

9. LA FORMATION, UNE ACTIVITÉ SOCIALE EN VOIE DE DÉFINITION ?

Lucie Tanguy

in Michel De Coster et al., Traité de sociologie du travail

De Boeck Supérieur | « Ouvertures sociologiques »

1998 | pages 185 à 212

ISBN 9782804127558

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/traite-de-sociologie-du-travail--9782804127558-page-185.htm>

Pour citer cet article :

Lucie Tanguy, « 9. La formation, une activité sociale en voie de définition ? », *in* Michel De Coster *et al.*, *Traité de sociologie du travail*, De Boeck Supérieur « Ouvertures sociologiques », 1998 (2^e éd.), p. 185-212.
DOI 10.3917/dbu.coste.1998.01.0185

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La formation, une activité sociale en voie de définition ?

Lucie TANGUY

INTRODUCTION

Rendre compte de la littérature portant sur le domaine de recherches désigné sous l'étiquette formation-emploi est une tâche embarrassante. Le terme de champ, fréquemment utilisé pour le nommer, l'est peut-être abusivement si l'on s'en tient à la définition qu'en donne Bourdieu (1992). Nous délaierons cette question déjà examinée par Maroy (1991), et dirons d'emblée qu'il se présente comme une constellation d'objets de recherche aux contours instables et fortement arrimés aux problèmes sociaux. Les notions retenues pour le désigner sont elles-mêmes fluctuantes et de statut encore incertain. La notion de formation, dans son usage extensif et globalisant, apparaît à côté de celle d'éducation pour tantôt s'en différencier très clairement — lorsqu'il s'agit de formation en entreprise par exemple — et tantôt entrer en concurrence avec elle. Il en est ainsi lorsqu'il s'agit d'affirmer la centralité de l'activité sociale de transmission et d'acquisition de connaissances, de comportements, d'attitudes qui n'est plus réservée à l'institution scolaire, même si celle-ci continue à occuper une place décisive dans la société puisqu'elle accueille en France la quasi-totalité des jeunes jusqu'à dix-huit ans. Les changements de nom de certains arrangements institutionnels — tels que les Unités d'enseignement et de recherche, dans les universités, devenus Unités de formation et de recherche ou de certaines revues — telles que celle du Ministère de l'Éducation Nationale, en France, aujourd'hui appelée *Éducation-Formation* et non plus *Éducation* — ne sont pas sans signification. Des exemples analogues peuvent être signalés dans d'autres pays qui témoignent du même glissement sémantique — *training versus vocational education* en Grande-Bretagne. L'identité des domaines

désignés par les notions de travail et d'emploi ne semble pas plus établie. Cette hésitation sur le sens des mots et leur statut respectif se traduit par leur association dans le titre de revues spécialisées¹. Des chercheurs s'emploient à convaincre que le déplacement d'intérêt du travail à l'emploi obéit à une nécessité, non seulement parce que ce dernier fait problème, mais parce qu'il "structure le travail et contribue ainsi à la définition du statut social, de la stratification et des classes sociales" (Maruani et Reynaud, 1993). À ceux-là, d'autres répondent que le travail au sens élargi du terme, incluant le travail domestique ou le travail social bénévole, demeure l'expérience sociale centrale autour de laquelle s'effectue la synthèse dans les sociétés salariales.

Au-delà de ces disputes sur les noms et les territoires qu'ils désignent — territoires où les chercheurs ont des intérêts différents — le domaine constitué par les problèmes et les recherches relatifs aux relations entre ces deux ensembles de phénomènes que sont la formation et l'emploi reste des plus indéterminés. La substantification opérée en le nommant relation formation-emploi n'enlève rien à cette indétermination. La force du singulier ne fait qu'occulter l'opacité, la diversité des processus et des faits dont la compréhension exige de reconnaître qu'ils sont au pluriel et ne se laissent pas réduire à la mise en correspondance linéaire que tout programme politique peut annoncer. En fait, ce domaine de recherche apparaît et se développe sur la base des problèmes sociaux que les sociétés industrielles connaissent à ce moment de leur développement, et de la place qu'elle tendent à accorder aux attributs cognitifs des individus et à leur formation pour les résoudre. Convoqués pour apporter des informations et des analyses, les chercheurs s'approprient la demande qui leur est faite, la retraduisent en objets de recherche selon des modalités qui varient avec les disciplines et les horizons théoriques d'où ils viennent. De tels processus sont à l'origine de l'hétérogénéité d'un domaine où économistes et sociologues se côtoient, entrent en relation sans nécessairement se confronter.

D'emblée, nous soulignerons que les relations entre la formation et l'emploi forment une si longue chaîne que seuls certains maillons peuvent être identifiés et étudiés, ceux qui paraissent les plus décisifs. Cette sélection de certains lieux et moments dans une chaîne de relations obéit nécessairement à des présupposés, à des cadres de références théoriques déjà établis, bref au jugement que les chercheurs exercent au moyen de l'équipement intellectuel dont ils disposent. C'est dire que les objets de recherche ainsi construits sont le produit d'une tension entre les contraintes du questionnement social qui oblige les chercheurs à renouveler leurs thématiques d'investigation tout en y appliquant des cadres conceptuels et des méthodes déjà éprouvés. Nous avons ici sélectionné les objets de recherche qui nous paraissent les plus significatifs et les plus

1. Comme *Travail et emploi*, en France ; *Work, Employment and Society* en Grande-Bretagne.

représentatifs de ce domaine : parce qu'ils concentrent un grand nombre de publications — insertion et transition à la vie adulte par exemple — parce qu'ils expriment des tendances au développement de modes d'analyse comme l'étude comparative, qui s'avère particulièrement féconde en la matière, ou encore parce qu'ils traduisent le déplacement de problématiques appliquées à un même ordre de phénomènes au moyen de notions carrefours telles que celle de compétence *versus* celle de qualification. Les recherches portant sur la formation en entreprise qui constituent un corpus spécifique se trouvent exclues de notre examen parce qu'analysées par Maroy dans le présent traité.

Ainsi justifiée, la présentation du domaine de recherches, qui n'a pas l'identité, la stabilité, la cohérence que confère la durée, est nécessairement entachée d'un certain arbitraire : celui inhérent à la perception de l'auteur, perception largement induite par la position de celui-ci dans sa discipline. Un tel domaine, à la différence d'autres constitués de longue date, tel que celui de l'éducation ou celui du travail, n'est pas organisé par un certain nombre d'idées fortes partagées, n'est pas traversé par des catégorisations relativement consensuelles qui dirigent la description des observations et les traitements de données. Le point de vue qui sous-tend cette présentation se propose de mettre en évidence, à partir d'angles d'approche² divers, l'émergence et le développement d'une activité sociale de formation qui tend à se séparer de celles qui l'ont indirectement engendrée — l'éducation et le travail — tout en leur restant étroitement liée, comme nous le verrons. Ce faisant, nous tenterons au fil de l'exposé, de rendre compte des différences qui existent entre des approches inspirées de l'économie ou de la sociologie, dont les frontières en ce domaine nous paraissent particulièrement effritées et floues. C'est que les unes et les autres sont confrontées aux mêmes débats et sommées de produire des informations et des connaissances sur des questions vives. Pareille situation favorise leur rapprochement d'autant plus aisément que les questions de filiation et d'affrontement au sein des disciplines intellectuelles s'amenuisent pour laisser place à l'idée de sciences sociales ouvertes où de nouveaux découpages se font et se défont ; toutefois peut-on noter une prévalence des angles d'approche empruntés à l'économie dont la force et la légitimité s'imposent dans une situation historique marquée par le chômage. Si la question du classement par discipline nous paraît aussi vaine que dénuée de pertinence, la caractérisation des interrogations, des modes d'analyse et d'intelligibilité produits nous paraît, quant à elle, indispensable³.

2. Nous entendons par là, à l'instar de Nisbet (1984), "un cadre d'analyse, une catégorie (dans le sens kantien du terme) qui réunit le fait et son interprétation, l'observation du phénomène et son explication".
3. Notre présentation s'applique pour l'essentiel aux recherches menées en France, mises en perspective avec celles menées en Grande-Bretagne.

PRINCIPAUX FAITS ET CHANGEMENTS QUI SOUS-TENDENT CES RECHERCHES

Dans un ouvrage collectif précédent (Tanguy, 1986) nous rappelions les faits les plus marquants, structurels ou conjoncturels, économiques, sociaux ou politiques qui sous-tendent les interrogations dans ce domaine. Depuis, les recherches se sont étendues en déplaçant parfois leurs objets d'investigation corrélativement aux changements sociaux les plus marquants. Parmi eux, nous sélectionnerons ceux qui nous paraissent orienter les thématiques développées par la recherche sans pour autant prétendre rendre compte des modalités de détermination de celles-ci.

Le chômage

L'emploi et le chômage sont devenus le problème majeur des sociétés industrielles. La croissance continue du chômage depuis une quinzaine d'années s'accompagne d'un ensemble de transformations sociales qui sont autant de questions à explorer. Général et massif, le chômage est un phénomène inégal et ségrégatif. D'une valeur moyenne de 11,1% en France pour l'année 1990, il varie de 6,9% pour les hommes de 25 à 49 ans à 26,5% pour les femmes de moins de 25 ans (Maruani et Reynaud, 1993). Cette discrimination liée au sexe est systématique dans les pays européens à l'exception du Royaume-Uni. La tendance à un raccourcissement du temps de l'activité est particulièrement accusée en France où les taux d'activité sont les plus bas pour les jeunes de 15 à 24 ans et pour les adultes de 55 à 64 ans. Cette configuration de l'emploi est le produit de différentes mesures de lutte contre le chômage mais aussi de choix de politiques éducatives, de politiques d'entreprise et d'un ensemble d'actions procédant de valeurs et de croyances différentes. Il en résulte que la population la plus préservée contre le chômage reste celle des 25-55 ans. À l'inverse, les catégories les plus exposées sont : les jeunes âgés de moins de 25 ans (dont le taux de chômage est de 17% pour les jeunes hommes et de 22,6% pour les jeunes femmes) ; les moins diplômés, 14,1% contre 4,5% pour les plus diplômés ; et les ouvriers, 11,8% contre 3,1% de cadres (Maruani et Reynaud, 1993). Pourtant, il importe de souligner que c'est moins le taux de chômage des jeunes, toujours invoqué dans les comparaisons internationales, que leur taux d'activité qui distingue la France⁴ des pays d'Europe du Nord aussi bien que des pays d'Europe du Sud (Ministère du Travail, 1993).

4. 12.2% pour les jeunes hommes de 15-19 ans, 6.8% pour les jeunes filles du même âge et 62.1% pour les jeunes hommes de 20-24 ans contre 54.2% pour les jeunes filles du même âge. Ceux-ci sont respectivement égaux à : 40.1, 34.8, 78.6 et 72.7% en Allemagne pour l'année 1991.

Des formes d'emploi en rupture avec la norme

En même temps que le salariat se généralise apparaissent des formes d'emploi dérogeant à la norme qui tendait à s'instituer depuis les années 50 : un contrat de travail à durée indéterminée pour une durée hebdomadaire de 39 heures. La majorité des formes d'emploi qui se développent rompent avec cette norme du point de vue de la durée et de la stabilité du contrat de travail ; il en est ainsi des contrats à durée déterminée, des stages, des emplois à temps partiel (2,8 millions d'actifs dont 85% de femmes sur un total de 22.233.000 d'actifs). Les interprétations de ce constat divergent : de telles formes d'emploi sont-elles des dérogations à la norme ou sont-elles des prémices à une normalisation de l'emploi instable ? La diversification des formes d'emploi semble bien être constitutive d'une recherche de flexibilisation du marché du travail ; sur la base de pareils changements, on observe un déplacement de l'étude des inégalités devant l'emploi et de la précarité vers l'analyse de la flexibilité comme mode de gestion de la main-d'oeuvre.

Allongement de la scolarité et de l'insertion professionnelle

Le report de la mise au travail des jeunes est un phénomène général mais il revêt un caractère particulièrement accentué en France où le taux d'activité des jeunes a connu la diminution la plus forte parmi les pays occidentaux industrialisés (-14,2% entre 1979 et 1991). Le rapport des jeunes à l'emploi ne peut être isolé d'un autre fait caractéristique de ce pays : le fort développement de la scolarisation. Celle-ci a connu une ampleur exceptionnelle dans la seconde moitié de la décennie. L'accroissement du taux d'accès au baccalauréat en est sans doute l'indicateur le plus éloquent ; celui-ci est passé de 30,2% en 1985 à 50,5% en 1992. Ainsi la quasi totalité des jeunes de 17 ans (91,7% exactement), les quatre cinquièmes des jeunes de 18 ans (79,6%) et près des deux tiers de ceux âgés de 19 ans (64,1%) sont scolarisés à temps plein⁵, soit dans des proportions nettement supérieures à un pays comme la Grande-Bretagne. Produit d'évolutions structurelles, cette propension à un allongement des études a été largement organisée par les politiques éducatives et d'insertion des jeunes. Aussi peut-on dire que l'entrée des jeunes au travail ne s'accomplit plus au sein et à la charge des entreprises mais au sein d'un ensemble de dispositifs dont les cadres et les modalités de fonctionnement sont définis par l'État et le phénomène constitue une des thématiques d'investigation privilégiées par les économistes.

Les diverses mesures prises depuis la fin des années 70 jusqu'au milieu des années 80 en direction de publics considérés comme présentant des caractères communs reposaient sur un postulat : l'insuffisance de qualification étant considérée comme la raison première du chômage, la formation était l'instru-

5. Source : Ministère de l'Éducation Nationale, direction de l'Évaluation et de la Prospective.

ment tout désigné pour l'enrayer. Mais progressivement, l'insertion s'est imposée comme une catégorie de pensée et d'action distincte de la formation tout en lui restant étroitement associée (Guitton et Sibille, 1992). Plus que les formes prises par ces mesures d'insertion, et plus aussi que leurs variations dans le temps, il nous semble important de souligner leur ampleur : les flux annuels de jeunes bénéficiaires de l'une ou l'autre de ces actions sont passés d'environ 433.200 en 1980-81 à 1.113.359 en 1987 (Monaco, 1993) et 845.965 1992 (*Bref*, 1992, n° 73 et Ministère du Travail, 1993). C'est dire que le phénomène connaît une extension qui oblige à l'analyser dans ses différentes composantes. De fait, la majorité des travaux effectués, par le CEREQ — Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications — notamment, révèlent que l'usage de pareils dispositifs est une nécessité pour tous les jeunes sortant de l'école après le collège ainsi que pour ceux ayant une formation professionnelle conduisant à un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou un BEP (brevet d'études professionnelles)⁶. On ne saurait trop insister sur ce fait constaté mais encore peu analysé qu'un marché de la formation a été créé, si on entend par formation non seulement des actions visant la transmission de connaissances générales ou spécialisées (au sein d'institutions de statuts divers, de formation initiale ou continue) mais un ensemble d'actions d'orientation (opérées dans des dispositifs appropriés) et d'intégration dans l'environnement social, voire d'actions de type psychologique auprès de publics sans emploi.

La description ainsi faite de la situation des jeunes sur le marché du travail doit être rapportée à l'évolution des recrutements dans les entreprises durant la même période. En effet, récession de l'emploi et inactivité ou chômage des jeunes ne sont pas linéairement corrélés. Entre 1982 et 1990, l'emploi des jeunes a diminué de plus de 19% alors que le volume de l'emploi augmentait de près de 4%. Non seulement la part des jeunes dans l'emploi a été réduite dans les branches d'activité telles que les banques, les assurances, les communications, mais elle l'a également été dans les activités de commerce et du tertiaire non marchand qui sont traditionnellement des secteurs d'insertion professionnelle pour cette catégorie de population.

Au total, l'écart entre les flux de sortants du système scolaire et le recrutement des jeunes est passé de 23.000 en 1973 à 361.000 en 1984 et 207.000 en 1989 (*Bref*, 1990, n° 58). Aussi, en 1986, seulement un jeune sur cinq sortant de l'appareil scolaire avait un emploi (9 mois après) alors qu'un jeune sur deux était dans cette situation à la fin des années 70. Le décalage entre offre et demande d'emploi est, on le sait, particulièrement pénalisant pour les ouvriers et les employés, pour les femmes et singulièrement pour tous ceux dont le niveau de formation est, compte tenu de la translation générale vers le haut et de la concurrence qu'elle provoque, considéré comme insuffisant. Il affecte

6. Formations et diplômes qui permettaient dans une période antérieure d'accéder à des emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés.

aussi les diplômés de l'enseignement supérieur dont les conditions d'insertion se détériorent rapidement depuis 1992 (Pottier, 1993).

L'ensemble des changements ici désignés à propos de l'entrée des jeunes au travail et de leur socialisation concernent en fait, nous allons le voir, les processus de constitution et de stratification du salariat lui-même. Il nous fallait les rappeler car c'est sur leur base que la recherche s'organise pour privilégier des thématiques telles que celles de l'insertion, des politiques éducatives et de l'emploi, des institutions et modes de formation mais aussi de la comparaison des formes prises par ces phénomènes dans les différents pays européens.

INSERTION OU TRANSITION DE LA JEUNESSE À LA VIE ADULTE

La thématique de l'insertion professionnelle des jeunes est sans nul doute celle qui est la plus investie et qui a donné lieu à des travaux de statuts divers : descriptions statistiques, évaluations des politiques, études régionales, analyses sociologiques de catégories de populations particulières. L'abondance de la littérature peut faire dire que pareille thématique constitue en quelque sorte le noyau dur d'un domaine de recherches dont nous avons dit qu'il était mal délimité. La crise de l'emploi, le développement du chômage, les politiques de recrutement des entreprises sont, nous venons de le voir, à l'origine d'une telle "centration" sur la jeunesse. Les diverses interventions de l'État, effectuées dans la majorité des pays européens ainsi que les incitations à leur évaluation ont, de toute évidence, contribué à orienter le questionnement en termes d'insertion des jeunes et de transition école-travail (termes souvent associés bien qu'ils désignent des approches différentes d'une réalité multiforme).

"La jeunesse n'est qu'un mot", un concept attrape-tout selon Bourdieu (1980). De nombreux travaux ont démontré que la notion devait non seulement être conjuguée au pluriel (en termes de classes sociales et de différenciation de sexe notamment) mais qu'elle était un construit historique et social aux contours mobiles (Mauger, 1986). Cette période de la vie, définie par Galland (1993) comme celle du passage d'un statut d'âge, l'adolescence, à un autre, l'âge adulte, tend à s'allonger : la phase d'insertion professionnelle est plus longue et plus incertaine qu'autrefois et les politiques d'encadrement du chômage antérieurement orientées vers les populations âgées de 16 à 18 ans touchent aujourd'hui celles âgées de 16 à 25 ans en France et, au-delà, dans d'autres pays. De la même manière le temps des expérimentations, des tâtonnements qui accompagnent l'installation en couple et la décision du mariage s'est lui aussi allongé. Le domaine des recherches sur la jeunesse a fait l'objet d'un inventaire systématique, ordonné et commenté par Mauger (1993) qui constitue un outil de références extrêmement précieux en même temps qu'un cadre permettant de se déplacer dans un univers au moins aussi plastique et hétérogène que celui des relations entre formation et emploi. Ces recherches produisent des

éclairages qui élargissent les constatations faites par celles centrées sur l'accès à l'emploi et leurs significations. C'est ainsi que les données et les modalités d'insertion professionnelle sont rapportées à d'autres changements inter-générationnels, que les transformations de l'emploi sont mises en perspective avec celles de la production de nouvelles formes de hiérarchisation et de catégories sociales.

Ces approches, mises en oeuvre par les sociologues, privilégient la mise en relations des différentes situations vécues par les jeunes (sur le marché du travail mais aussi dans la famille, dans les loisirs) et le sens donné à leurs actions. En pratique, elles portent plus fréquemment sur les fractions les plus frappées par la précarisation (Dubar *et alii*, 1987 et Dubet, 1987), état qui tendrait pourtant selon certains auteurs à devenir une caractéristique de la majorité des jeunes (Nicole-Drancourt, 1991). Dans tous les cas, ce sont les phénomènes de socialisation, de construction des identités et les stratégies développées par ces populations qui sont placés au coeur des investigations (Galland, 1993 et Dubar, 1991).

Sous la notion d'insertion se rangent des travaux plus immédiatement orientés vers l'étude du passage de l'école à l'emploi, l'une des préoccupations sociales les plus vives de la majorité des pays européens. Elle donne lieu à de grandes enquêtes sur la situation des jeunes, neuf mois après leur sortie de l'école et sur leur cheminement au cours des deux ou cinq années qui la suivent (CEREQ, *Observatoire des entrées dans la vie adulte*). Les modalités de conception de ces enquêtes, les découpages qu'elles opèrent dans les populations, les nomenclatures qu'elles utilisent procèdent de caractéristiques nationales qu'il convient d'explicitier. Définir, compter, classer, ordonner sont des opérations sociales contenues dans toute enquête statistique. En Grande-Bretagne, ces enquêtes portent sur des cohortes d'un âge donné parce que l'âge est le principal facteur de structuration du système éducatif (Raffe, 1992). De fait, le principe du non redoublement dans l'école obligatoire, l'absence de différenciation formelle avant 16 ans, l'existence d'un âge maximum pour accéder à l'apprentissage ou au travail, l'énoncé des droits et garanties en termes d'âges, l'utilisation de l'âge dans les débats politiques et, plus généralement, la tradition d'une interruption précoce des études et l'attente d'une entrée rapide au travail sont autant de faits caractéristiques d'une structuration par l'âge (*ageism structure*). En France, l'observation s'effectue d'une manière privilégiée par les niveaux de sortie de l'appareil scolaire au moyen de nomenclatures de niveaux de formation⁷. Ces nomenclatures sont élaborées, non à partir des structures de l'appareil de formation comme leur nom pourrait le faire croire, mais à partir des codes d'emploi qui classent les formations ou les diplômes en fonction des emplois auxquels ils conduisent (Affichard, 1987). C'est dire que les présupposés d'une adéquation des formations aux emplois se trouvent au

7. Le lecteur intéressé par cette question se reportera à Affichard (1987).

coeur d'une telle construction statistique. Il s'ensuit que les analyses faites sur la situation ou le cheminement des populations sortant de l'école et classées par "niveaux de formation" posent invariablement les questions contenues dans cette mise en équation de deux distributions (celle de la formation et celle de l'emploi) : les individus occupent-ils les emplois pour lesquels ils ont été formés, et dans quels délais ? sinon, qui les entreprises embauchent-elles ? Définie dans le cadre de la planification à des fins de prévision, pareille codification s'est progressivement imposée comme principe de représentation et de gestion administrative des activités de formation initiale ou continue, des sorties de l'appareil éducatif et de l'insertion des jeunes. Ainsi, les nomenclatures de formation, outils élaborés à des fins techniques, se sont progressivement imposées comme des catégories de perception et d'organisation sociale qui dirigent les politiques de l'État, des collectivités régionales ou locales et contribuent à façonner les représentations que se font les enseignants, les familles et les élèves des diverses formes d'enseignement, de leurs places et de leurs fonctions.

Sans pouvoir rendre compte ici de tous les faits établis par ces travaux⁸, nous rappellerons que ceux-ci sont à l'origine de la connaissance des phénomènes majeurs qui caractérisent les sociétés européennes : la quasi-exclusion des jeunes les moins formés des emplois à contrat ordinaire, l'extension des emplois précaires, l'élévation du niveau de formation auquel les jeunes sont recrutés à catégorie d'emplois égale, la concurrence entre les jeunes de niveaux de formation différents pour l'accès à une même catégorie d'emplois et plus généralement la spécificité d'un marché du travail juvénile.

Les analyses de l'insertion comme processus de quête d'emploi, qui reposent sur des enquêtes longitudinales, procèdent généralement par agrégation de caractéristiques individuelles. Économistes, héritiers de la tradition néo-classique, et sociologues, héritiers des théories de la mobilité sociale, se trouvent ainsi naturellement alliés dans ce type d'investigation empirique dont nous avons souligné l'efficacité. Cette façon de faire est pourtant controversée par des représentants des mêmes disciplines. C'est ainsi qu'en France, Rose (1986) s'est employé à opposer la notion de transition à celle d'insertion, la première signifiant que les processus d'accès des jeunes à un emploi dépendent avant tout de la structuration des marchés du travail par les politiques de main-d'oeuvre des entreprises et par l'intervention de l'État. La transition est alors définie comme "l'ensemble des formes sociales de la mise au travail des inactifs" (jeunes ou non) et le caractère socialement organisé de ce processus devient premier. C'est dire qu'une telle analyse privilégie l'étude des processus de construction de l'offre de formation au sein du dispositif d'insertion : offre qui se diversifie selon les catégories d'organismes (d'origine patronale, associative ou relevant du Ministère de l'Éducation Nationale), chacune cherchant à définir sa propre concep-

8. Nous renvoyons le lecteur intéressé aux nombreuses publications faites dans *Formation-emploi*, la revue du CEREQ, et particulièrement aux numéros 18 (1987) et 25 (1989).

tion et à agir en conséquence (Méhaut, Rose *et alii*, 1987). Ce type d'analyse fait valoir la durée des processus d'inscription dans le salariat, leur caractère multi-dimensionnel, mêlant des situations de chômage à des périodes d'activité et à des stages de formation.

C'est une perspective de marchés du travail organisés qu'économistes (Marsden et Ryan, 1990) et sociologues britanniques privilégient pour analyser la transition. Les uns (Lee *et alii*, 1990) focalisent leurs analyses sur les programmes de formation mis en place par l'État dans la décennie 80 (*Youth Training Scheme*), d'autres (Ashton *et alii*, 1990) s'appliquent à montrer comment les pratiques des employeurs, la législation, les accords syndicaux, les institutions de formation influencent l'entrée des jeunes sur le marché du travail et façonnent leurs expériences et leurs mobilités. Les uns et les autres accordent plus d'intérêt aux données provenant des entreprises, des institutions qu'à celles caractérisant les individus. Les jeunes sont ainsi toujours étudiés dans leurs relations aux adultes.

Pour conclure, nous dirons que ces différentes approches, qui se développent en parallèle, obéissent à des nécessités et à des intérêts différents. Toutes participent à une connaissance élargie de la réalité puisqu'elles empêchent de réduire celle-ci aux dimensions les plus immédiatement visibles qui en sont données sur la scène politique. Elles font apparaître que si les processus d'insertion des jeunes sont certes fortement déterminés par le chômage, ils manifestent également des transformations plus étendues qui sont essentiellement, pour les économistes, une redéfinition des rapports salariaux orientée par la flexibilité et la mobilité de la main-d'oeuvre, et pour les sociologues, de nouvelles formes de stratification sociale.

ANALYSE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DE L'EMPLOI

Peu pratiquée jusqu'à ces dernières années en France, à la différence des pays anglo-saxons où elle constitue de longue date une tradition, l'analyse des politiques éducatives et de l'emploi tend à se développer à la faveur de l'institutionnalisation des pratiques d'évaluation. Celle-ci entre en effet dans le répertoire d'action de l'État par la mise en place d'instances permanentes rattachées les unes au gouvernement lui-même, les autres aux principaux ministères parmi lesquels celui de l'Éducation Nationale, celui du Travail et de l'Emploi et de la Délégation à la formation professionnelle⁹ ; ainsi entre 1989 et 1990, pas moins de sept instances permanentes ont été créées. Selon l'interprétation avancée par certains politologues (Duran et Monnier, 1992),

9. Le décret du 22.1.1990 institue un Comité interministériel de l'évaluation, un Conseil scientifique de l'évaluation et le Fonds national de développement de l'évaluation (Conseil scientifique de l'évaluation, 1991).

cette institutionnalisation de l'évaluation se développerait corrélativement à l'érosion de valeurs politiques antérieurement partagées et en vue de l'obtention d'un consentement social. De fait, le Président du Conseil scientifique de l'évaluation, commentant la création de cette instance, fait valoir que non seulement l'évaluation est une incitation à être plus efficace — parce qu'elle exerce sur l'administration “une pression analogue à celle que le marché fait peser sur les entreprises” — mais elle constitue également un moyen de porter à la connaissance des citoyens les principales formes d'action publique et de mettre ceux-ci en position de mesurer leur valeur et leur utilité.

En France, l'évaluation des politiques de l'emploi s'accomplit le plus souvent mesure par mesure et non sur des sous-ensembles de la politique d'emploi. Elle a pour objectif de permettre leur pilotage, de connaître les populations qui en bénéficient, l'implication des différentes catégories d'acteurs en présence (administrations, entreprises, formateurs) et enfin de mesurer les résultats. Les critères retenus varient selon les types de mesures au sein d'un même pays et des différences notables s'observent d'un pays à l'autre. C'est ainsi qu'en Grande-Bretagne, l'accès à l'emploi reste le critère privilégié d'analyse alors qu'en France, celui-ci est indissociable de l'accès à une formation et à une qualification. Les études d'évaluation ainsi faites produisent un ensemble d'informations et de connaissances de statut et de portée divers. En premier lieu, elles fournissent une description indirecte du fonctionnement du dispositif d'insertion des jeunes. Elles font par exemple apparaître que les mesures instituées en France sous forme de stages tendent à s'ordonner les unes relativement aux autres, les premières servant de filtre aux secondes qui conduisent avec une plus grande probabilité à un emploi ou à un contrat d'apprentissage. Elles font également voir que des mesures à l'origine destinées aux publics les moins diplômés (comme les contrats de qualification) sont détournées vers des populations plus titrées à des fins d'adaptation à des fonctions spécifiques dans les entreprises¹⁰. Par ailleurs, nous l'avons dit et le montrerons encore plus loin, ce type d'études fournit simultanément un ensemble de données sur les relations qui se tissent entre les organismes d'orientation, les organismes de formation et les entreprises au sein de cadres politiques impulsés par l'État ; données qui constituent autant de références pour développer des investigations sur l'émergence de nouveaux phénomènes tels que les modes de formation en alternance. Parmi les résultats établis par ces évaluations, il convient de rappeler ce constat universellement établi : les dispositifs ne parviennent pas à contre-carrer les formes sélectives du marché du travail. Au-delà de ces apports, il nous faut aussi souligner des effets moins visibles, mais non moins importants, de la diffusion des pratiques d'évaluation. Celles-ci s'accompagnent en effet de la mise en place de dispositifs techniques, de procédures de catégorisation, de nomenclatures et de classements qui tendent à s'imposer comme autant de

10. Les travaux menés dans cette orientation sont en majorité publiés dans *Travail et emploi*, revue du Ministère du Travail et de l'Emploi et dans *Formation-emploi*, revue du CEREQ.

catégories de pensée communes nécessaires à la communication sociale et à l'action. Elles résultent pourtant d'un certain nombre d'opérations sociales qui sont loin d'être consensuelles, comme nous allons tenter de l'illustrer à propos des politiques éducatives.

Les politiques éducatives adoptées dans la seconde moitié de la décennie 80 en France ont pour trait majeur d'être élaborées relativement aux préoccupations de l'emploi et d'être énoncées en termes de niveau. Ce déplacement d'énoncé des objectifs d'une politique éducative, de l'ordre scolaire vers l'ordre des qualifications, met en équation enseignement, formation et qualification ; équation qui occulte le fait que la qualification n'est pas une propriété conférée par le système éducatif aux individus mais un rapport social combinant plusieurs paramètres et qui se détermine sur le marché du travail. Autant d'opérations qui montrent la force des croyances sociales dans l'école, la prégnance des classements qu'elle effectue et l'occultation ainsi générée. La loi d'orientation de 1989 stipule en effet que la totalité d'une classe d'âge sortant du système éducatif doit être qualifiée au minimum au "niveau V". Elle corrige ainsi le mot d'ordre avancé quatre ans plus tôt : "80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat" dont les effets pervers étaient alors manifestes. À l'analyse, il apparaît que cette politique contenait implicitement une dévalorisation des modes de formation des compétences classés au niveau V, dans la mesure où elle organisait un mouvement de translation générale vers le niveau IV, mesuré par le baccalauréat qui devenait ainsi la norme. Poser "le niveau V" qui correspond aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés comme niveau minimum, c'est en effet nier la spécificité de la qualification ouvrière. De fait, le CAP, diplôme le plus ancien et toujours reconnu par les conventions collectives, certifiant la qualification ouvrière, a été invalidé dans et par l'école. Son maintien, sous forme mineure, semble très directement lié à l'objectif de conférer à tous les jeunes quittant l'école une qualification minimale. C'est cet énoncé en termes de niveau et de qualification que nous avons été amené à problématiser (Tanguy, 1991b).

L'ensemble des faits et contradictions ainsi mis au jour ne peuvent être compris et interprétés qu'au prix d'investigations susceptibles de reconstituer les principaux maillons d'une longue chaîne de relations qui va de la formulation d'une demande pragmatique et circonstanciée des entreprises singulières en différentes catégories de compétences à l'élaboration d'une demande plus large au niveau de la branche économique par exemple, à la définition d'une demande à l'échelle sociétale ensuite et enfin à son inscription dans une politique éducative. Cette dernière opération, potentiellement la plus conflictuelle, exige de traduire des attentes professionnelles dans le registre des connaissances scientifiques et techniques et, simultanément, d'adopter un modèle de formation qui mette en rapport ces attentes avec une représentation de l'avenir du développement social. C'est pourquoi l'analyse que nous avons menée s'est focalisée sur une instance, les Commissions professionnelles consultatives

(CPC), où s'effectue la confrontation entre les milieux professionnels employeurs et salariés avec le milieu enseignant et l'administration de l'État pour décider des contours et des contenus des diplômes. Ainsi peut-on faire apparaître comment les demandes en différents types de compétences formulées, explicitement ou non, par les milieux professionnels sont traduites en termes de niveaux et de diplômes au sein de cadres fixés par l'administration étatique et caractériser le glissement d'orientation des pratiques éducatives vers la formation de compétences en rapport avec l'emploi.

C'est dire que, confronté aux demandes d'évaluation des politiques publiques (ou autres) qui lui sont faites, le chercheur est conduit à problématiser cette demande, à interroger les choix opérés dans l'élaboration des politiques et à mettre au point les postulats sous-jacents à ceux-ci (Guitton et Sibille, 1992).

INSTITUTIONS ET MODES DE FORMATION

L'approche par les institutions et les modes de formation, largement développée par les sociologues de l'éducation, reste dans ce domaine de recherches moins fréquente que les précédentes. Elle dirige les recherches qui, en matière de formation continue (voir Tanguy, 1986), s'appliquent à identifier les organisations ayant pour fonction de traduire les demandes des entreprises singulières en une demande plus générale au sein de branches d'activités économiques (ou en d'autres lieux) et à y répondre selon des modalités adaptées à leurs caractéristiques (taille, organisation, etc.). Nous ne dirons rien de ces travaux parce qu'ils relèvent du corpus de recherches examinés par Maroy dans le présent traité. Nous examinerons ici les études qui concernent les modes de formation destinés aux jeunes scolarisés ou sortis de l'école et à la recherche d'un emploi. L'un des changements majeurs intervenus à ce niveau semble bien être celui de la mise en place d'un ensemble de pratiques diverses mais toutes désignées sous le nom d'*alternance*¹¹. Ce terme nomme un trait commun à ces pratiques progressivement instituées au cours des quinze dernières années : la recherche d'une coopération entre les institutions de formation (école ou organismes spécialisés ayant des statuts divers publics ou privés) et les entreprises. Pareille action conjuguée de deux instances sociales, par ailleurs séparées, est affirmée comme un principe qui dirige aussi bien la redéfinition des modes de formation accomplis à l'école que l'organisation de ceux inclus dans le dispositif d'insertion des jeunes (auquel "la formation en alternance" est parfois abusivement identifiée). Proclamé avec cette emphase caractéristique des sociétés modernes, le principe n'est pas aussi nouveau qu'il est dit. Les analyses socio-historiques menées par Briand et Chapoulie (1989) sont à cet égard très instructives. Nous rappellerons que les statuts des Centres

11. Les principaux travaux menés sur cette thématique font l'objet d'une bibliographie commentée (Délégation à la formation professionnelle, 1992).

d'apprentissage d'après-guerre (institution scolaire qui est à l'origine des Lycées professionnels en France) contenaient la possibilité de conventions avec les instances professionnelles patronales et les collectivités locales, conventions qui peuvent être considérées comme une forme d'alternance avant la lettre (Tanguy, 1989). Ce régime de conventions, fondé sur une participation des organisations d'employeurs au financement de la formation, instituait un partage du pouvoir qui autorisait le monde professionnel à participer à la production des normes, à orienter l'offre de formation, à contrôler son déroulement et sa conformité. Mais, malgré les interventions répétées de l'État et le soutien des organisations professionnelles patronales tout au long de ces années d'après-guerre, les régimes de conventions n'ont pas connu l'évolution attendue et sont restées des formes mineures jusqu'à la loi de 1971 qui les modifie pour les appliquer quasi exclusivement à l'apprentissage en entreprise tandis que la forme scolaire devenait, sous l'action de forces sociales conjuguées, la forme prévalente. Des exceptions subsistent tel que cet organisme de formation paritaire dans le secteur du bâtiment et des travaux publics où se maintient une tradition de métier.

L'implication des entreprises dans le procès de formation a donc reculé au cours des décennies 60 et 70 corrélativement à l'extension de la scolarisation. C'est pourquoi le rapprochement écoles-entreprises, considéré comme l'un des changements majeurs intervenus dans le système scolaire français, est représenté et perçu sous l'angle de la nouveauté ; rapprochement qui s'opère à l'initiative de l'État. Plus généralement, il nous semble possible de dire que les tentatives de rapprochement école-production, sont impulsées par des organismes internationaux comme l'OCDE et par la CEE (Cortese, 1992 et Réa, 1992). On pourrait également montrer que les instances européennes sont à la source de l'idée d'une amélioration de la formation professionnelle par alternance émise dès le milieu des années 60. Aujourd'hui adopté par la majorité des pays européens et mis en forme par les autorités politiques sous des formes variées (OCDE, 1992a), le principe trouve son achèvement et sa représentation idéale dans le système dual allemand.

Les travaux effectués sur ces questions, qui sont essentiellement descriptifs, font apparaître la nécessité de distinguer les acceptions et modalités de mise en oeuvre du principe d'alternance selon les lieux et les publics auxquels il s'applique, selon les catégories d'agents impliqués et selon les fins recherchées. Le rapprochement écoles-entreprises, désigné sous le terme d'alternance, s'effectue sous des formes diverses : développement de stages pour les élèves préparant une formation professionnelle destinée aux emplois d'ouvriers et d'employés ; intégration de périodes variant de 12 à 24 semaines en entreprise, pour deux années, dans des cursus de formation nouvellement créés — comme celui conduisant au baccalauréat professionnel en 1986 — qui sont présentés comme des figures symboliques de la coopération recherchée ; mise en place de filières professionnelles dans l'enseignement supérieur, comme les maîtrises

des sciences et techniques appliquées, avec obligation de stages en entreprises — la majorité des jeunes préparant un Brevet de technicien supérieur (BTS) ou un Diplôme universitaire de technologie (DUT) suivent un tel stage. On pourrait ajouter la création de jumelages écoles-entreprises (1985), la mise en place d'instances telles que le Haut Comité Éducation-Économie (1986) qui a pour fonction explicite d'établir une concertation permanente au plus haut niveau entre l'Éducation Nationale et les partenaires économiques. Toutes ces formes de collaboration, décidées à l'échelle centrale, se réalisent dans le cadre de conventions négociées à l'échelle locale par les partenaires immédiats — le plus souvent l'entreprise et l'établissement scolaire singulier — qui entrent en rapport sur la base d'une reconnaissance réciproque.

Des observations faites, il ressort que la redéfinition du procès de formation ainsi opérée ne met pourtant pas en cause le rôle central de l'institution scolaire. Si les entreprises apparaissent de plus en plus comme des lieux de formation, elles sont loin de pouvoir être considérées comme des agents de formation aptes à définir les normes. Leur action reste circonscrite dans les cadres définis en termes de temps et d'actions par les conventions, au moins en négatif : il en est ainsi des tâches à attribuer aux élèves et des expériences qu'ils doivent acquérir dans le cadre de la préparation à un baccalauréat professionnel.

L'alternance mise en oeuvre dans le dispositif d'insertion professionnelle est d'une autre nature ; il n'est pas vain de rappeler qu'il relève de la tutelle du Ministère du travail et qu'il s'inscrit dans le cadre juridique et administratif de la formation continue¹². Ce dispositif peut être défini comme un ensemble d'arrangements institutionnels éminemment instables ; les formes successives qu'il a revêtues en sont une illustration éloquente (Monaco, 1993).

Toutefois, tous reposent sur l'idée d'un stage en entreprise associé à une formation au sein d'un organisme habilité. Ainsi décrite, cette forme d'alternance est l'image inversée de la précédente puisqu'elle repose sur la primauté accordée à l'entreprise. En fait, les fonctions attribuées à l'une ou l'autre instance ne sont, dans ce cas, guère explicitées et ne font, a fortiori, pas l'objet de réglementation. Les normes qui organisent les stages en entreprises et les actions de formation dans les organismes demeurent faibles, se limitant dans le meilleur des cas à fixer le temps imparti aux apprentissages en dehors des situations de travail. La mise en oeuvre de l'alternance est ici justifiée comme une voie d'accès à l'emploi ou à la qualification.

12. Au départ destiné aux jeunes sortis de l'école sans avoir atteint le niveau scolaire socialement exigé — notion mal définie mais qui peut être estimée par la réussite au collège — ce dispositif s'est ensuite étendu aux jeunes dotés d'une formation professionnelle conduisant aux emplois d'ouvriers et d'employés (CAP et BEP), puis à l'ensemble des jeunes de 18 à 24 ans à la recherche d'un emploi.

Ces mouvements de transformation sont l'objet de recherches qui peuvent, au prix d'une certaine réduction, être classées selon la dominance de leur orientation. Des travaux que nous qualifierions d'inspiration pédagogique s'appliquent à analyser les changements ainsi introduits en matière de transmission et d'acquisition des connaissances, de partage de tâches dans la production des compétences, et d'émergence de nouveaux acteurs tels que les formateurs et les tuteurs en entreprises (Aghulon, 1992 et Délégation à la formation professionnelle, 1992). La majorité d'entre eux concernent l'alternance instituée dans le cadre des institutions scolaires. D'autres privilégient l'analyse des processus de socialisation en cours de développement avec ces nouveaux modes de formation pour tenter d'identifier les types de comportements, d'attitudes et de représentations qui s'y transmettent et qui s'y acquièrent. De telles analyses tendent à faire apparaître que les formes d'apprentissage des conditions sociales du travail salarié, qui se sont progressivement affaiblies dans l'école, sont reportées dans l'entreprise (Tanguy, 1991a ; Délégation à la formation professionnelle, 1992 ; Monaco, 1993). Enfin, un troisième ensemble de recherches d'obédience socio-économique, appliquées quasi exclusivement au dispositif d'insertion, l'analysent et l'interprètent comme une modalité de gestion du chômage qui participe à la catégorisation de la main-d'oeuvre et à sa précarisation. Plus généralement, ces auteurs font valoir que l'institutionnalisation des formations en alternance ne saurait être réduite à la séparation écoles-entreprises — et encore moins aux phénomènes précédents qui lui sont inhérents — mais doit être analysée en termes plus généraux de mobilisation et de gestion de la main-d'oeuvre (Rose, 1992 et Monaco, 1993).

Au-delà des différences d'interprétation avancées pour rendre compte de pareils changements, un certain nombre de faits apparaissent bien établis. Tout d'abord, l'appel généralisé au principe d'alternance entre écoles ou organismes de formation et entreprises se réalise sous des formes spécifiques et irréductibles les unes aux autres, selon qu'elles concernent un public de jeunes scolarisés ou en quête d'emploi. Tout au plus s'accorde-t-on sur ce plus petit commun dénominateur pour voir en oeuvre, au sein de tels modes de formation, des processus de socialisation, constatation qui laisse ouverte l'analyse de ceux-ci. Par ailleurs, il apparaît que loin d'être un phénomène généralisé, l'implication des entreprises dans ces processus s'avère au contraire être le fait de catégories bien déterminées, essentiellement les petites et moyennes entreprises, dans des secteurs limités, comme le bâtiment, le commerce de détail, les services marchands, l'hôtellerie-restauration, la réparation et le commerce de l'automobile. Les observations convergent également pour signifier que les frontières entre travail, chômage et formation se diluent et brouillent les perceptions que les jeunes ont de leurs situations. De fait, le chemin entre l'école et l'emploi s'est non seulement allongé mais organisé par l'action d'instances de statuts différents, qui vont des institutions d'orientation à des organismes de formation — privés, publics, associatifs — et aux entreprises. Ainsi se dessine et s'étend un domaine d'activités, socialement nommé formation, qui désigne un ensemble

ble de pratiques hétérogènes accomplies par des catégories d'agents différents : conseillers d'orientation, formateurs accédant à des statuts variés au terme d'itinéraires diversifiés, tuteurs en entreprise dont l'archétype est le maître d'apprentissage. Autant d'aspects qui expriment, par delà leur diversité, l'élargissement d'un domaine d'activités sociales où l'entreprise tend à s'affirmer comme lieu et agent de la formation entendue au sens large.

Simultanément, et en étroite dépendance avec les mouvements décrits, les actions négociées entre l'État et les partenaires sociaux s'étendent. Traditionnellement appliquées aux salariés actifs ou chômeurs, ces actions négociées englobent désormais la masse des jeunes au chômage tandis qu'enseignants, État et entreprises définissent les conventions qui président à l'accueil des jeunes scolarisés sur les lieux de travail. C'est dire que le principe d'alternance s'est progressivement inscrit dans les faits et imposé à ceux-là même qui l'ont fortement contesté, les syndicats enseignants notamment. Mais si une certaine entente sociale se réalise sur ce principe, son usage reste éminemment discuté.

QUALIFICATIONS, COMPÉTENCES

Le caractère central que revêt, en France, la notion de qualification lui est conféré parce qu'elle fonde un ensemble de pratiques qui visent à mettre en relations le fonctionnement du système éducatif et du système productif. Ainsi comprise, cette notion va présider, au lendemain de la seconde guerre mondiale, à divers arrangements institutionnels parmi lesquels les grilles de classification qui reposent sur un compromis social au terme duquel sont définis les principes de mise en rapport de deux distributions hiérarchisées, celles des individus selon leurs capacités et celle des emplois auxquels sont affectées des rémunérations. Plus précisément, les grilles de classification définissent les règles qui président aux principales phases de l'échange du travail, soit concrètement au recrutement des salariés, à leur affectation à un poste de travail, à leur rémunération et à leur promotion. Un tel travail de mise en forme, de codification s'effectue généralement à l'échelle des branches professionnelles, lieu d'organisation privilégié par les employeurs et les salariés dans la mesure où ils accèdent ainsi à l'action politique et sociale. C'est encore la notion de qualification qui est au cœur des pratiques de planification développées au cours des années 60 jusqu'au milieu des années 70, moment où la recherche d'une adéquation entre la formation et l'emploi au moyen d'un ajustement des flux de scolarisation aux prévisions en catégories de main-d'oeuvre est abandonnée (Bel, 1986). Abandonnée en tant qu'objectif à atteindre, à l'échelle nationale, cette idée nourrit encore certains débats à l'échelle régionale notamment.

En somme, la fécondité de la notion est inscrite dans son statut : une catégorie de la pratique sociale qui met en relation deux grands ordres de

phénomènes historiquement et institutionnellement séparés (Tortajada, 1986). L'usage de cette catégorie ne soulève pas de problèmes majeurs en période de croissance économique, où la question de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée domine. Mais dès lors que le chômage apparaît comme le problème social prioritaire à résoudre, la notion est interrogée dans ses fondements et sa pertinence. Ce qui faisait accord devient objet de désaccord. L'unanimité sur l'idée d'une nécessaire extension de la formation laisse place à l'opposition de points de vue sur le sens à donner à ce qui est nommé qualification. Le point de vue commun sur une donnée naturelle s'effrite.

Au-delà de la place occupée et des fonctions accomplies par cette notion, il importe de rappeler qu'elle fait l'objet de débats théoriques que Campinos-Dubernet et Marry (1986) ont reconstitué en opposant une approche substantialiste incarnée par Friedmann (1973 [1950] et 1956) et une approche relativiste et conflictuelle représentée par Naville (1956 et 1963). Parce que les termes du débat sont sans cesse refoulés, laissant place à la répétition de questionnements sans réponses¹³, il nous faut les rappeler ici. La première approche, nommée substantialiste, identifie la qualification du travail à sa complexité, soit en dernière analyse à l'importance de l'activité intellectuelle qu'il requiert. Elle postule : “[...] la possibilité de comparer, de mesurer sur une échelle unique (à partir d'un indicateur de cette complexité du travail — le plus souvent la formation), les différentes qualités de la force de travail, à un moment donné mais aussi au cours de l'histoire : elle fait, pour cela, l'hypothèse d'une correspondance étroite entre le degré de complexité d'un ensemble de tâches et les aptitudes ou compétences mises en oeuvre par les travailleurs dans l'exécution de ces tâches. La qualification coïncide alors avec la structure de la division du travail, laquelle dépend de manière essentielle de la technologie utilisée ou des rapports capitalistes” (Campinos-Dubernet et Marry, 1986). Paradoxalement, cette conception, qui s'est développée, à partir d'une réflexion générale sur les effets du développement technique sur le travail humain — en termes de contenu des tâches, de modes de rémunération, d'attitudes et d'actions des ouvriers de la grande industrie — établit ses observations et ses principes d'explication dans un espace très circonscrit, l'atelier.

En contrepoint, les approches relativistes, dont Naville peut être considéré comme le précurseur, définissent d'emblée la qualification comme un rapport social dont les termes varient dans le temps et qui sont le produit d'un rapport de forces et de conflits. Ceux-ci peuvent être observés à propos des négociations professionnelles entre employeurs et salariés sur les grilles de classification. Si Naville, se distinguant en cela de la majorité des sociologues, considère que l'enjeu de la qualification reste le salaire, il s'est constamment appliqué à faire apparaître le caractère relatif et contradictoire de ce rapport social qui

13. Parmi eux nous citerons, ceux menés en termes de déqualification-surqualification (Freyssenet, 1974 et Braverman, 1976) et, aujourd'hui, en termes de compétences opposées à qualification.

résulte des différentes opérations accomplies pour classer, hiérarchiser les individus et les emplois en termes de salaire mais aussi de prestige, de connaissances requises. Ainsi est soulignée la nécessité d'éviter l'écueil d'une définition substantialiste postulant que la qualification peut être réduite à une seule dimension, les propriétés intrinsèques aux individus, leurs compétences, habiletés ou savoir-faire. Cette conception de la qualification a dirigé les travaux de sociologues comme Rolle et Tripier (1978), soucieux de sortir du champ clos de l'entreprise afin d'observer les stratégies déployées par les différentes catégories sociales de salariés et d'employés pour échanger travail et prix ; elle oriente également l'analyse d'Alaluf qui s'emploie à montrer que "si la qualification se détermine en dehors du travail, en particulier dans le cadre du système scolaire, elle ne peut se manifester et se sanctionner que par rapport au travail" (1986).

Les recherches ont continué à se développer en ce domaine, mais ne se sont guère renouvelées ; tout au plus se sont-elles étendues à des catégories sociales jusqu'alors plutôt ignorées par la sociologie du travail comme les enseignants ou les policiers (*Sociologie du travail*, 1987). Les travaux menés par les spécialistes des relations professionnelles qui s'appliquent, dans leurs analyses de la classification, à montrer que la qualification n'est pas dissociable des processus sociaux qui la construisent, des opérations de classement et de hiérarchisation des emplois qui la codifient (Eyraud *et alii*, 1989) font exception. À côté, un grand nombre de sociologues s'intéressent aujourd'hui à la valorisation des qualités des travailleurs, valorisation qui serait liée à des organisations du travail dont les vertus qualifiantes sont mises en exergue. Ce faisant, ils focalisent l'éclairage sur certaines dimensions de la réalité qui étaient, selon eux, antérieurement sous-estimées pour finalement projeter une image inversée du même phénomène. C'est ainsi qu'à la déqualification, dite consécutive au développement technique, fait suite une valorisation des compétences des travailleurs elle aussi exigée par les changements techniques (travaux dont Maroy rend compte ici). La notion de compétence et celles qui lui sont associées — savoir, savoir-faire — tendent, comme Stroobants (1991) l'a montré, si ce n'est à chasser celle de qualification, du moins à en limiter la portée. En les empruntant sans interrogation préalable, les chercheurs contribuent à leur diffusion plus qu'à leur analyse. De fait, le contenu de la notion de compétence reste flou : il émane du sens commun ou de sphères scientifiques comme les sciences cognitives ou la linguistique. Nous avons donc proposé avec d'autres (Ropé et Tanguy, 1993) de la problématiser et de chercher à élucider les types de changements qu'elle désigne et ceci dans ces deux sphères d'activités sociales séparées que sont l'éducation et le travail. En effet, si tout le monde s'accorde à reconnaître que la compétence se situe entre connaissance et situation, il reste que son identification se réduit le plus souvent soit à une classification des connaissances, soit à une typologie des situations qui renvoient à des descriptions d'activités (Merchiers et Pharo, 1992).

Nous avons ainsi pu montrer que la notion de compétence acquiert un statut relativement central dans le système éducatif français à propos de la redéfinition des contenus d'enseignement à la fin de la décennie 80. Au cours de celle-ci, un ensemble de principes ont été élaborés qui organisent et légitiment le passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques. Ce mouvement de redéfinition d'un modèle pédagogique mobilise un ensemble de méthodes, de procédures et de notions qui s'appliquent à tous les ordres et cycles d'enseignement sous des formes différentes. Pourtant, la configuration des notions organisatrices de ce modèle pédagogique — objectifs, compétences, savoir, savoir-faire, projet, contrat — trouve son expression achevée dans l'enseignement technique et professionnel où la centration sur les apprentissages et leur évaluation dans des tâches données n'est pas disputée par la force d'une tradition centrée sur la transmission d'un patrimoine culturel.

Toutes ces transformations sont justifiées par l'idée de rationalisation revendiquée par les différents protagonistes qui sont à leur origine et qui vont des autorités politiques aux constructeurs de référentiels en passant par les scientifiques convoqués pour donner la légitimité aux mouvements impulsés. On ne saurait méconnaître qu'une pédagogie fondée sur les objectifs et les compétences paraît particulièrement adaptée aux nouvelles exigences sociales d'évaluation — parmi lesquelles celles de l'évaluation des acquis des élèves, pratique partout réclamée dans la décennie 80, et qui exige la mise en oeuvre de procédures de standardisation et de techniques fondées sur la mesure.

Un mouvement parallèle s'observe dans les entreprises avec les pratiques de codification du travail en termes de compétences. Celles-ci entendent rompre avec les modes préexistants d'affectation au travail, de promotion et de rémunération tels que ceux diffusés sous le nom de *job evaluation*. Elles avancent en effet le principe d'une rémunération liée aux savoirs et savoir-faire détenus par les individus et non à ceux requis par les postes de travail. Sans pouvoir ici donner une vue de la mise en oeuvre de ces idées, nous dirons qu'elles émanent spécialement des grandes entreprises¹⁴ et noterons qu'elles font l'objet d'un ensemble d'opérations sociales qui leur donnent forme et légitimité. L'ensemble des phénomènes jusqu'alors non considérés pour eux-mêmes et aujourd'hui nommés compétences, accèdent à leur reconnaissance sociale au moyen de techniques d'objectivation et de mesures parmi lesquelles celles qui visent à évaluer les compétences requises par les emplois et surtout les compétences détenues et acquises par les salariés. Ainsi se développe un ensemble d'instruments de procédures, de catégorisations telles que celles de

14. En France, l'accord CAP 2000 signé en 1990 entre le groupement des entreprises sidérurgiques et minières (GESIM), d'une part, et les organisations syndicales de salariés, d'autre part — à l'exception de la CGT — connu sous le nom emblématique de logique de compétences, fait figure de référence dans le monde des entreprises.

savoir-faire, savoir être dont la possession se mesure en termes d'être capable ; autant de termes qui, ajoutés à d'autres — comme savoirs déclaratifs et procéduraux, algorithmes, heuristiques, compétences tacites, capacités de résolution de problèmes, cognition — témoignent d'un emprunt aux sciences de la cognition. Emprunt qui, souligne Stroobants (1993), substitue peu à peu le portrait de l'opérateur expert à celui du travailleur. Effectué sans discernement, cet emprunt génère bien des confusions au sujet du transfert des capacités d'un domaine à un autre, objectif aujourd'hui recherché (à l'école comme dans l'entreprise) pour faciliter la mobilité et l'adaptabilité des individus. Pourtant, non seulement les sciences cognitives ne fournissent pas de tels modèles mais elles montrent plutôt que si le transfert à des situations voisines d'un même domaine est possible, le transfert à d'autres domaines ou d'autres disciplines est lui quasi impossible.

Pour conclure, nous dirons que si les similitudes de changements liés à l'usage du terme de compétences dans la sphère éducative et dans la sphère du travail ne peuvent être analysés au sein d'un même schéma d'intelligibilité, qui nierait leurs spécificités respectives, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'homologies sont à souligner : une même centration sur les individus, placés au cœur des organisations scolaires ou productives, et sur leurs attributs cognitifs, un même recours à des procédures de rationalisation, de mise en forme technique et de mesure pour transmettre et évaluer ces attributs. Autant de pratiques qui sont légitimées par une recherche d'équité, de consentement qui seraient fondés sur l'objectivation et l'incorporation de règles formalisées.

Enfin, on ne saurait occulter que ces techniques s'appliquent à fixer les modalités de recrutement, de promotion et de rémunération, soit autant d'applications qui président à la détermination des relations salariales dans l'entreprise. De fait, les pratiques d'évaluation et de validation des compétences tendent à mettre en cause les formes codifiées collectivement à partir des diplômes et de l'ancienneté. Tout se passe comme si la compétence, ensemble de propriétés instables devant constamment être soumises à l'épreuve, s'opposait à la qualification mesurée, pour une large part au cours de cette dernière période par l'ancienneté et le diplôme, titre acquis une fois pour toutes.

Par ailleurs, l'analogie existant entre les techniques, les catégorisations mises en oeuvre dans les entreprises afin d'identifier et d'évaluer les compétences et celles utilisées dans l'institution scolaire pour définir les savoirs à transmettre et évaluer leur acquisition, nous semble devoir être soulignée. Ces analogies de formes, si ce n'est de contenus, et la configuration de notions associées à celles de compétences, dans ces deux instances au demeurant socialement éloignées, telles que celle de contrat, d'objectifs, de parcours, de méthodes d'évaluation, toutes associées à la mise en oeuvre d'instruments de mesure, témoignent en effet de la même représentation d'individus, acteurs rationnels dotés de consciences calculatrices. Ici comme là prévaut la même vision intellectualiste de l'action humaine fondée sur des intentions rationnelles.

Certes, nous ne saurions trop y insister, ces homologues sont le résultat de processus et de chaînes de relations très différents : ils doivent à ce titre faire l'objet d'études empiriques qui feront ressortir les spécificités respectives. Mais il nous paraît primordial de ne pas perdre de vue le "parallélisme des transformations sociales" car l'une des tâches des sciences sociales, dit Élias (1991 [1970]), consiste à mettre en évidence "l'orientation commune à toutes les transformations des relations humaines, non seulement dans une sphère particulière mais dans toutes les sphères", bien que nous ne disposions pas toujours des outils conceptuels nécessaires "pour pouvoir exprimer clairement en quoi consiste la transformation globale de la société et donc la relation entre ces différents aspects". Tout au plus peut-on avancer l'idée que les notions et instruments techniques en usage dans les institutions de formation et dans les entreprises sont produits par un milieu professionnel qu'il faudrait identifier dans ses différentes composantes. À cet égard, les réseaux d'interactions entre des hommes d'entreprises et ceux de l'Éducation nationale sont à considérer parce qu'ils autorisent des convergences de représentations et de cadres de pensée sous-jacents à une mise en forme sociale et technique en termes de compétences.

L'argumentation présentée ici s'applique à la réalité française mais on notera qu'un mouvement similaire s'opère en Grande-Bretagne où la notion de compétence se substitue à celle de *skills*, glissement sémantique qui exprime là aussi un changement de configurations des relations entre la formation et le travail (Rainbird, 1994). À l'apprentissage et la reconnaissance des capacités acquises sur les lieux de travail succède une définition standardisée et une certification nationale de celles-ci (Jessup, 1991). Ce changement de lieux, de modalités et d'instances de décision contient la même propension, signalée plus haut, à dissocier les salaires des postes de travail pour les lier aux compétences validées des travailleurs (Ryan, 1993). Autrement dit, on observe un même mouvement dans des contextes nationaux différents. Dans l'un et l'autre cas, il ébranle des configurations existantes : en France, la tradition qualification-classification négociée à l'échelle nationale (sectorielle) ; en Grande-Bretagne, une tradition de capacités (*skills*) liées aux métiers, largement négociées à l'échelle de l'atelier. Dans l'un et l'autre cas, ces changements apparaissent à un moment où le syndicalisme est affaibli, où la flexibilité de l'emploi est l'objectif recherché. C'est dire qu'ici et là ces mouvements s'accomplissent sans que les acteurs concernés (les syndicats des salariés notamment) aient défini un champ d'action commun.

COMPARAISONS INTERNATIONALES

La méthode comparative aujourd'hui fréquemment convoquée, par les politiques, les journalistes et experts de toute sorte, n'en est pas à ses débuts. Durkheim ne considérerait-il pas la comparaison comme l'instrument par excel-

lence de la recherche en sociologie parce qu'elle est dotée de vertus démonstratives ? Mais pour être réellement démonstrative, cette méthode doit être pratiquée avec rigueur, porter non sur des variations isolées mais sur des séries de variations et, comme nous l'a enseigné Dumézil (1958 et 1981) éminent comparatiste, traiter non des faits isolés mais des structures, c'est-à-dire des relations entre un ensemble de faits. C'est bien ce que réalise l'analyse sociétale présentée par des chercheurs du LEST (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982), et qui a fait date. Elle s'applique en effet à comparer, non pas des phénomènes particuliers, mais des ensembles de phénomènes interdépendants qui constituent des cohérences nationales propres à chaque pays, soit à rendre compte des configurations nationales du rapport salarial. Pour ce faire, les auteurs retiennent trois grands registres de faits : les faits éducatifs — production et valorisation des diplômes dans l'école et l'entreprise ; les faits organisationnels — division des tâches et des modes de coopération entre les catégories de salariés des entreprises ; des faits caractéristiques du système de relations professionnelles — règles sur les rémunérations, les conflits, la mobilité. Dans cette perspective, les modes (ou systèmes) de formation ne peuvent donc être comparés qu'à condition d'être rapportés aux espaces sociaux qui leur donnent sens : l'organisation du travail, les relations professionnelles, la mobilité sociale. Les auteurs dégagent ainsi des "espaces de qualification" ensembles construits par les acteurs et les institutions, qui présentent des caractéristiques spécifiques dans chacun des pays. L'espace de qualification allemand se caractériserait par une certaine continuité entre l'ouvrier qualifié, le technicien et, tout au moins pour une époque antérieure, l'ingénieur gradué qui possèdent en commun le brevet d'apprentissage. Il s'opposerait à l'espace organisationnel français qui repose sur une forte hiérarchie des postes, une discontinuité non moins forte entre emplois d'exécution et de conception, une préférence sociale pour un enseignement général et une dévalorisation des formations professionnelles. Pareille façon de faire permet de penser ensemble les grands traits caractéristiques du système de formation et du système productif dans un pays et d'éviter les interprétations en termes de dysfonctionnements, de désajustements ou d'inadéquation entre les titres scolaires et leurs usages, entre les contenus de formation et les contenus de travail.

Cette méthode a donné lieu à de nombreuses exégèses et débats dont nous retiendrons seulement les formulations récentes faites par les auteurs eux-mêmes en 1989 et en 1991 à l'occasion d'un débat avec Iribarne sur les vertus et limites respectives de l'analyse sociétale et de l'analyse culturaliste. Elle a aussi inspiré de nombreux travaux qui, pour s'inscrire en filiation avec elle, entendaient aussi l'infléchir, la corriger, voire la mettre en cause.

Parmi ceux-ci, nous citerons la recherche dirigée par Campinos-Dubernet et Grando (1988 et 1989) qui nous paraît être une bonne illustration de l'analyse comparative appliquée à un secteur d'activités économiques, le BTP, dans quatre pays européens (l'Allemagne, la Grande Bretagne, l'Italie et la France) et

où les faits de formation sont considérés dans un ensemble de relations¹⁵. Pour ces auteurs, l'intelligibilité d'un système de formation ne peut être saisi que dans son articulation à la structure du salariat. C'est pourquoi ils procèdent à une comparaison des modes de formation professionnelle dans le BTP à partir des relations que ces modes de formation entretiennent avec le système éducatif dans son ensemble, avec le marché du travail, à partir de la place du secteur dans l'ensemble des activités économiques et, plus généralement, du type de régulation ou de gestion auquel il obéit (professionnel ou étatique).

À l'encontre de l'opinion selon laquelle la distinction des lieux où s'effectue la formation professionnelle serait le facteur déterminant qui confère à celle-ci ses traits essentiels, Campinos-Dubernet et Grando nous démontrent qu'il en est tout autrement puisqu'en dépit des apparences, le système dual allemand et la formation professionnelle scolaire en France présenteraient plus de similitudes entre eux que n'en présentent le système dual et l'apprentissage en Grande-Bretagne. Pour les auteurs, ce qui est déterminant, c'est l'existence d'un ensemble plus ou moins étendu de normes qui réglementent la formation professionnelle dans ses différents éléments constitutifs : durée, lieux, contenus, contrôle des acquisitions.

La distinction ainsi établie entre les deux modèles peut être interprétée selon nous en termes d'autonomie que les systèmes de formation ont ou non acquis dans l'histoire. Il y a autonomie d'un système de formation par rapport au monde économique — ce qui ne signifie pas absence de liaison avec lui — lorsque la société s'est dotée d'un ensemble d'instances spécialisées qui disposent de la capacité à recomposer les demandes particulières de formation en une demande sociale générale ; autonomie qui peut revêtir des formes différentes. Ainsi, bien que le système dual soit largement construit sur la demande spontanée des entreprises, celle-ci est transposée en une demande sociale élargie par l'intermédiaire de multiples institutions et agents spécialisés qui appartiennent les uns à la sphère étatique, les autres à la sphère professionnelle. L'autonomisation du système dual, qui s'enracine dans le monde professionnel, diffère donc notablement de l'autonomie que le système de formation a acquis en France en s'intégrant dans l'appareil scolaire.

Ce type de recherche a le mérite d'invalider les questionnements en termes d'alternatives telles que école ou entreprise, formation générale ou spécialisée, en montrant que, pour être confrontées aux mêmes problèmes, les sociétés européennes sont amenées à élaborer des réponses à partir d'un ensemble de déterminants inscrits dans leurs structures afin de produire le changement attendu. Ce faisant, les schémas d'analyse proposés ici nous mettent en garde contre une tendance, trop partagée, à adhérer aux modèles de causalité linéaire et à une conception du temps qui le ramène à une progression continue. Ils

15. L'exemple des banques et assurances, étudié par Moebus et Verdier (1992), est également instructif.

renversent également une idée solidement ancrée dans l'opinion selon laquelle la capacité d'un système de formation dépendrait avant tout de sa liaison directe au système productif. Or, il apparaît que les modes de formation professionnelle qui disposaient de la plus faible autonomie — parce qu'étroitement dépendants du marché du travail — n'ont pas eu la capacité de résister aux changements impulsés par l'organisation du travail, alors que ceux disposant d'une plus forte autonomie ont eu la capacité de traduire les nouvelles demandes qui leur étaient faites dans leur propre logique pour leur apporter des réponses générales, intégrées dans un projet social ouvert sur le futur.

L'analyse proposée par Géhin et Méhaut (1993) s'inscrit explicitement en filiation avec l'approche théorique développée par le LEST mais s'en distingue parce qu'elle entend la situer dans une perspective dynamique, et déplacer l'analyse de la recherche des cohérences du rapport salarial dans les différents pays vers les niveaux intermédiaires pour faire apparaître ce qui est appelé "la segmentation interne à l'apprentissage" (selon les métiers, la taille des entreprises) qui était largement sous-estimé (bien que montré dès le début de la décennie par Tanguy et Kieffer, 1982) et qui, de ce fait, occultait la question des non-qualifiés. D'emblée, les auteurs affirment leur propos : il faut rompre avec la représentation unidimensionnelle qui est donnée du système scolaire français, réduit à ses formes scolaires, alors que ce pays s'est doté depuis 1971 d'un appareil de formation continue qui s'est fortement développé au cours des deux dernières décennies (Verdier, 1989) et pour l'essentiel, sous la tutelle des entreprises tant et si bien que la critique émise sur le caractère scolaire et étatique du système de formation ignore ce fait non moins significatif qu'est la forte implication des entreprises françaises dans la formation continue. À l'inverse, si le système de formation professionnelle initiale allemand s'est construit dans l'entreprise et sous l'initiative organisée du monde professionnel, la formation continue reste, elle, pour l'essentiel, l'attribut des individus et des pouvoirs publics. C'est à la comparaison de ces différenciations internes aux deux systèmes de formation que procèdent Géhin et Méhaut, en les considérant comme des produits d'histoires et de stratégies d'acteurs confrontés à des contraintes différentes.

Déplacer l'analyse sur la formation continue, tout en considérant le rapport entre formation initiale et formation continue, va permettre aux auteurs de mettre en cause un certain nombre de propositions établies par Maurice, Sellier et Silvestre sur l'espace qualificationnel. Tout comme ces derniers, Géhin et Méhaut combinent des faits observés à l'échelle micro à partir de monographies faites dans des entreprises (de la chimie, de la téléphonie et de la mécanique) et de données statistiques et institutionnelles. Ils soulignent les difficultés de la comparaison à laquelle ils se livrent et qui tiennent à la nature même des phénomènes étudiés et aux types de désignation sociale dont ils sont l'objet. C'est que la notion de formation ne désigne pas la même chose en France et en Allemagne. En France, les actions de formation sont plus facilement

identifiables parce que majoritairement extérieures à l'acte de travail alors qu'en Allemagne, les processus de transmission des savoirs et savoir-faire sont plus difficiles à séparer de l'organisation du travail de par la prégnance de l'apprentissage et des fonctions de formateur explicitement attribuées à la maîtrise qui autorisent l'existence d'une formation non formalisée.

La configuration d'acteurs concernés par la formation continue dans chaque pays — pouvoirs publics, centraux et régionaux, individus, syndicats et entreprises — se caractérise par une figure centrale inversée : en Allemagne, celle de l'individu, en France celle de l'entreprise. Paradoxalement, en Allemagne, l'intervention de l'État vise à faciliter l'expression de la demande individuelle ; en France, elle cherche à stimuler les dépenses de formation des entreprises. Toutefois, cette inversion d'optique ne saurait masquer un fait persistant : en Allemagne, l'entreprise apparaît comme une instance de formation comportant des agents spécialisés dans la définition des cursus de formation et leur contrôle, ce qui n'est pas le cas en France. C'est dire que, dans un cas, l'entreprise est un agent de formation qui dispose d'un ensemble de points de vue et de pratiques pédagogiques constituées alors que, dans l'autre, la pédagogie reste l'affaire d'organismes et d'agents spécialisés que l'entreprise utilise. Enfin, autre fait généralement méconnu, y compris dans l'analyse du LEST, et ici mis au jour : le statut des ouvriers non qualifiés. En Allemagne, cette catégorie sociale n'accède pas à la formation continue alors qu'en France, elle est objet de politiques spécifiques élaborées à son intention (Ginsbourer *et alii*, 1992).

Pour conclure, nous ajouterons que les recherches centrées sur les différences hommes-femmes, omises dans les travaux précédents, amènent à infléchir les propositions établies à partir des observations circonscrites aux branches de l'industrie et aux institutions majoritairement occupées par les hommes. Considérer la place des femmes dans l'emploi (taux et formes d'activité à différents âges), la position qu'elles occupent dans le système éducatif, les types d'études auxquelles elles accèdent et qu'elles privilégient en France et en Allemagne, oblige à moduler les interprétations faites du système dual, instrument de mobilité professionnelle et sociale. Expression d'une réalité au masculin, l'assertion perd toute validité au féminin. À l'examen des travaux connus à ce jour, l'hypothèse est posée de savoir si les formes scolaires favorisent l'accès des femmes aux filières de formation les plus prestigieuses (Marry, 1992 et 1993).

L'analyse comparative s'avère, on le voit, un des modes d'investigation les plus féconds en ce domaine. Un corps de connaissances tend ainsi à s'organiser au moyen de déplacements d'angles d'approche successifs. Dans un pays comme la Grande-Bretagne, où le débat social est particulièrement vif sur la formation et l'efficacité économique, les comparaisons internationales sont particulièrement développées (Ryan, 1991).

CONCLUSION

L'examen de la littérature fait apparaître la fécondité des travaux empiriques menés en ce domaine. Il fait également ressortir que les analyses et interprétations des résultats, informations et connaissances produites se laissent difficilement mettre en somme. C'est que la nature même de ce domaine de recherches, la mise en relation de deux sphères d'activités différentes, oblige à isoler des aspects et des moments dans un ensemble de relations trop vastes à tenir. Par ailleurs, la force du questionnement social s'impose d'autant plus aisément que la recherche y est récente, autant de conditions qui ne favorisent pas une intégration des analyses dans des cadres éprouvés. De ce point de vue, les économistes semblent manifester une plus grande capacité que les sociologues à confronter et à mettre en cohérence leurs énoncés. La majorité des perspectives développées par les sociologues s'inscrivent, parfois indirectement, dans une tradition d'analyse des inégalités sociales, de la discrimination — aujourd'hui pensée en termes d'exclusion — ou de la socialisation, perspective qui connaît aujourd'hui un regain d'intérêt.

Plus généralement, en réponse ou en écho aux discours qui affirment que la formation est au cœur des transformations sociales, les résultats des investigations menées par les uns et par les autres invitent à plus de circonspection. Certes, les activités de formation occupent une large place dans les sociétés développées, en France notamment ; certes, elles se développent corrélativement à la restructuration de l'emploi, aux changements d'organisation du travail mais aussi en réponse à des problèmes de cohésion sociale, de cohabitation des communautés. À l'observation, il apparaît cependant que le domaine d'activité nommé formation recouvre un ensemble de pratiques très hétérogènes selon les lieux où elles s'effectuent. Ces actions s'accomplissent pour une part dans des organismes spécialisés — qui relèvent de l'autorité de l'État, des organisations professionnelles d'employeurs ou encore d'associations — et pour une autre dans les entreprises. Les cadres généraux qui les définissent — en termes de temps et de lieux par exemple — sont généralement négociés par l'État, les organisations représentatives des employeurs et des salariés, révélant bien que ces actions contribuent à la définition des relations salariales. Autant d'observations qui tendent à asseoir notre hypothèse selon laquelle une activité de formation s'organise, à côté de l'activité éducative accomplie dans l'institution scolaire, et qui tend à s'autonomiser de celle-ci. En fait, on pourrait montrer que ces deux types d'activités, l'une et l'autre en extension, entrent dans des rapports de concurrence de plus en plus manifestes. L'organisation des processus de transition de l'école à l'emploi, le développement de la formation continue dans les entreprises, la mise en place de modes de formation en alternance ont engendré la constitution d'un milieu qui, pour être hétérogène, tend à faire valoir que son activité sert l'intérêt général. Pourtant, si la place et le rôle des institutions de formation et d'insertion ont été soulignés ils n'ont pas

fait l'objet d'analyses spécifiques à l'exemple des investigations menées sur les institutions scolaires (Briand et Chapoulie, 1993). Certes, cette perspective n'est pas immédiatement transposable au domaine de la formation qui n'est pas aussi fortement institutionnalisée que la scolarisation. Les arrangements institutionnels qui le constituent n'ont ni la stabilité ni la cohérence de l'institution scolaire. En matière de formation, l'usage du pluriel est une nécessité incontournable. Néanmoins, des mises en perspective de ce type obligerait à problématiser l'activité de formation qui demeure trop souvent naturalisée, contribueraient à émanciper les catégories d'analyse des sciences sociales des thèses affirmées par les responsables politiques et économiques qui donnent forme aux divers organismes de formation. Ce faisant, une telle activité pourrait être interrogée dans ses formes et contenus pour analyser les différentes catégories d'actions désignées sous son nom, selon les lieux où elles se déroulent, les publics auxquels elles s'adressent et les agents qui les effectuent.

À l'inverse, il faut bien souligner que les observations faites sur les pratiques des entreprises ne permettent pas de soutenir sans réserve la thèse d'une autonomisation de la formation relativement au travail. Si des forces sociales agissent pour concevoir et organiser les actions de formation à l'extérieur du travail, au sein d'organismes spécialisés, d'autres agissent pour maintenir et contrôler leur déroulement en (ou à proximité des) situations de travail. C'est pourquoi nous laisserons cette hypothèse ouverte pour la soumettre à examen par des investigations empiriques appropriées.