centrale chargée de l'évaluation du système éducatif, comme justification de l'investissement public et privé de plus en plus important sur de plus hauts niveaux diplômes (la rhétorique du diplôme comme « protection ») (DEP 1996) ; ainsi l'accent est mis d'abord sur la détention d'un niveau de formation et d'un potentiel qu'atteste le diplôme. En Allemagne, le taux de chômage des jeunes n'est évidemment pas absent des débats mais le repère public de premier rang est construit sur un autre mode. L'accent est en effet mis sur la capacité du système dual et de ses différentes professions à permettre à chacun d'accéder à une qualification professionnelle reconnue par le biais de l'apprentissage. L'Etat fédéral est le garant du fonctionnement du dispositif et l'incapacité des entreprises à offrir des places d'apprentis aux jeunes légitimerait une intervention de l'Etat ; c'est ainsi que, dans les années les plus difficiles en matière d'insertion (1983-1984), le Chancelier a menacé le patronat de réguler directement la formation professionnelle des jeunes si ce dernier n'assumait pas ses responsabilités. La question de l'insertion est ainsi organiquement incluse dans celle de la formation.

Dans ce cadre, il faut insister sur les liens que ces repères publics entretiennent avec la convention sociétale fondatrice. C'est la raison pour laquelle on peut les qualifier de « sociétaux », dans la mesure où ils varient fortement d'un pays à l'autre. L'analyse de cet emboîtement entre le niveau macro-économique et les choix des acteurs micro-économiques cherche à expliquer comment des principes existants, dans un certain contexte, vont être plus particulièrement activés par les individus et les acteurs collectifs pour arrêter leurs choix, même si au bout du compte, l'agrégation de ceux-ci peut se retourner contre l'intention initiale de leurs projets.

La fuite en avant vers un plus haut niveau de diplôme, fortement impulsée en France par l'action publique avec l'objectif des 80% de bacheliers à l'horizon 2000, relève d'un tel sophisme de composition : l'investissement dans la formation professionnelle des jeunes s'efface

partiellement devant l'accumulation de signes distinctifs afin de mieux se positionner dans la file d'attente pour accéder à l'emploi. D'où des mouvements importants de poursuite d'études à l'issue des formations professionnelles d'autant que le coût d'opportunité des études, dont une grande partie des frais sont socialisés, est faible en période de chômage massif[5] : ainsi une logique émergente ou potentielle de constitution d'un marché professionnel entre-t-elle en forte tension avec une compétition pour l'accès à l'emploi régulé par le niveau de diplôme. Ces défaillances de coordination trouvent une partie de leur origine dans les contours et le fonctionnement même de la configuration d'acteurs partie prenante de la formation et de l'insertion professionnelles de jeunes.

1.2 Configurations d'acteurs et portée des engagements

La construction des diplômes professionnels repose dans les deux pays sur un dispositif public qui joue un rôle majeur dans la coordination entre acteurs économiques et sociaux, parties prenantes par ailleurs des relations en jeu sur le marché du travail. Cette coordination ne concerne pas seulement des acteurs institutionnels fortement constitués au niveau national mais met également en jeu les coordinations avec et entre les acteurs micro-économiques. C'est précisément dans cette articulation des niveaux micro et macro que se jouent certaines des différences principales en matière d'action publique qui perdurent entre les deux pays.

Formellement, la construction des diplômes professionnels implique dans les deux pays trois grands partenaires que sont les pouvoirs publics, les organisations d'employeurs et les syndicats de salariés. Dans les deux cas, la construction des diplômes peut être assimilée à l'élaboration d'un support de la régulation du marché du travail résultant peu ou prou d'une négociation. Mais le sens même de ce support et par voie de conséquence sa portée, compte tenu des engagements qui la sous-tendent et qu'elle engendre, divergent sensiblement. Dans le cas français, la confrontation d'acteurs est inscrite dans le fonctionnement d'un modèle hiérarchique dans lequel les partenaires sociaux sont consultés par l'Etat sans que leur soit donné un pouvoir de décision. En

[5] Les poursuites d'études à l'issue de l'enseignement technologique ont progressé sensiblement avec un quasi-doublement entre 1984 et 1992 (de 33% à 60% pour les DUT, de 20 à 39% pour les BTS avec il est vrai, surtout pour les seconds, une forte proportion de formations de spécialisation dans le cadre d'une troisième année d'étude (voir Martinelli, Vergniès 1995). La tendance générale est néanmoins à la reproduction des mécanismes qui ont touché les Baccalauréats technologiques (85% de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur pour un diplôme conçu initialement dans la perspective d'une insertion sur le marché du travail), d'autant que les filières sélectives que sont les DUT attirent de nombreux bacheliers généraux qui aspirent à poursuivre leurs études. À l'issue des baccalauréats professionnels, les taux sont plus faibles (de l'ordre de 20%) mais perdurent, malgré des taux d'échec très élevés (90% à l'université).

Allemagne, la recherche d'une « loi commune », propre à chaque profession, les implique dans le processus en tant que négociateurs. La segmentation précoce de la population scolaire ouvre sur un espace autonome où se construit une règle professionnelle et (très) secondairement une norme interne au système éducatif (Méhaut 1997).

1.2.1 Allemagne : un tripartisme de négociation porteurs d'engagements

Selon le modèle d'interprétation présenté par Hilbert et Weber (1997), l'action publique en matière de la formation professionnelle obéit en Allemagne à une régulation fondée sur l'action de « gouvernements privés », formés par le patronat, les syndicats et les chambres consulaires, auxquels l'Etat fédéral délègue la gestion de ce bien commun. Elle constitue une voie intermédiaire entre une gestion étatique et une gestion par le marché ou, plus exactement, elle s'articule à l'une et à l'autre pour former un compromis subtil : les partenaires de chaque branche développent une « régulation conjointe » (Reynaud et Reynaud 1994) en s'attachant à définir dans le même processus, le contenu de la formation en entreprise et le type de qualification produite, tout en agissant dans le cadre d'une législation fédérale et d'une régulation marchande de l'offre de places d'apprentissage. En outre, la production du bien public revient à une personne privée, l'entreprise, qui en est aussi l'utilisateur principal.

C'est la raison pour laquelle la qualification de « gouvernement privé » restitue bien l'ambivalence de la situation allemande qui assure une double articulation entre le public et le privé, entre les choix collectifs (la branche) et la volonté individuelle (l'entreprise). Il faut avoir clairement à l'esprit le fait que l'Etat fédéral n'est pas absent de ce processus. En cas de défaillance des acteurs privés, celui-ci serait non seulement légitime pour intervenir directement mais plus encore, devrait le faire, au risque de se voir accuser de ne pas exercer ses missions fondamentales.

La discussion sur le contenu de la formation professionnelle est ainsi étroitement dépendante en Allemagne de l'expression d'intérêts collectifs et individuels : les syndicats souhaitent une formation la plus large pour favoriser l'autonomie professionnelle de l'apprenti formé, les employeurs prônent une formation directement opérationnelle et donc au champ plus étroit. Le règlement de formation est donc issu de la construction, souvent longue, d'un compromis social.

Ce compromis négocié peut être issu d'affrontements d'autant plus sévères qu'il met en jeu non seulement des contenus de formation mais aussi une condition salariale dans l'entreprise (coûts de la formation, rémunération de l'apprenti, définition du « bon professionnel »...). Ce double enjeu, sectoriel et micro-économique, est d'ailleurs au fondement de cette subtile articulation entre une régulation institutionnelle et le jeu du marché, ce dernier apparaissant clairement

comme une construction sociale (Albert 1991). Les règlements de formation doivent respecter la « volonté » et la « capacité » des entreprises à former. La « volonté » de former s'appuie notamment sur un engagement de l'entreprise en faveur de la formation des jeunes, il est vrai, éminemment variable selon les activités économiques et les entreprises (Lutz 1992).

Cette loi de la profession n'est pas un cadre rigide ou plus encore une contrainte. Au contraire, elle est une règle qui peut et doit faire l'objet d'interprétations variées selon les espaces et les conjonctures dans lesquelles elle s'applique. La souplesse de l'articulation du spécifique et du général pourra même aller jusqu'à permettre à une entreprise, en vertu de la « clause de flexibilité », de s'écarter du plan-cadre de formation à condition de le justifier. Le cas allemand révèle à quel point la cohérence de l'action publique se joue dans la capacité à définir des normes qui intègrent, dans leur conception même, les niveaux centraux mais aussi micro-économiques et sociaux. Ainsi le dispositif institutionnel allemand est caractérisé par son caractère « réticulaire » qui lui confère cette adaptabilité à des contextes spécifiques et dans le même temps, le maintien, du moins jusqu'à présent, d'une régulation fortement instituée dans des règles fédérales.

1.2.2 France : un tripartisme de consultation

En France, les processus de gestion de la formation professionnelle sont plus unilatéraux, à l'initiative soit de l'Etat, soit de puissantes fédérations professionnelles. Le rôle des syndicats semble moins perceptible.

Au début des années quatre-vingt, la refonte de la procédure d'élaboration des diplômes au profit des instances de consultation que sont les commissions professionnelles consultatives (CPC), répond au souci de revaloriser l'enseignement professionnel en s'appuyant notamment sur le développement de l'alternance école-entreprise. À l'époque, cet enjeu conduit l'administration à restaurer les capacités de discussion avec les partenaires sociaux : il y a dans la conception du tripartisme à la française le souci croissant des gouvernements de partager des responsabilités politiques de plus en plus lourdes avec l'accroissement du chômage juvénile, tout autant que de doter ainsi sa politique de plus d'efficacité interne. Cette démarche place nécessairement en première ligne non pas des « gouvernements privés » agissant par délégation mais l'acteur étatique, responsable de la création des nouveaux titres et grades nationaux. De ce fait, sans être formel, le rôle effectif de la consultation va se situer en net retrait vis à vis des ambitions affichées.

Ainsi, on est tenté d'avancer que l'action du ministère est régulièrement conduite à un arbitrage délicat entre d'un côté, la nécessité de consulter véritablement, afin d'associer des partenaires à des responsabilités dont la lourdeur conseille qu'elles soient partagées et de

l'autre, un volontarisme qui appelle des prises de décision rapides pour faire face à « l'urgence » politique, au risque de rendre encore plus formelles les procédures de consultation. Cette gestion dans l'urgence apporte une effectivité rapide de la décision, puisque la « volonté et la capacité à former », dont on a vu l'importance en Allemagne, est en principe assurée par un appareil scolaire qui n'implique que secondairement des partenaires privés, dont on attend surtout qu'ils fournissent les places de stages nécessaires à la mise en place de l'alternance sous statut scolaire. C'est ce cloisonnement de l'intervention publique et des choix micro-économiques qui a permis à la puissance publique, plus que dans n'importe quel autre pays de l'OCDE, de développer de concert, ainsi qu'elle a pu le faire durant les années quatre-vingt, formation générale et formations professionnelles.

Cette « incomplétude » du système d'acteurs et l'extériorité de la construction des diplômes vis à vis du fonctionnement du marché du travail assurent paradoxalement l'effectivité de la production volontariste de nouvelles formations, véritables produits de la technologie institutionnelle d'élaboration de diplômes. La valorisation de ceux-ci est l'apanage principal, si ce n'est parfois exclusif, du fonctionnement du marché, avec tous les risques ultérieurs de dévalorisation et de déclassement afférents à ce mode de fonctionnement. Il est d'autant plus rigoureux pour les jeunes issus de la formation professionnelle qu'ils sont confrontés à de fortes barrières à l'entrée de marchés internes qui construisent « une exclusion sélective » (Garonna et Ryan 1989). Celle-ci s'aligne largement sur le niveau de diplôme pour positionner les jeunes dans la file d'attente. Comme en Allemagne, l'intervention des partenaires sociaux se structure formellement, pour l'essentiel au niveau des branches. Dans les faits, elle intervient sur le mode de l'influence de la décision de l'Etat et non par la voie d'une construction directe des règles, comme c'est le cas outre-Rhin.

Contrairement à l'Allemagne, l'expression de la « demande sociale », et donc des choix des individus, pèse fortement sur le dispositif français de construction et de réforme des diplômes, centré sur l'Etat. Bien évidemment, cette dimension rejoint explicitement les hiérarchies par niveaux et par types de savoirs qui structurent le système éducatif français. Elle se manifeste de deux manières : des poursuites d'études vers de plus hauts niveaux de diplômes dans le cadre de la filière professionnelle d'origine et/ou en formation générale; le choix privilégié de spécialités professionnelles en fonction de leur plus ou moins grande proximité avec les études générales : leur régulation peut alors être fortement déconnectée de liens réels avec des entreprises ou des regroupements d'employeurs et d'objectifs de professionnalisation à proprement parler. C'est largement le cas pour les formations du tertiaire administratif.

Ce processus d'élaboration, source de coopération dans un cas, de déconnexion entre l'ordre professionnel et l'ordre scolaire dans l'autre, malgré les tentatives de rapprochement concrétisées par l'intro-

duction du principe de l'alternance, trouve son prolongement dans la signification même du résultat du processus institutionnel, la portée du diplôme professionnel.

1.3 La portée du diplôme professionnel

Les modalités de prise en compte des diplômes dans les conventions collectives sont formellement assez similaires dans les deux pays. La formation professionnelle sert le plus souvent de référence pour définir les qualifications requises par le poste. Ainsi, dans les grandes branches industrielles comme la métallurgie et la chimie, la reconnaissance du diplôme est subordonnée à l'occupation d'un poste correspondant au diplôme, celui-ci pouvant être remplacé par l'expérience professionnelle ou lui être associé (Jobert et Tallard 1997 ainsi que Drexel 1997). Pourtant, la portée des procédures diffère assez sensiblement :

- la séparation, en France, entre les instances qui créent les diplômes et celles qui définissent les niveaux de classification, introduit des décalages temporels importants entre la création d'un diplôme et sa reconnaissance, alors qu'elles sont concomitantes an Allemagne, ce qui soutient la confiance entre les parties prenantes à l'égard de la validité du titre. En outre, l'existence pour un même secteur, de plusieurs diplômes de la spécialité, se situant à des niveaux différents (du CAP au BTS) contribue en France à diversifier les modalités de reconnaissance selon les branches en réintroduisant, avec une force variable, une hiérarchie des niveaux de formation.
- le contexte a longtemps été radicalement différent : faible proportion de diplômés professionnels dans les entreprises françaises où prédominaient les apprentissages sur le tas; majorité d'anciens apprentis en Allemagne, ce qui conférait une portée beaucoup plus générale et systématique aux stipulations de la classification de branches. De fait, les processus « à la française » confèrent un poids encore plus lourd aux procédures de régulation interne aux entreprises (prise en compte plus accusée de l'ancienneté sur les « marchés internes » du travail des entreprises) qu'en RFA où la référence au métier reste prédominante en terme salarial (*Ecklohn*). D'ailleurs, en France, les classifications collectives fixent des minima salariaux peu contraignants.

Néanmoins, sur le marché du travail allemand, l'adéquation individuelle entre le brevet acquis dans le système dual et l'embauche sur un poste correspondant est variable. Les brevets obtenus dans les spécialités de l'artisanat, délivrés en trop grand nombre par rapport aux besoins et au taux de renouvellement dans les métiers concernés, débouchent souvent sur un emploi semi-qualifié dans une autre activité économique, même si ce « déclassement » statutaire est compensé par

un niveau de rémunération souvent plus élevé que dans les métiers de l'artisanat.

En France, le socle traditionnel de cette reconnaissance conventionnelle était le CAP (auquel se substitue le BEP). L'ampleur du chômage juvénile, doublée de l'arrivée sur le marché de générations de jeunes d'un niveau de diplôme plus élevé (un bac professionnel par exemple), accentue les risques de déclassement et par voie de conséquence de dévalorisation des diplômes de niveau V, alors que les petites entreprises industrielles reconnaissaient les compétences plus pratiques des détenteurs d'un CAP, de préférence à des bacheliers porteurs d'aptitudes plus générales mais moins en phase avec leurs besoins (Campinos-Dubernet, 1998). En outre, tout en étant respectés par les entreprises en ce qui concerne l'attribution d'un coefficient, les seuils d'accueil auxquels les diplômes donnent droit dans certaines conventions collectives ne garantissent pas pour autant l'accès à un poste lui correspondant. Enfin, les liens institutionnels entre diplômes et emplois semblent d'autant plus brouillés qu'émergent de nouvelles certifications comme les certificats de qualification professionnelle (CQP), dont l'articulation avec les diplômes de l'Education Nationale est à ce jour incertaine. D'autres instruments institutionnels, tels que l'homologation des titres ou à présent la validation des acquis professionnels, s'offrent aux employeurs français. Ce foisonnement est probablement la marque d'un système qui peine à dégager une cohérence d'ensemble.

Pour ce qui est de l'Allemagne, on peut s'interroger sur la pérennité du modèle de l'insertion réglementée mis en exergue pour les années soixante-dix par Garonna et Ryan (1989), compte tenu des difficultés générales du marché de l'emploi et d'une orientation croissante des jeunes vers des formations supérieures. En témoignent des déclassements en nombre croissant subis par de jeunes ex-apprentis, pourtant insérés dans le secteur correspondant à *leur spécialité d'apprentissage*. Néanmoins, la force des « traditions » en matière d'élaboration des brevets comme de reconnaissance statutaire « *permettront (peut-être) de maintenir encore un certain temps les effets structurants et régulateurs du système de formation professionnelle à l'allemande* » (Drexel, 1997). À l'avenir, la formation continue pourrait s'avérer un complément de plus en plus indispensable au brevet dual, pour accéder à un poste d'ouvrier qualifié à part entière.

Pour une large part, la stabilité de ce dispositif restera suspendue à la capacité à produire des compétences professionnelles pertinentes et validées.

2 La capacité de signalement des diplômes professionnels

Les diplômes professionnels français et allemands[6], définis par des instances nationales selon une procédure réglementée, portent le label de l'Etat. À ce titre, ils constituent des repères collectifs publics ayant valeur de norme sur l'ensemble du territoire national. Norme interne au système de formation, le diplôme professionnel est aussi une valeur de référence sur le marché du travail (Méhaut, 1997). Il s'agit ici d'abord d'interroger le sens d'une telle norme dans chacun des deux pays, puis d'évaluer sa capacité à s'adapter et à évoluer en fonction de son double ancrage dans le système éducatif et dans le système productif. Cette question sera traitée selon plusieurs entrées : la nature et les objectifs du diplôme, sa contribution à la mobilité professionnelle, les coûts d'élaboration et d'évolution du dispositif et l'incitation à investir dans la formation continue.

2.1 Nature et objectifs du diplôme

À cet égard, deux dimensions sont décisives : la conception du référentiel qui préside à l'élaboration du diplôme; la qualité du résultat de cette construction institutionnelle.

2.1.1 Le référentiel : optimum pédagogique ou norme minimale ?

Le caractère national et standardisé des diplômes professionnels dans les deux pays constitue une dimension commune essentielle (Campinos-Dubernet, Grando 1988). Mais cette double caractéristique prend un sens sensiblement différent dans les deux contextes sociétaux.

Les termes utilisés des deux côtés du Rhin fournissent un premier élément de réponse : si l'appellation de « diplôme professionnel » est justifiée en France, elle est impropre pour le cas allemand où il s'agit d'un brevet validant l'apprentissage d'un métier[7].

Le référentiel du diplôme français s'attache à définir des aptitudes professionnelles davantage qu'un programme de formation au sens strict. Aussi, le mode de préparation de ce diplôme est indifférent – voie scolaire, apprentissage ou formation continue –, même si, dans les faits, la très grande majorité des candidats est issue d'un éta-

[6] Les diplômes professionnels pris en compte sont pour la France tous les diplômes de l'enseignement technique, du CAP au BTS; pour l'Allemagne, les brevets obtenus à l'issue de l'apprentissage « Dual ».

[7] Littéralement « *Ausbildungsberuf* » signifie métier soumis à apprentissage, c'est-à-dire dont l'exercice requiert un apprentissage réglementé. L'appellation de « diplôme professionnel » est retenue ici pour des raisons de pure commodité.

blissement scolaire de formation initiale. De son côté, le référentiel du brevet allemand définit non seulement un programme de formation mais également le mode particulier selon lequel cette formation sera délivrée : l'alternance entreprise/école professionnelle, c'est-à-dire, selon les termes de la loi « *une formation incluant une première expérience professionnelle* » (article 1 de la loi sur la formation professionnelle)[8].

Dans les deux cas, la conception du diplôme professionnel cherche à s'écarter d'une stricte adéquation à l'emploi mais selon des modalités différentes. L'objectif professionnel visé par le diplôme français se réfère délibérément à un niveau d'aptitude dans un domaine, qualifié de « cible professionnelle", plutôt qu'à un emploi précis. Le brevet allemand valide des connaissances et capacités permettant l'exercice d'une activité qualifiée correspondant aux différentes configurations d'un même métier. Ainsi, les nouveaux référentiels allemands privilégient la description de fonctions sans entrer dans le détail des moyens techniques utilisés pour les exercer. Ils « *visent l'acquisition par les jeunes d'une approche globale* », très éloignée de « *l'exercice répété de tâches isolées qui caractérise l'apprentissage sur le tas* » (Kuda, 1997).

Si en France, le concept de référentiel de diplôme détermine un optimum professionnel et pédagogique, le règlement de formation allemand fixe des normes minimales qui confèrent une plus grande souplesse dans l'application concrète des contenus de la formation.

Plusieurs éléments peuvent expliquer ces différences :

- en premier lieu, en Allemagne, l'acteur principal chargé de la mise en oeuvre de la formation étant l'entreprise, acteur privé, le référentiel doit nécessairement prévoir une diversité importante des situations selon le type d'entreprise formatrice (taille et qualité du produit). En comparaison, le lycée professionnel, acteur public majeur de la formation en France, offre a priori un enseignement plus homogène;
- ensuite, le poids plus important de l'enseignement théorique en France, ce qui renvoie à la spécificité de la « convention sociétale » en matière éducative (une sélection individuelle des jeunes sur la base des performances scolaires académiques), conduit à placer un accent particulier sur les disciplines générales dans l'élaboration des référentiels, d'autant que le diplôme ouvre des possibilités de poursuite d'études vers un niveau de formation plus élevé;
- enfin, les référentiels français s'appuient sur une définition relativement abstraite et homogène des objectifs poursuivis. En comparaison, la description des objectifs des formations allemandes dans ses grandes lignes (« le profil de la formation ») comme dans les contenus détaillés (« le plan cadre ») se réfère à des connaissances et aptitudes autrement plus concrètes.

[8] Parler d'un seul référentiel dans le cas allemand est d'ailleurs abusif; en réalité, il y en a deux : celui concernant la formation en entreprise et celui relatif aux matières professionnelles enseignées à l'école, tous deux étant construits au niveau national.

Lors de travaux de mise en perspective des diplômes professionnels français et allemand en vue de prononcer une équivalence[9], un inspecteur de l'Education nationale concluait ainsi l'examen parallèle d'un baccalauréat professionnel et d'un brevet allemand appartenant au même domaine professionnel « *le référentiel allemand est rédigé sous forme de tâches globalement définies et ne décrit ni les exigences, ni les conditions de réalisation alors que le référentiel français décrit le niveau de compétences à atteindre (classées par capacité)* ». Il ajoutait « *le baccalauréat professionnel comporte beaucoup plus de compétences de niveau IV* (niveau bac)*à caractère de relations humaines, gestion et organisation des ateliers que le brevet dual* »[10].

2.1.2 Niveau de diplôme ou qualification ?

Le diplôme français poursuit deux objectifs : l'entrée sur le marché du travail et la poursuite d'études après son obtention, selon une logique de filière scolaire, du fait du classement du diplôme sur une échelle « *unidimensionnelle* » (Affichard, 1983), commune à l'ensemble des titres de l'enseignement général, technologique et professionnel. En revanche, le brevet allemand est essentiellement orienté sur l'entrée dans la vie active. La filière à laquelle il appartient, réserve la préparation des titres de niveau supérieur (technicien, agent de maîtrise) à la voie de la formation professionnelle continue, accessible après une expérience de plusieurs années. Le brevet d'apprentissage dual ne bénéficie pas d'une équivalence formelle avec un diplôme scolaire malgré les demandes réitérées de l'ensemble des partenaires sociaux[11].

Le diplôme professionnel français, est ainsi identifié par son niveau, censé valider à la fois un degré acquis dans la hiérarchie des savoirs ainsi que des aptitudes professionnelles, donc avec l'ambition d'établir une correspondance formelle entre le système éducatif et le système productif. Le brevet allemand, davantage axé sur la capacité à exercer un métier, se veut plus directement opérationnel. Ainsi, par exemple, le titulaire d'un diplôme français **a** un « Baccalauréat professionnel – maintenance des systèmes mécaniques automatisés » et le titulaire du brevet allemand **est** un(e) « Mécanicien(ne) industriel(le) – option technique d'exploitation ».

Au total, il s'agit, dans le cas français, de construire d'abord une norme interne au champ éducatif. Les récentes réformes, qui répondaient à un objectif de démocratisation grâce au titre de bachelier professionnel, ont encore accentué cette tendance en décloisonnant

[9] La procédure d'équivalence des diplômes professionnels français et allemands a fait l'objet d'un accord franco-allemand, datant de 1977, adopté dans le cadre du traité de coopération bilatérale.

[10] Note interne du Ministère de l'Education nationale, 1994.

[11] Un projet de réforme du gouvernement fédéral adopté en 1997 prévoit d'accorder une équivalence entre le brevet Dual et le certificat de « maturité moyenne » (Mittlere Reife) généralement obtenu à la sortie du collège (Realschule).

l'enseignement professionnel qui antérieurement, n'autorisait pas de poursuite d'études. Dans le cas allemand, est privilégiée la construction d'une qualification qui entremêle des dimensions professionnelles et des caractéristiques spécifiques à l'entreprise formatrice. On peut même ajouter que les qualifications transférables et les qualifications spécifiques sont réciproquement les conditions de leur validité (Soskice 1995).

2.2 Le soutien à la mobilité professionnelle : spécialisation et transversalité des diplômes

Normes s'appliquant à l'ensemble de la collectivité nationale, les diplômes professionnels français et allemands offrent par nature une première garantie de mobilité professionnelle. Ces diplômes sont en outre répartis par grand domaine, selon un découpage calé sur celui des branches professionnelles. Cette structuration et la prise en compte des diplômes par les conventions collectives assurent, quant à elles, les conditions de la mobilité professionnelle inter-entreprises, fût-elle limitée à la branche, espace social de discussion mais aussi lieu d'exercice et de capitalisation de savoir faire techniques. Ces diplômes ont enfin en commun d'être construits ou renouvelés sur la base d'une expertise technique suivie d'un avis d'opportunité des partenaires sociaux, l'une et l'autre étant destinés à tenir compte des évolutions du système productif.

À cet égard, dans les deux pays, les diagnostics sur les transformations structurelles du travail, qui ont influencé la conception des nouveaux référentiels, sont assez proches : l'incertitude économique et la variabilité de la demande affecteraient les processus de production et l'organisation des entreprises dans le sens d'un décloisonnement des différentes fonctions, d'une accélération de la diffusion des technologies « flexibles » et d'un outil informatique aux standards internationaux de plus en plus prégnants pour les activités de travail. Des deux côtés du Rhin, quel que soit le champ professionnel considéré, le développement de compétences transférables, davantage axées sur la résolution des problèmes et la capacité à se situer dans un système organisationnel de plus en plus complexe, sont recherchées pour répondre aux enjeux de l'intégration des tâches et/ou du travail « polyfonctionnel ». La traduction de ces objectifs dans les référentiels français et allemands prend cependant une forme différente. En France, une action publique résolument volontariste veut faire de la formation un levier de transformation directe du travail et de son organisation; c'était par exemple l'ambition initiale de la création des baccalauréats professionnels censés impulser l'émergence d'une organisation du travail post-fordienne. Elle tranche avec la démarche plus procédurale et progressive qui prévaut en Allemagne où le « pragmatisme fonctionnel » (Kutscha, 1997) est préféré aux bouleversements des

réformes de fond; l'objectif est ainsi de favoriser l'appropriation des objectifs de formation par les entreprises formatrices.

Une autre différence essentielle entre la France et l'Allemagne a trait à la place accordée à la spécialisation dans la hiérarchisation des qualifications ouvrières. Ainsi, les brevets allemands englobent deux dimensions, l'étendue (« *Berufsbreite* ») et la profondeur (« *Berufstiefe* ») du champ des connaissances et capacités professionnelles acquises. La formation débute par un socle large pour devenir progressivement de plus en plus spécialisée. Si la pondération entre étendue et profondeur du champ professionnel est au cœur des débats entre partenaires sociaux, tous s'accordent sur le fait qu'elles sont indissociables pour construire une qualification professionnelle à part entière. La polémique qui durant les années soixante-dix, a opposé le patronat et les syndicats de la métallurgie sur le projet de créer deux niveaux de formation professionnelle (« *Stufenausbildung* ») fournit une excellente illustration de l'importance accordée à la spécialisation en Allemagne (Kuda 1997). Le syndicat IG Metall, d'abord favorable à un tel projet, susceptible de favoriser la mobilité et de tenir compte de l'hétérogénéité des publics de jeunes, s'y est finalement opposé. En effet, cette différenciation interne favorisait des pratiques de sélection et créait, selon le syndicat, une sous-qualification correspondant à l'acquisition d'une formation de base sans spécialisation dans un domaine professionnel. En France, la spécialisation n'occupe pas une telle place dans la hiérarchie des savoirs professionnels. L'existence même de toute une palette de diplômes introduit une plus forte dissociation entre étendue et profondeur du champ professionnel. Selon le niveau, le diplôme est soit spécialisé (CAP), soit rattaché à un domaine plus large (BEP, Bac Pro), soit technicisé (BTS).

L'évolution vers des diplômes transversaux est a priori plus aisée en France. En premier lieu, elle rejoint une tendance ancienne de la politique des diplômes de l'Education Nationale qui consiste à favoriser la polyvalence et à valoriser les savoirs technologiques par rapport aux savoirs professionnels. D'autre part, la prise en charge par l'école française de la quasi-totalité de la formation permet de prendre plus de recul par rapport aux activités économiques spécifiques. Cette prise de distance parait plus délicate à réaliser en Allemagne, du fait non seulement de l'implication de l'entreprise dans la formation mais aussi parce que le principe de « *primauté du métier* » (Kutscha, 1997) repose encore en grande partie sur la bonne connaissance du produit et la maîtrise des savoir faire associés à sa fabrication.

En outre, l'enjeu des débats sur la transversalité en France semble se situer à un autre niveau que celui du lien entre la formation et la qualification. Les analyses produites montrent que la création de diplômes transversaux peut être, par exemple, soit recherchée pour des raisons de stratégie d'appareil – demande de création émanant d'une fédération d'employeurs dans la perspective d'étendre son influence (Marquette 1997) –, soit refusée pour des raisons tenant à la régulation

des flux de formés – demande de création d'un BTS par des entreprises souhaitant sa préparation en formation continue, refusée en raison de la difficulté pour l'Administration centrale de maîtriser des ouvertures de sections en lycée professionnel (Kirsch 1997).

Dans le même ordre d'idées, le refus de l'administration scolaire de fusionner dans un seul BEP les activités de secrétariat et celles de comptabilité, alors que des expertises très argumentées avaient conclu à cette intégration, témoigne de l'influence des tendances purement internes à l'appareil éducatif sur la structuration des diplômes professionnels (Liaroutzos 1997).

2.3 Les coûts d'élaboration et d'évolution du dispositif des diplômes

L'économie générale des deux dispositifs sera examinée ici au regard de deux critères : son architecture et son rapport au temps (la question de l'obsolescence).

2.3.1 Deux formes de hiérarchisation des diplômes

La branche professionnelle n'est pas la seule unité sur laquelle repose la structuration du champ des formations. Au découpage « horizontal » par branche ou métier correspond celui « vertical » des niveaux de formation ou de qualification. À cet égard, l'architecture française des diplômes professionnels apparaît plus diversifiée et plus explicitement hiérarchisée.

En Allemagne, le champ des diplômes est relativement homogène. Mis à part quelques cas de validation en deux niveaux (*Stufenausbildung*), un titre unique sanctionne la formation dans un métier (ou spécialité) donné. Il existe néanmoins une forme de hiérarchisation des brevets d'apprentissage « Dual », obéissant à une logique plus horizontale que verticale, en ce sens qu'elle est davantage fondée sur le type de métier appris que sur un découpage par niveau d'aptitude au sein d'une même spécialité comme en France[12]. Ainsi, un brevet allemand

[12] Suivant une typologie proposée par Burkart Lutz (1992), on peut ainsi distinguer parmi les formations « Dual » :

- les « catégories supérieures », qui rassemblent d'une part, les formations administrativo-commerciales (agent commercial de banque, d'assurance, de l'industrie, de l'exportation) ouvrant sur des perspectives de carrière importantes et suivies en fortes proportions par des détenteurs du baccalauréat (*Abitur*), d'autre part les formations d'ouvrier professionnel de l'industrie (métallurgie, électrotechnique...) qui donnent accès à un espace de qualification englobant, avec l'appui de formations continues certifiées, la maîtrise industrielle et une bonne part des emplois de techniciens et d'ingénieurs.
- les « catégories intermédiaires », c'est-à-dire les formations de services et des soins ainsi que les formations artisanales techniques (plomberie, réparation automobile, électricité)

peut être mis en perspective soit avec un CAP/BEP, soit avec un Baccalauréat professionnel ou un brevet professionnel, voire avec un BTS, en fonction du domaine professionnel auquel il se rattache.

La richesse de la « carte des diplômes français » (Kirsch, 1998)[13] repose sur la combinaison de plusieurs filières et de plusieurs niveaux[14] et la particularité d'offrir plusieurs diplômes différents dans un même domaine et au même niveau. En outre, la diversité française n'est pas due à un plus grand nombre de spécialités de formation mais à une logique qui pousse, quand on crée un premier diplôme dans un champ professionnel, à créer ensuite ceux qui correspondent aux niveaux inférieurs et/ou supérieurs.

En Allemagne au contraire, la quasi-absence de cette logique de niveaux, du fait de la non- correspondance stricte des brevets professionnels avec la hiérarchie des titres scolaires, limite cette tendance inflationniste. Par ailleurs, le report sur la formation continue de la préparation des titres de technicien et d'agent de maîtrise, qui peuvent être approximativement situés aux niveaux IV et III français, restreint le champ des diplômes préparés dans le cadre de la formation initiale. En outre, les principes d'économie des diplômes auxquels obéissent les décisions d'opportunité de création de nouveaux brevets préconisent un report sur la formation professionnelle continue des qualifications trop spécifiques ou dont la stabilité ne peut être suffisamment évaluée (Koch 1997). Enfin, ces principes prévoient une délimitation stricte par rapport aux formations existantes ou la suppression d'un titre existant en cas de recouvrement.

À cet égard, la comparaison permet de relever un paradoxe : celui de l'accroissement du nombre de diplômes professionnels dans l'ensemble des spécialités de formation en France (583 en 1969, 753 en 1995) (Kirsch 1997) alors qu'ils sont censés répondre à un concept plus large que par le passé. À l'inverse, le nombre de brevets allemands tend à se restreindre - il est passé de plus de 600 dans les années soixante-dix à 356 à l'heure actuelle - tout en obéissant à une conception plus traditionnelle du lien avec un métier particulier.

2.3.2 Des rythmes d'évolution différents

Le rythme du renouvellement des contenus de formation est à l'évidence beaucoup plus intense en France qu'en Allemagne. Chaque

qui structurent des marchés professionnels de petits patrons caractérisés par une mobilité horizontale mais de faibles perspectives de promotion sociale.

– les « catégories inférieures » constituées des formations du commerce de détail, de la coiffure... ainsi que des formations de l'artisanat traditionnel : alimentation, bois...

[13] CAP, BEP, Baccalauréat professionnel, Brevet de technicien, Brevet professionnel, Baccalauréat technologique, Brevet de technicien supérieur

[14] Deux filières professionnelles de niveaux V et IV - CAP-Brevet professionnel, BEP-Baccalauréat Professionnel-; une filière technologique de niveaux IV et III -Baccalauréat Technologique-BTS-.

année, une centaine de dossiers sont examinés au sein de *commissions* permanentes, chargées de l'actualisation des diplômes (les CPC). En Allemagne, ce travail de rénovation est confié à des instances ad hoc dont la mise en place est subordonnée à l'accord préalable des partenaires sociaux sur l'opportunité du renouvellement des formations. La longueur des délais observés dans certains cas - pour le renouvellement des formations de la métallurgie par exemple - a conduit les autorités fédérales à recommander une durée maximale de deux ans pour conduire un dossier jusqu'à sa conclusion.

La lenteur relative du processus en Allemagne est due à la nécessité pour les parties prenantes de parvenir à un compromis en vertu du principe du consensus qui préside à l'élaboration des formations réglementées. Cette lenteur est encore accrue par les réticences que manifestent souvent les représentants du patronat, pour lesquels toute réforme se traduit nécessairement par un investissement supplémentaire à la charge des entreprises en vue d'assurer la mise en œuvre des nouvelles formations.

Le rythme des réformes, spécifique à chacun des deux pays, met en lumière un ordre de priorité différent dans le nécessaire arbitrage entre deux objectifs antagoniques : d'un côté, remédier au risque d'obsolescence des formations, de l'autre maintenir des références suffisamment stables en matière de qualification professionnelle pour les acteurs de la relation formation-emploi.

2.4 L'incitation à investir dans la formation professionnelle continue

Le champ et les objectifs assignés à la formation professionnelle continue et son articulation avec la formation initiale sont relativement éloignés d'un pays à l'autre. Sans entrer dans leur analyse détaillée (Aventur, Möbus, 1999), un examen rapide des modalités d'incitation à investir dans la formation continue met en évidence un ordre de priorité différent à deux niveaux : les destinataires privilégiés des incitations publiques sont les entreprises en France, les individus en Allemagne; la réglementation concerne la certification des formations en Allemagne, l'obligation de financement par les entreprises en France. Fondamentalement, ces différences sont liées au type de marché du travail que contribue à construire chaque modalité sociétale de relation entre la formation et l'emploi : outre Rhin, la prédominance d'une logique professionnelle dans laquelle la compétence est attachée à l'individu formé par l'apprentissage qui peut développer sa qualification par l'entremise de la préparation de certifications professionnelles reconnues au niveau fédéral; en France, la prééminence de l'entreprise qui cherche à adapter ses compétences internes, ce qui n'exclut pas, dans le cadre de changements techniques et organisationnels des investissements en formation générale (Stankiewicz 1995), bien qu'ait

largement prédominé jusqu'alors la production de qualifications spécifiques.

L'analyse des deux textes de loi qui régissent la formation professionnelle continue, adoptés à la même époque en France et en Allemagne, met ainsi en évidence deux approches très éloignées. Il est vrai que la loi allemande (*Berufsbildungsgesetz – 1969*) s'étend à l'ensemble de la formation professionnelle et vise surtout à réglementer la formation par apprentissage. Elle comporte néanmoins des dispositions sur l'organisation de la formation professionnelle continue. Elles concernent le développement professionnel et la reconversion (*Berufliche Fortbildung et Berufliche Umschulung*) et sont essentiellement axées sur la réglementation des examens sanctionnant une formation continue[15] mais laissent les entreprises libres d'organiser des formations spécifiques. En outre, aucune disposition relative à l'obligation de financement de la formation continue par les entreprises ne figure dans la loi fédérale. En revanche, la loi sur la promotion du travail, adoptée en 1969, prévoyait toute une série d'aides publiques aux individus, en particulier celles dites « d'opportunité », destinées aux actifs désireux de suivre une formation continue « promotionnelle ». Ces aides spécifiques, versées par l'Office fédéral du travail[16], se sont progressivement reportées depuis le début des années 1980 sur les publics au chômage avant d'être totalement abandonnées en 1994. Une nouvelle loi sur le soutien à la formation continue promotionnelle, adoptée en 1996, prévoit le versement sur le budget de l'Etat d'une allocation aux individus en formation promotionnelle sous trois conditions : que celle-ci ait une durée minimale[17], qu'elle vise un titre professionnel, que celui-ci soit reconnu par l'Etat (Sauter, 1998). Ces nouvelles dispositions renforcent la priorité donnée à la certification de la formation et à sa reconnaissance publique.

L'objet de la loi française sur la formation professionnelle continue adoptée en 1971 semble plus ambitieux dans la mesure où celle-ci

[15] Ainsi, l'article 46, relatif à la formation professionnelle continue promotionnelle (*Aufstieg*) autorise les instances compétentes (les chambres consulaires) à organiser des examens validant les connaissances, compétences et expériences acquises par la voie de la formation continue (examen d'agent de maîtrise). Dans son alinéa 2, cet article prévoit que l'organisation de l'examen et sa validation peuvent faire l'objet d'un décret du ministre fédéral de la Formation et des Sciences en accord avec le ministre de l'Economie « *dans le but de réglementer et d'unifier la formation professionnelle continue, et d'assurer son adaptation à l'environnement technique, économique et social ainsi qu'à son évolution* ». Ce décret annule alors toute réglementation consulaire s'appliquant au même champ. Le récent projet de réforme du gouvernement fédéral (1997) préconise un développement de la réglementation publique afin d'harmoniser la certification de la formation professionnelle continue. Parallèlement, la législation des Länder organise tous les cursus de techniciens qui sont offerts par des établissements scolaires de formation continue, les titres délivrés faisant l'objet d'une reconnaissance automatique réciproque au niveau fédéral.

[16] Equivalent de l'ANPE et de l'UNEDIC, à gestion tripartite et principalement financé par les cotisations salariales

[17] 400 heures au moins (sur 6 mois à plein temps ou en 48 mois à temps partiel)

crée un droit à la formation continue, visant à réduire les inégalités sociales, à élever le niveau d'éducation et de formation des actifs tout en donnant la possibilité aux entreprises d'accroître leur potentiel de qualification et d'améliorer ainsi leurs performances (Berton, Podevin, 1991). Ces finalités sont assorties de l'obligation pour les entreprises de 10 salariés et plus de financer la formation professionnelle continue de leurs salariés à hauteur d'au moins 1, 5% (0, 8% à l'origine) de la masse salariale annuelle. À l'inverse, il n'existe pas dans les textes de réglementation « pédagogique » des formations suivies. Ainsi, ce texte, « *en ouvrant des voies nouvelles d'accès à la formation continue et au perfectionnement, a aussi ouvert un champ non balisé pour les formations dispensées.* » (Risse, 1987).

De fait, la priorité accordée au financement de la formation continue a certainement contribué à ce que se développe une offre de formation abondante, favorisée par l'émergence d'une « *logique financière et marchande* » (Praderie, Laplasse, 1995) à laquelle obéissent tous les organismes de formation, y compris les établissements publics, comme les GRETA, les universités, l'AFPA[18]...

Dans le cadre de ce dispositif, les diplômes professionnels se révèlent pour l'instant difficiles à mobiliser pour soutenir, en cours de vie active, le développement des qualifications individuelles. L'accent mis sur le niveau de formation tend à privilégier le recrutement de diplômés de formation initiale, le poids de la logique scolaire dans la validation des formations limite la capacité à faire valoir les compétences acquises par la voie de l'exercice professionnel, ce qu'atteste la portée réduite de la loi sur la validation des acquis professionnels de 1992 et enfin, l'accès à la certification par la formation continue est toujours entachée d'une moindre valeur sociale que celle construite dans la filière noble initiale, comme tendent à le montrer les difficultés de développement des formations d'ingénieurs de type « Decomps » ouvertes à des techniciens supérieurs.

Conclusion : vers un épuisement des modèles sociétaux ?

Les deux modèles nationaux de construction des diplômes professionnels voient aujourd'hui mises en question leurs capacités à réguler le marché du travail.

Allemagne : le poids croissant d'une logique méritocratique ?

Outre-Rhin, le « pragmatisme fonctionnel » (Kutscha 1997), dont sont qualifiés les ajustements qui ont prévalu jusqu'à présent, est re-

[18] Ce système conduit à une intense activité de création de titres et certificats dont la validité risque d'être inversement proportionnelle à leur nombre. Il existe par exemple actuellement 1600 titres faisant l'objet d'une homologation de l'Etat.

mis en cause par les rythmes plus rapides des changements qui pourraient exiger une réforme structurelle. La lenteur du processus de mobilisation et d'implication des acteurs restera-t-elle compatible avec les fluctuations croissantes du marché du travail et la redéfinition constante des « besoins des entreprises » vers plus de transversalité ?

Le caractère complet du dispositif allemand résulte d'une longue gestation historique qui a permis, dans le champ industriel comme artisanal, de composer entre des logiques plurielles de régulations. Or, compte tenu de la moindre implication des acteurs sociaux dans les activités tertiaires, le système allemand connaît des difficultés certaines à se déployer vers de nouvelles activités dans ce champ où résident pourtant une bonne part des créations d'emplois récentes et futures.

En outre, la polarisation des référents sur le couple « pertinence de la qualification professionnelle-compétitivité », à la base du « high skill equilibrium » conceptualisé par Finegold et Soskice (1988), pourra-t-elle rester aussi forte ? Elle est actuellement très prégnante comme en atteste le fait que, dans les moments les plus cruciaux, un acteur étatique majeur de la construction des diplômes professionnels soit le ministère de l'économie. La « demande sociale », relativement peu prise en compte dans le système allemand, se révèle un facteur de plus en plus déterminant pour l'évolution des formations duales, du fait de l'attirance grandissante des jeunes pour des poursuites d'études dans la filière générale et dans l'enseignement supérieur (Tessaring 1993) ; en outre, parmi les jeunes détenteurs de l'Abitur qui suivent une formation en apprentissage (15% des diplômés), une proportion croissante entreprend ensuite des études supérieures. Ces évolutions se reflètent dans la baisse de la valeur productive qui entre 1984 et 1993, a affecté le brevet dual (Béret et alii 1997). Comment la régulation institutionnelle pourra-t-elle intégrer ce mouvement, s'il se poursuit et s'accentue, sans introduire peu ou prou des logiques de niveaux de formation en son sein ? Les questions actuellement débattues portent tout à la fois sur la nécessité d'attirer vers le système dual des jeunes de niveau scolaire élevé et sur les modalités d'intégration des jeunes en difficulté scolaire qui constitueront une part croissante de son public potentiel (Koch 1997), avec le risque, « à la française », d'en faire progressivement une voie de relégation. Il est symptomatique que face à de telles évolutions, Lutz ait pu parler, dès 1992, du risque attenant à une dérive vers « un système méritocratique à la française ».

Enfin, lors de la récession du milieu des années quatre-vingt-dix, les grandes firmes industrielles, qui constituent le « coeur » du système dual, ont réduit le nombre des places d'apprentis nettement plus rapidement que leurs emplois (Pfeiffer 1995), respectivement −15% et −5%. On peut formuler l'hypothèse selon laquelle cette évolution témoignerait du fait que la formation professionnelle des jeunes, insérée dans un système de négociation sociale complexe et lourd institutionnellement, perdrait progressivement de son attractivité pour de grandes entreprises soumises à des exigences de flexibilité de court terme de plus

en plus prégnantes. On n'en est certes pas encore là mais la confirmation du désengagement de ces entreprises durant la phase d'expansion du cycle économique constituerait un signe tangible de la perte de crédibilité de l'apprentissage et risquerait de précipiter une évolution irréversible vers des changements structurels.

Le recul du nombre de places de formation offertes par les entreprises, manifeste depuis plusieurs années, tend à modifier en outre le rapport de forces entre partenaires sociaux au bénéfice du patronat : ainsi le récent projet de réforme gouvernemental semble davantage tenir compte des préoccupations des employeurs – par exemple la flexibilisation de la formation en fonction du profil des jeunes : introduction de niveaux, durée modulable – ceci afin d'encourager les entreprises à former.

France : vers l'émergence d'une autre logique de certification ?

En France, certaines difficultés semblent tenir au caractère relativement abstrait et peu flexible des référentiels par rapport à la réalité et la diversité des entreprises. Peu engagés dans la mise en œuvre des formations diplômantes, les employeurs français souhaitent déléguer aux experts le soin de construire des « enseignements plutôt basiques » à charge pour eux de compléter cette formation par la diffusion de savoir faire spécifiques (CNPF, cité par Marquette 1997). Il y aurait là une sorte de « consensus à la française » – du moins entre l'administration et l'échelon le plus centralisé de la représentation patronale – sur la signification du diplôme professionnel. Cette option comporte cependant le risque d'ôter au diplôme français une partie de son opérationnalité immédiate et donc de ne le considérer que comme une fraction de la qualification. Elle tend par ailleurs à « amplifier le mouvement de perte d'identité de l'enseignement professionnel » (Veneau 1997).

Plus globalement, avec l'accentuation de l'allongement de la durées des études générales (doublement en douze ans du taux de bacheliers par classe d'âge, plus que doublement du nombre d'étudiants), le système éducatif semble investir de plus en plus pour produire des signaux permettant aux employeurs de sélectionner dans la file d'attente les plus « capables » au regard de critères flous, dont le niveau d'études n'est qu'un condensé peu satisfaisant. Les diplômes tendent à être des « filtres » d'aptitudes générales plutôt que des signaux du niveau potentiel de productivité. Ce filtrage joue en particulier au détriment de la formation professionnelle, avec cependant une meilleure « résistance » des spécialités industrielles masculines, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur technologique. Malgré l'imposant travail de rénovation des formations professionnelles et technologiques et le développement de l'apprentissage, c'est un ajustement organique lié au primat de la formation académique qui a globalement prédominé dans la dynamique d'ensemble du régime français d'éducation et de formation. En outre, les tâtonnements réciproques des employeurs et des jeunes semblent être aussi longs et complexes qu'à

l'issue d'une formation générale, avec le risque de dévaloriser les acquis initiaux de la formation et les investissements spécifiques réalisés durant les phases antérieures du processus de formation professionnelle. Dans des proportions croissantes et pour des durées allongées, les jeunes cheminent sur le marché secondaire des emplois « aidés » et/ou précaires. En bref, faute de parvenir pour l'instant, à modifier le positionnement structurel de la formation professionnelle des jeunes, les transformations « radicales » qu'a connues la certification française, échouent, au moins partiellement, à se dégager de l'emprise d'une évolution organique qui pérennise une hiérarchie sociale des savoirs, au profit des composantes les plus académiques.

Cependant, il n'y a pas de « fatalisme sociétal ». C'est ainsi que des branches, telles que la plasturgie (Cadet 1996), dont l'identité a partiellement dépendu de la création de diplômes nationaux dans leurs domaines de spécialité, sont parvenues à susciter un dispositif se rapprochant de la régulation conjointe à l'allemande : il permet d'articuler assez étroitement la construction des diplômes, la maîtrise (relative) des flux de diplômés et la reconnaissance des titres sur le marché du travail. Mais transposée au niveau national, une telle évolution appellerait une refonte de l'ensemble des relations formation-emploi. Malgré l'amélioration de la valorisation salariale des formations technologiques supérieures qui pourrait constituer, sur certains segments du marché du travail, l'indice de la mise en place possible d'une logique de marché professionnel, la construction institutionnelle complexe que celle-ci appelle, est à ce stade encore très incertaine.

Bibliographie

Aventur François, Möbus Martine (eds) *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*, ouvrage collectif Céreq -Elf Aquitaine, Paris, Editions Magnard-Vuibert, 1999.

Béret Pierre, Daune-Richard Anne-Marie, Dupray Arnaud, Verdier Eric *Valorisation de l'investissement Formation sur les marchés du travail français et allemand*, Lest-Commissariat général du Plan, Aix en Provence, 1998.

Berton Fabienne, Podevin Gérard « Vingt ans de formation professionnelle continue dans les entreprises », *Bref*, Paris, CEREQ, 1991, n° 66.

Bouyx Benoît « Le système de négociation et de construction des diplômes technologiques et professionnels en France » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, L'Harmattan, Paris, 1997, 45-54.

Buechtemann Christoph et Verdier Eric « Education and Training Regimes : macro-institutional Evidence », *Revue d'économie politique*, Paris, Sirey, mai-juin 1999, Vol 3, n° 108,, 291-320.

Cadet Jean-Paul « Formations en plasturgie, une construction locale négociée », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation Française, 1996, n° 56, 89-107.

Campinos-Dubernet Myriam, *Standardisation des diplômes et diversité des conventions de productivité des entreprises*, Paris, GIP « Mutations industrielles », mimeo, 1998.

Campinos-Dubernet Myriam, Grando Jean-Marc « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation Française, 1988, n° 22, 5-29.

DEP *L'Etat de l'Ecole, 30 indicateurs sur le système éducatif*, n°4, Paris, Ministère de l'Education Nationale, 1996.

Duru-Bellat Marie « Evaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir*, Paris, 1992, n°3, 453-468.

Faure Alain, Pollet Gilles et Warin Jean-Pierre *La construction du sens dans les politiques publiques : débats autour de la notion de référentiel*, Paris, L'Harmattan, 1994.

Finegold David, Soskice David "Failure of training in Britain : analysis and prescrition", *Oxford Review of Economic Policy*, Oxford, 1988, Vol. 4, n°3, 21-53.

Gamel Claude *Le diplôme, un « signal » en voie de dépréciation ?*, Marseille, GREQUAM, Document de travail n ° 98C07, 1998.

Garonna Paolo, Ryan Paul « Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées », *Formation Emploi*, Paris, La Documentation Française, 1989, n°25, 78-90.

Géhin Jean-Paul, Méhaut Philippe *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, 1993.

Hancke Bob, Soskice David, in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 245-262

Hilbert Josef, Südmersen Herbert, Weber Hajo "Selbstordnung der Berufsbildung : ein Fallstudie über die Evolution, Organisation und Funktion « Privater Regierung »", *Arbeitsberichte und Forschungsmaterialen*, Bielefeld, Fakultät fûr Soziologie, Universität Bielefeld, 1986, n° 18.

Hilbert Joseph et Weber Hajo « La régulation de la formation professionnelle en Allemagne : une relation tripartite, les corps intermédiaires » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 93-103.

d'Iribarne Alain, d'Iribarne Philippe « Le système éducatif français comme expression d'une culture politique », *Revue européenne de Formation Professionnelle*, Thessalonique, Cedefop, 1999/II, n° 17, 27-39.

Jobert Annette, Tallard Michèle « Politiques de formation et de certification des branches professionnelles en France » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 77-91.

Kirsch Edith « Quelques repères sur les évolutions récentes de l'enseignement technique » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 55-62.

Kirsch Edith 1998 « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *BREF*, Marseille, Céreq, n° 145

Koch Richard « La rénovation des formations professionnelles réglementées : instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970 » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 29-44.

Kuda Eva « Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 175-190.

Kutscha Günther « La modernisation du système dual : le cas des formations tertiaires de bureau » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Lutz Burkart « Le système allemand de formation professionnelle : principes de fonctionnement, structure et évolution » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes*, Paris, CEREQ, Collection des études, n° 61, 1992, 137-156.

Marquette Christian « Spécialisation et diplômes professionnels : le cas du baccalauréat professionnel "process" » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Marry Catherine, Tanguy Lucie « La constitution d'un champ de recherche : tableau économique et social », in Tanguy Lucie(ed.) *L'introuvable relation formation-emplo*, Paris, La Documentation Française, 1986, 13-33.

Mardsen David *Marchés du travail : limites sociales des nouvelles théories*, Paris, Economica, 1990.

Martinelli Daniel, Vergnies Jean-Frédéric « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade », *BREF*, Marseille, CEREQ, 1995, n° 107.

Maurice Marc, Sellier François et Silvestre Jean-Jacques *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne.* Essai d'analyse sociétale, Paris, Collection Sociologies, PUF.

Méhaut Philippe Le diplôme, « une norme multivalente ? » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 263-273.

Möbus Martine et Verdier Eric *Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne, résultats de recherches françaises et allemandes*, Paris, CEREQ, Collection des études, n° 61, 1992.

Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997.

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

Pfeiffer Barbara "Das Ausbildungsangebot der westdeutschen Betriebe 1995, Ergebnisse des IAB-Betriebspanel", *BWP*, 1995, n° 26-2, 10-16.

Plasse Denis, Praderie Michel *Les enjeux de la formation*, Paris, Editions Retz, 1995.

Prost Antoine *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, PUF, 1986.

Reynaud Jean-Daniel « Qualification et marché du travail », *Sociologie du Travail*, Paris, Dunod, 1987, vol. 29, n° 1, 86-109.

Reynaud Emmanuelle et Reynaud Jean-Daniel « La régulation conjointe et ses dérèglements », Paris, *Le Travail Humain*, 1994, Tome 57 n°3, 227-238.

Risse Anne « Homologation des formations et des diplômes », *Revue de l'IRETEP*, 1987, n°12, 56-59.

Ryan Paul, "The school-to-work transition twenty years on : issues, evidence and conundrums" in OECD, *Preparing Youth for the 21st Century : the Transition from Education to the Labour Market*, Paris, OECD, 1999, 437-458.

Silvestre Jean-Jacques « Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation emploi*, Paris, La Documentation Française, 1986, n° 14, 54-61.

Silvestre Jean-Jacques (1987) : *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale*. Mimeo. LEST-CNRS. Aix en Provence.

Sorge Arndt "The Diabolic Dialectics of the Societal Effects" in Maurice Marc and Sorge Arndt (eds.) *Embedding Organizations, Societal analysis of actors, organizations and socio-economic contexts*, Benjamins, Amsterdam and Philadelphia, 2000.

Soskice David "Reconciling Markets and Institution : The German Apprenticeship System" in Lynch Lisa (ed.) *Training and the Private Sector, International Comparisons*, Chicago, The University of Chicago Press, 1994, 25-60.

Tessaring Manfred "Das duale system der Berufsausbildund; Attraktivität und Beschäftigungs-Perspektiven", *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung*, Nuremberg, IAB, 1993, n° 2, 131-161.

Thurow Lester C. *Generating inequality : Mechanics of Distribution in the US Economy*, New York, Basic Books, 1975.

Veneau Patrick « Construction des référentiels et analyse prospective du travail : l'exemple de l'usinage mécanique » in Möbus Martine et Verdier Eric (eds.) *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, 163-173.

Verdier Eric « L'insertion professionnelle des jeunes 'à la française' : vers un ajustement structurel ? », *Travail et Emploi*, Paris, La Documentation Française, 1996, 4/1996, n° 69, 37-54.

Annexe 1

1996 : Rapport entre le taux de chômage des jeunes et le taux de chômage national moyen en Europe

Allemagne	**1,2**	Belgique	2,2
Autriche	1,3	**France**	**2,2**
Irlande	1,5	Suède	2,3
Danemark	1,6	Portugal	2,3
Pays Bas	1,8	Finlande	2,7
Royaume Uni	1,8	Luxembourg	2,8
Espagne	1,9	Italie	2,8
Union européenne	**2,0**	Grèce	3,2

Source : Eurostat 1997

Jeunes actifs occupés par niveau de formation certifiée en 1995

	CITE 0 - 2 Fin du 1er cycle secondaire au plus	**CITE 3 général** Diplômes de Niveau Bac	**CITE 3 professionnel (niveau 2ème cycle secondaire) :** **Total dont** : *apprentissage*	*scolaire*		**CITE 5 professionnel** Supérieur court non universitaire	**CITE 6 - 7** Autres diplômes supérieurs	Ensemble
Allemagne								
25 - 29 ans	10,3	3,0	**67,0**	**66,6**	0,4	8,9	10,9	100
Ensemble	13,0	1,3	**59,0**	**58,7**	0,3	11,2	15,5	100
France								
25-29 ans	19,6	8,8	**42,7**	9,0	**33,7**	**16,6**	12,3	100
Ensemble	32,6	8,4	**37,0**	9,3	**27,7**	**10,9**	11,1	100

Source : Enquête Forces de travail, Eurostat, traitement Céreq

Remarque : dans ces tableaux, les Allemands classent les Meister/Techniker dans le CITE 5, les diplômés du supérieur (Fachhochschule et Université) dans le CITE 6

Résumé

En tant que produit d'une négociation sociale et support d'une régulation du marché du travail, le diplôme professionnel est d'une nature profondément différente de part et d'autre du Rhin : fondamentalement une règle d'organisation du marché du travail en Allemagne, un simple signal à valoriser sur ce marché en France. Cette coordination est analysée à trois niveaux : l'inscription de la formation professionnelle dans son contexte sociétal ; les relations construites au sein de la configuration d'acteurs concernée ; la portée du diplôme professionnel. La seconde partie s'interroge sur la capacité de signalement des titres professionnels. La conclusion fait ressortir l'importance des incertitudes qui affectent les modèles nationaux.

Summary

Vocational Qualifications and Co-ordination of vocational education and employment : the elaboration of a signal in France and of a rule in Germany

Issue of a social negotiation and support of a labour market regulatory, the vocational qualification is very different from a bank of the Rhine to the other one : fundamentally a rule which organises the labour market in Germany ; a simple signal that has to get its value on the market in France. The paper analyses this co-ordination at three levels : the place of the vocational training in its societal context ; the relationships amongst the different partners ; the implications of the qualification. The second part concerns the signalling capability of the certification. The conclusion stresses the scope of uncertainty which affects both national models.

Mots-clé

Formation professionnelle - Marché du travail - Comparaison internationale - Coordination

Key-Words

Vocational Training - Labour Market - International Comparison - Co-ordination

Classification JEL : I 21 - J 24