

D OSSIÉ

Entre éducation et travail : les acteurs de l'insertion

La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes

CLAUDE TROTTIER

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Québec, Canada G1K 7P4

Courriel : Claude.Trottier@fse.ulaval.ca

Pourquoi *Éducation et Sociétés*, revue internationale de sociologie de l'éducation, consacre-t-elle un numéro à l'analyse des relations entre éducation et travail et aux acteurs de l'insertion ? Ce thème de la transition du système éducatif au marché du travail n'appartient-il pas à la sociologie du travail, à l'économie de l'éducation, à la sociologie de la jeunesse ou même à la sociologie économique ? Comme l'indique Terrail (1997), certains ont en effet eu tendance à exclure de la sociologie de l'éducation les travaux qui s'intéressaient au devenir des diplômés à cause des cloisonnements universitaires et des spécialisations de recherche. Toutefois, s'il ne fait pas de doute que ce champ de recherche se situe au carrefour de ces disciplines, la problématique des relations entre éducation et travail s'inscrit aussi au cœur des préoccupations des sociologues de l'éducation depuis les années cinquante, il n'a cessé d'évoluer et a émergé comme un champ de recherche au sein de la discipline.

Émergence et évolution du champ d'études : de l'analyse des relations entre éducation, occupation et stratification à celle du processus d'insertion

La problématique des relations entre éducation et travail s'inscrit dans le prolongement des préoccupations des sociologues de l'éducation sur les relations entre l'éducation, l'économie et la structure des occupations. Déjà à la fin des années 1950, Floud & Halsey (1958) déploraient, dans leur rapport sur les tendances en sociologie de l'éducation pour le compte de l'Association internationale de sociologie et l'UNESCO, qu'on n'ait pas analysé de façon systématique la relation entre le système d'éducation et le système économique. Ils proposaient qu'on examine les conditions dans lesquelles les changements technologiques ont entraîné des changements dans la structure des occupations, la sélection de la main d'œuvre et les relations réciproques entre le système d'éducation et la stratification sociale. Dans un rapport analogue, Isambert-Jamati et Maucorps (1972) rendent compte, une quinzaine d'années plus tard, des travaux qui ont été effectués sur les liens entre l'éducation, le développement technique et économique et les politiques de scolarisation, sur la planification de l'éducation, sur les processus par lesquels les formes de travail imposent leurs exigences aux systèmes éducatifs et sur l'impact que ceux-ci peuvent avoir, par ailleurs, sur les transformations de l'économie.

Au cours des années 1960 et 1970, on s'est intéressé de façon plus spécifique aux cheminements de formation à l'intérieur du système d'enseignement. On a d'abord analysé le flux des élèves et des étudiants à l'intérieur du système éducatif, leur orientation vers les filières de formation générale ou professionnelle, les retards scolaires, l'obtention ou pas d'un diplôme, le type de diplôme obtenu et leur sortie du système. L'image du système éducatif qui se dégage de ces travaux est celle d'un mécanisme de différenciation des élèves, d'une agence de sélection dont la portée n'est pas que pédagogique. Dans la mesure où l'accès à l'emploi est en partie lié au type et au niveau de scolarité, le système éducatif participe jusqu'à un certain point à la distribution des individus dans la structure des occupations. Et dans la mesure où la position d'un individu dans la stratification sociale est en partie fonction de son occupation, le système éducatif contribue à la distribution des individus dans la stratification. Bien que, dans ces études, on se soit intéressé au lien entre éducation et emploi, on a surtout mis l'accent sur la genèse des inégalités scolaires, les relations entre celles-ci et les inégalités sociales, et sur les liens entre l'éducation, la mobilité et la stratification sociales.

Les auteurs des études effectuées au cours des années 1960 se sont surtout inspirés du paradigme fonctionnaliste (Halsey, Floud & Anderson 1965, Clark 1962). Le système éducatif y apparaît comme une institution essentielle et un moyen rationnel a) de sélectionner les plus talentueux, quelle

que soit leur origine sociale, en vue de les faire accéder aux positions sociales les plus élevées et, ainsi, de promouvoir l'égalité des chances, b) de transmettre les connaissances, de développer les habiletés générales et spécifiques nécessaires au fonctionnement de l'économie, c) d'élaborer de nouvelles connaissances dans le but de favoriser le développement économique et le progrès social, et d) de transmettre les valeurs de rationalité, de justice, d'égalité et de tolérance propres à une société démocratique. Dans ce paradigme, une des fonctions du système éducatif est de former la main d'œuvre spécialisée requise par une société industrielle avancée.

À la fin des années 1960 et au cours des années 1970, ce paradigme a été fortement remis en question, notamment par les théories de la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970, Baudelot & Establet 1971, Bowles & Gintis 1976). Il ne serait pas approprié, dans cette introduction, de rendre compte de toutes les variantes de cette perspective d'analyse. Qu'il suffise de souligner ce qu'on a voulu mettre en relief : la sélection au sein du système éducatif ne permet pas toujours aux plus talentueux d'accéder aux positions les plus élevées de la société. Des rapports de classe se nouent autour de l'école. Un ensemble de processus complexes associés aux conditions socioéconomiques des familles, à la sélection des savoirs véhiculés par le système éducatif et aux pratiques des acteurs en présence sont à l'origine de l'exclusion hâtive du système d'une proportion élevée des élèves d'origine modeste et de la surreprésentation des élèves des milieux favorisés dans l'enseignement supérieur.

Les travaux de recherche qui ont été effectués en s'inspirant du paradigme fonctionnaliste et des théories de la reproduction ont contribué à mettre en relief la fonction de sélection du système éducatif, ont proposé des explications différentes des relations entre éducation, emploi et stratification sociale et ont fourni certains matériaux pour l'évaluation de l'atteinte des objectifs de démocratisation de l'enseignement et d'égalité des chances en éducation, inscrits au cœur des réformes de plusieurs systèmes d'enseignement au cours des trente dernières années. Ils ont cependant négligé l'analyse de la transition du système éducatif au système productif et du processus d'insertion professionnelle.

Cette lacune a été en partie comblée par les nombreuses études qui, à partir de la deuxième moitié des années 1970 —et encore aujourd'hui— ont porté dans plusieurs pays sur les trajectoires suivies par les sortants du système éducatif lors de leur entrée sur le marché du travail, de même que sur leur insertion professionnelle, la relation entre leur formation et leur emploi, et les difficultés qu'une proportion élevée des moins scolarisés rencontre suite aux transformations du marché du travail. À l'origine, ces travaux ont été conçus principalement pour répondre aux besoins de gestion et de planification des instances gouvernementales et des établissements d'enseignement. Dans plusieurs pays, des enquêtes sur les cheminements de formation ont

aussi été effectuées dans le but vérifier dans quelle mesure les objectifs d'égalité d'accès à l'enseignement avaient été atteints. On voulait savoir quel avait été l'impact des politiques de démocratisation de l'enseignement. Par ailleurs, dans un contexte de restrictions budgétaires, on voulait mesurer l'efficacité et l'efficience du système éducatif. On en est venu à la conclusion, vu les taux d'abandon, qu'on ne pouvait se limiter à mesurer l'accès à l'enseignement proprement dit et qu'on devait s'intéresser à l'ensemble des cheminements de formation, à leur diversification, au taux d'obtention du diplôme, et même au passage du système éducatif au marché du travail ainsi qu'au lien entre formation et emploi.

C'est aussi parce qu'une proportion élevée de jeunes est aux prises, dans de nombreux pays, avec des difficultés majeures lors de leur entrée dans la vie adulte à cause de la montée du chômage de masse (Schwartz 1981) que ces recherches ont connu un essor considérable. À partir de nombreux indicateurs de leur situation sur le marché du travail, on a montré que l'accès à un emploi avec contrat à durée indéterminée, à temps plein, et lié à la formation est nettement plus difficile qu'auparavant (*Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active*, 1998). La trajectoire d'une proportion élevée de jeunes est souvent ponctuée de longues périodes de recherche d'emploi, de chômage, d'emploi, de retour aux études, qui témoignent de l'allongement de la période de stabilisation sur le marché du travail.

Ces travaux avaient et conservent souvent un caractère nettement sociographique. Plusieurs ont été réalisés pour mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi et comparer les prévisions d'emploi avec les flux de sortie du système éducatif. Toutefois, le postulat initial de l'adéquation formation-emploi a été remis en question suite à la crise économique du début des années 1980 (Tanguy 1986, Jobert, Marry & Tanguy 1995, Paul 2000). On continue néanmoins d'analyser les trajectoires des sortants des divers ordres d'enseignement. Mais on n'envisage plus le passage du système éducatif au système productif seulement sous l'angle d'un ajustement de l'offre et de la demande ou d'un simple moment au cours duquel s'effectue sans discontinuité la transition de l'un à l'autre. L'insertion professionnelle apparaît plutôt comme un processus complexe qui se déroule sur une période où peuvent s'enchevêtrer des situations de recherche d'emploi, d'emploi, de chômage, de formation et d'inactivité (Vincens 1986, 1997, Dupaquier et al. 1986).

Grâce à ces études, nous disposons maintenant d'un ensemble d'indicateurs sur l'entrée dans la vie active qui permet de faire le "monitorage" de la transition du système éducatif au système productif et qui s'avère utile dans la planification, l'évaluation et la gestion du système éducatif. Ces études ont modifié l'image qu'on avait de la transition du système éducatif au système productif. Les études du processus d'insertion ont mis en relief la diversité des modes de fréquentation du système éducatif et d'insertion professionnelle,

repéré plusieurs variables qui contribuent à le façonner et remis en question le postulat d'une adéquation stricte et mécanique de la formation et de l'emploi. S'il ne faut pas minimiser l'apport de ces études du point de vue de la définition et de l'exploration de cet objet d'études, il faut reconnaître avec Tanguy (1984) qu'à cette époque ces travaux ont été plus descriptifs qu'explicatifs, plus répétitifs que cumulatifs, et qu'ils se caractérisaient "par leur forte dépendance à l'égard des pratiques étatiques et des discours sociaux tenus dans ce champ et (...) par leur faible capacité à faire émerger des interrogations fondamentales en matière de rapports entre système éducatif et système productif" (p109).

Au cours des années 1990, on a franchi une nouvelle étape dans la construction du champ de recherche et la définition de l'objet d'études. Différentes approches théoriques permettent maintenant de mieux conceptualiser le problème de la transition et d'en proposer diverses interprétations. On est passé du stade du constat du problème à celui de la formulation de problèmes de recherche, de l'émergence du champ de recherche à celui de sa construction. Qu'il suffise d'évoquer brièvement quelques-unes de ces approches —certaines seront commentées plus longuement dans la deuxième partie de l'article— sans prétendre à l'exhaustivité. Dubar (1991) aborde l'analyse de l'insertion sous l'angle de la socialisation professionnelle et de la construction des identités sociales et professionnelles. Galland (1991) situe l'entrée sur le marché du travail par rapport à d'autres dimensions de l'entrée dans la vie adulte (départ de la famille d'origine, conjugalité, parentalité) à partir d'une sociologie de la jeunesse. S'inspirant d'une approche interactionniste, Nicole-Drancourt et Rouleau-Berger (1995) proposent une analyse du processus d'insertion des jeunes en difficulté centrée sur les modes d'organisation collective de jeunes en situation précaire, la construction des identités individuelles et collectives, de même que sur les modes de coopération et de conflits entre les jeunes et d'autres acteurs sociaux. Déjà au milieu des années 1980, Rose (1984) et Méhaut et al. (1987) mettaient l'accent non pas sur les trajectoires individuelles d'insertion mais sur le caractère organisé de la transition professionnelle, les multiples mesures et programmes d'aide à l'insertion, sur les pratiques de mobilisation de la main d'œuvre, la gestion socialisée de la transition. Cette perspective d'analyse s'est imposée au cours des années 1990 comme l'un des courants majeurs de recherche (Rose 1998). Ashton et al. (1994) pour leur part, analysent la transition à partir d'une approche axée sur la spécificité du marché du travail des jeunes, et mettent l'accent sur les facteurs structurels dans l'analyse de la transition du système éducatif au marché du travail. Detzel (1997) s'inspire du même type d'analyse en y intégrant le rôle des systèmes d'éducation et de formation dans lesquels les trajectoires individuelles d'insertion s'inscrivent. Pour Kerckhoff (1990) et Buchman (1989), la transition école-travail constitue une étape du cours de la vie ; ils l'analysent en tenant compte des trois carrières

(scolaire, familiale et professionnelle) dont l'agencement conditionne la configuration du cours de la vie. Heinz (1991) analyse l'insertion sous l'angle des rites de passage qui ponctuent les diverses étapes du cours de la vie. Bref, ces diverses approches illustrent bien dans quel sens le champ de recherche s'est développé. Certes, il se situe au carrefour de plusieurs autres domaines de recherche et il est loin d'être unifié. On fait appel à diverses approches, mais une nouvelle étape a ainsi été franchie dans sa construction.

L'intérêt de cette nouvelle étape tient, entre autres, à ce que l'analyse de la transition du système éducatif au marché du travail est susceptible de renouveler la réflexion sur la relation entre le système éducatif et le contexte social dans lequel il s'inscrit. On ne se limite plus à démontrer une relation entre formation, emploi et position dans la stratification sociale comme dans les premiers paradigmes qui ont inspiré les travaux de sociologie de l'éducation dans les années 1960. Le processus d'insertion constitue en lui-même un objet de recherche qui n'est pas analysé uniquement en rapport avec la position d'arrivée des jeunes insérés dans la stratification sociale. On tente en effet de mettre à jour la dynamique des divers acteurs qui construisent et façonnent la transition du système éducatif au système productif. Cette analyse est susceptible de susciter des voies nouvelles, des initiatives, des dispositifs d'éducation, de formation et de socialisation qui s'ajoutent à la forme scolaire traditionnelle.

Principaux axes d'analyse du champ de recherche sur l'insertion professionnelle

Une des façons de se représenter sommairement le champ de recherche sur l'insertion professionnelle dans son état actuel est de repérer trois axes d'analyse : a) les cheminements de formation, les trajectoires et les stratégies d'insertion des individus, b) les facteurs structurels qui façonnent la transition au-delà des décisions et des stratégies des individus en voie d'insertion et c) les acteurs et les intermédiaires de l'emploi et de l'insertion.

Cheminements de formation, trajectoires et stratégies d'insertion professionnelle des jeunes

Comme déjà indiqué, c'est au cours des années 1970 que les trajectoires d'insertion professionnelle sont devenues un objet de recherche en tant que tel. Les recherches se sont depuis considérablement diversifiées. En outre, on a développé des approches qui ont permis de dépasser le stade des recherches purement descriptives. En voici quelques illustrations.

On tend à analyser les trajectoires d'insertion en relation avec les cheminements de formation parce qu'on en est venu à se représenter l'insertion

professionnelle comme un processus, et aussi parce que de plus en plus de jeunes étudient tout en travaillant ou travaillent tout en étudiant. De plus, étant donné que la formation constitue une des principales ressources à faire valoir lorsqu'on accède à un emploi et que les projets d'insertion sont intimement liés aux projets de formation, ces deux dimensions sont examinées simultanément. Cette analyse tient compte des différences selon le sexe, l'origine sociale, le niveau et les types de scolarité, les secteurs de formation, l'appartenance ethnique et linguistique, les régions, etc., afin de refléter la diversité des cheminements et trajectoires d'insertion (Coutrot & Dubar 1992, Terrail 1997, Liénard 2001).

Les itinéraires d'insertion sont aussi examinés en relation avec les autres dimensions de l'entrée dans la vie adulte (départ de la famille, formation d'un couple et/ou d'une famille). La sortie du système éducatif et l'insertion professionnelle des jeunes sont une dimension centrale de l'entrée dans la vie adulte, mais ce ne sont pas les seules. Pour parvenir à une meilleure compréhension du processus, il importe de prendre en considération ces "événements contemporains" de l'insertion qui, à la fois, ont un impact sur l'insertion et sont influencés par celle-ci. Selon Galland (1996), les jeunes ne prendront pas nécessairement les mêmes décisions concernant leur cheminement de formation et leur insertion s'ils doivent tenir compte de la carrière scolaire et professionnelle de leur conjoint ou s'ils ont des responsabilités familiales. De même, leur décision de vivre en couple et d'avoir des enfants pourrait être reportée tant qu'ils n'auront pas le sentiment de s'être stabilisés sur le marché du travail. Galland a montré que les comportements des jeunes à cet égard varient selon le sexe et l'origine sociale. L'insertion résidentielle des jeunes (Molgat 1999) de même que leurs mouvements migratoires (Gauthier 1999) sont aussi analysés en relation avec leur insertion professionnelle. Cette perspective d'analyse permet de situer l'insertion professionnelle dans l'ensemble du projet de vie et de l'itinéraire personnel des jeunes.

L'approche de Dubar (1991) en termes de socialisation professionnelle est aussi bien connue. Le processus d'insertion n'y est pas défini d'abord en termes de stabilisation sur le marché du travail, mais comme un processus par lequel un individu construit son identité professionnelle. Cette construction résulte de l'articulation de deux processus identitaires hétérogènes. Le premier a trait à une transaction "interne" à l'individu, à l'incorporation de l'identité par l'individu lui-même construit à partir des expériences scolaires et professionnelles à travers lesquelles il est arrivé à une définition de lui-même. La construction de l'identité pour soi apparaît ainsi comme le résultat d'un processus biographique. Le deuxième processus renvoie à une transaction "externe" entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction, et concerne l'identité pour autrui, l'attribution de l'identité par les institutions et les agents qui sont en interaction avec lui. La construction

de l'identité dépend aussi de ce processus relationnel. La sortie du système scolaire et l'entrée sur le marché du travail constituent, selon l'auteur, un moment essentiel de la construction de l'identité. Certes l'ensemble des décisions d'orientation plus ou moins forcées ou assumées contribue à façonner l'identité d'un individu. Toutefois, la construction de l'identité n'est pas nécessairement achevée à la sortie du système d'enseignement. C'est au moment de la confrontation avec le marché du travail que ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré, que les possibilités de carrière se précisent, bref que son identité professionnelle se trouve confirmée par le jugement d'autrui.

Un autre type de recherche porte sur les stratégies des jeunes qui, comme acteurs de leur insertion, imaginent, construisent, réalisent ou modifient leur cheminement de formation et leur itinéraire professionnel, ou se les font imposer. Bien qu'un débat ait cours sur la capacité des jeunes de construire de véritables stratégies d'insertion à cause de multiples contraintes qui s'exercent sur eux (Rose 1999), on essaie dans cette approche de reconstituer la signification que revêtent pour les jeunes eux-mêmes leur entrée dans la vie adulte, leur conception de l'insertion et leurs représentations du processus (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger 1995). On s'appuie sur le postulat que les jeunes sont les acteurs de leur cheminement et de leur insertion. Leur trajectoire scolaire et leur itinéraire d'insertion ne sont pas déterminés par des facteurs tels l'origine sociale, le sexe, le niveau ou le type de scolarité qui les expliqueraient à eux seuls. Pour interpréter ces chemine-ments et ces trajectoires, on essaie d'intégrer dans l'explication la logique des acteurs qui disposent d'une marge de manœuvre dans la construction de leur itinéraire (Félouzis & Sembel 1997, Trottier et al. 1998, Trottier 1999). Le concept de stratégie qui est au centre de ce type de recherche implique que les étudiants puissent avoir des objectifs de carrière qu'ils essaient d'atteindre par divers moyens tout en sachant ou en anticipant qu'ils pourraient être amenés à les réviser ou à emprunter d'autres moyens que ceux qu'ils envisageaient au départ. Ils pourraient avoir à s'ajuster aux contraintes que leur impose le système d'enseignement et, par la suite, aux circonstances dans lesquelles ils s'inséreront sur le marché du travail. On ne peut assumer que les objectifs de leur stratégie sont clairement définis au départ. Leur projet peut être relativement flou dans la mesure où leur objectif de carrière est intimement lié à la construction de leur identité professionnelle, aux connaissances et aux compétences qu'ils ont réussi ou pas à maîtriser au cours de leur scolarité antérieure, et qu'ils ont la possibilité ou pas de mettre à contribution sur le marché du travail.

Facteurs structurels qui façonnent les cheminements de formation, les trajectoires et les stratégies d'insertion

Un deuxième axe des études sur l'insertion est centré sur les facteurs structurels qui influencent les cheminements de formation et les trajectoires professionnelles des jeunes, imposent des contraintes sur leurs stratégies individuelles d'insertion. Les travaux relatifs à cet axe sont beaucoup moins développés et s'inspirent surtout des analyses économiques du marché du travail. L'accent est mis sur les facteurs liés à la restructuration et l'internationalisation de l'économie de même qu'à la réorganisation du travail qui façonnent le marché du travail des jeunes. L'objectif de ces études est de situer les cheminements de formation et les trajectoires professionnelles dans le contexte économique plus large dans lequel ils s'inscrivent.

Les travaux de Ashton et al. (1994) sur la spécificité du marché du travail des jeunes illustrent bien cet axe. La production des biens et services ne se planifie, ni s'effectue plus au niveau national. La concurrence a augmenté et on assiste à une redistribution des emplois entre les pays. Les vieux pays industrialisés ont perdu beaucoup d'emplois peu qualifiés au profit de pays en voie de développement parce que les coûts de la main d'œuvre y sont moins élevés. Il en résulte un chômage accru chez les travailleurs moins qualifiés, notamment les jeunes. Ces pays cherchent à se spécialiser dans la production de biens et services à valeur ajoutée qui suppose une main d'œuvre plus qualifiée. Cette tendance accentue la concurrence entre les pays. On en connaît les conséquences : recours à de nouvelles technologies et à une réorganisation du travail pour augmenter la compétitivité, déclin des métiers traditionnels, augmentation des qualifications requises et montée du chômage, en particulier chez les jeunes qui sont moins qualifiés et moins expérimentés, recherche d'une plus grande flexibilité pour soutenir la concurrence, qui se traduisent par une augmentation des emplois à contrat de durée déterminée et du travail à temps partiel.

Au-delà de ces facteurs d'ordre économique, un ensemble d'autres éléments relatifs à l'organisation du travail, à la structure industrielle, à l'aménagement de la formation professionnelle et aux négociations entre les partenaires sociaux qui y participent forme une configuration propre à une société donnée et contribue à façonner le contexte socioéconomique dans lequel s'effectue l'insertion professionnelle. Plusieurs des auteurs d'articles de ce numéro (voir ceux de Bel, Dubar, Doray et Maroy, Kieffer et Tanguy) se réfèrent à ce sujet à l'approche sociétale de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) qui reconstitue ces configurations pour la France et l'Allemagne. Raffe, pour sa part, utilise dans son article le concept de système d'insertion, ensemble d'éléments relatifs aux caractéristiques du système d'éducation et de formation, à la structure du marché du travail, et aux institutions qui encadrent le

processus d'insertion. C'est au moyen d'analyses comparatives entre pays que ces systèmes peuvent le mieux être mis à jour. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que ces analyses soient conduites à l'intérieur de réseaux de recherche transnationaux (voir les articles de Kieffer et Tanguy et de Raffé).

Intermédiaires du marché du travail et programmes d'aide à l'insertion des jeunes

L'analyse des trajectoires et stratégies individuelles, d'une part, et de ces facteurs structurels qui contribuent à façonner le contexte socioéconomique dans lequel s'effectue le processus d'insertion, d'autre part, est maintenant complétée par une approche qui met l'accent sur les intermédiaires du marché du travail et de l'insertion.

Les travaux relatifs à cet axe s'inspirent, ou tout au moins s'appuient sur le postulat d'une approche théorique selon laquelle l'insertion est définie comme un phénomène structuré socialement (Rose 1984). Plutôt que d'aborder l'insertion sous l'angle des trajectoires individuelles des jeunes, l'accent est mis sur le caractère organisé de la transition professionnelle, les modes de gestion de la main d'œuvre, et les pratiques de l'État, des employeurs et des réseaux sociaux dans la mobilisation, l'entretien et le renouvellement de la main d'œuvre. L'accès au marché du travail, du moins pour certaines catégories de personnes, notamment les jeunes, est plus long, difficile, sélectif et diversifié qu'auparavant, et correspond à une période de la vie active. Celle-ci fait l'objet d'une gestion socialisée et non plus privée au point qu'il s'est progressivement mis en place une organisation de la transition professionnelle comprenant un ensemble de politiques, de programmes et de mesures concernant les mouvements d'emplois, le recrutement de la main d'œuvre, et la formation. Cette gestion a pour fonction de faciliter la sélection de la main d'œuvre, d'en diminuer les coûts d'administration et de mobilité, et d'aider les entreprises les plus vulnérables. Elle peut aussi accentuer la mobilité et la précarité (Billiard et al. 1999, Del Sol et al. 2001) en officialisant et banalisant les statuts précaires tout en contribuant à une gestion globale du chômage visant à en contenir les effets dans des limites socialement acceptables. En plus de constituer une approche originale et critique du processus de transition, cette perspective d'analyse permet de situer les diverses mesures d'aide à l'insertion dans leur contexte macroscopique.

Cette approche repose aussi sur le postulat selon lequel la relation formation-emploi est construite. Celle-ci n'est pas établie une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme, mais construite à la fois lors du cheminement de formation et tout au long de la trajectoire professionnelle. Et il importe d'analyser les liaisons entre organisations et institutions rele-

vant d'une part, de l'univers du travail et, d'autre part, du monde de l'éducation (Friot & Rose 1996), parce que cette relation est construite aussi bien par les acteurs du système productif et du système éducatif au plan sociétal que par les jeunes lors de leur entrée sur le marché du travail au plan individuel.

C'est dans cette perspective qu'on en est venu plus récemment à s'intéresser aux comportements et à la logique des acteurs et des intermédiaires du marché du travail et de l'insertion (Baron et al. 1994, Bessy & Eymard-Duvernay 1997) : instances responsables des politiques de placement de la main d'œuvre, organismes de formation, organismes communautaires, associations. Ces acteurs participent à l'aménagement des relations entre le système éducatif et le système productif. Les études qui s'en inspirent mettent l'accent sur les professionnels qui œuvrent dans les espaces dits de transition, sur les interactions entre les différentes catégories de professionnels et sur la façon selon laquelle la transition est construite soit à partir des organisations et des institutions, soit à travers les acteurs qui occupent les espaces de transition.

Cette perspective d'analyse projette un éclairage différent à la fois sur l'entrée des jeunes dans la vie professionnelle et sur les multiples mesures d'aide en mettant à jour les interactions des agents qui les façonnent. On porte une attention particulière aux mesures et programmes qui ont été mis en œuvre en vue de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Suite à la montée du chômage des jeunes au cours des années 1970, les divers pays ont élaboré des politiques actives relatives au marché du travail sous forme de programmes publics destinés à favoriser l'accès de jeunes en difficulté au marché du travail. Ces programmes sont devenus peu à peu un élément permanent des politiques d'éducation et d'emploi. Des ressources considérables y sont consacrées parce qu'on considère qu'ils constituent des réponses à leurs problèmes d'insertion (*De la formation initiale à la vie active*, 2000)

Ces trois axes d'analyse de l'insertion professionnelle témoignent du développement considérable qu'a connu le champ de recherche au cours des vingt dernières années. On a dépassé le stade des recherches purement descriptives de l'entrée des jeunes sur le marché du travail, effectuées principalement à des fins de planification. Les recherches couvrent à la fois les cheminement de formation, les trajectoires d'insertion, les intermédiaires de l'insertion, les stratégies des jeunes et des acteurs de l'insertion, de même que les facteurs structurels qui façonnent le contexte socioéconomique dans lequel se déroule le processus. Par ailleurs, ces trois axes ont connu un développement inégal. De plus, la réflexion se poursuit souvent de façon parallèle sans qu'on ne mette toujours en relief les convergences qui contribueraient à consolider le développement du champ de recherche.

Objectif du numéro et perspective d'analyse retenue

Il n'aurait pas été réaliste de nous fixer comme objectif, dans ce numéro, de refléter et d'illustrer toutes les tendances qu'on observe actuellement dans le champ de recherche, de même que toutes les orientations théoriques qui le traversent. Nous avons plutôt choisi un créneau particulier et un angle d'analyse qui témoignent de tendances nouvelles dans l'analyse de la transition, notamment celle qui est centrée sur la construction de liaisons entre organisations et institutions relevant d'une part de l'univers du travail et, d'autre part, de l'univers de l'éducation ou de la formation. Les études qui sont regroupées autour de cet axe ne prennent pas d'abord, ni exclusivement comme objet de recherche les trajectoires professionnelles proprement dites des jeunes qui, diplômés ou pas, quittent le système éducatif pour entrer sur le marché du travail, ni les facteurs structurels qui contribuent à façonner le contexte socioéconomique dans lequel s'effectue la transition du système éducatif au marché du travail. Elles sont plutôt centrées sur les acteurs qui participent à l'aménagement des relations entre le système éducatif et le système productif. Plusieurs de ces études portent sur les milieux professionnels qui œuvrent dans les espaces dits de transition et sur les interactions entre différentes catégories de professionnels. Tout se passe comme si divers auteurs examinaient présentement comment la transition est construite soit à partir des organisations et des institutions, soit à travers les acteurs qui occupent les espaces de transition.

Un premier article, d'orientation plus théorique, porte sur le thème de la construction sociale de l'insertion. Cette notion souvent utilisée sans toujours être élucidée renvoie à un postulat sous-jacent à plusieurs travaux sur la transition du système éducatif au marché du travail et les acteurs de l'insertion. Claude Dubar s'emploie ici à expliciter les diverses significations de cette notion en mettant en relief trois aspects d'un raisonnement sociologique de type constructiviste et en l'appliquant à l'analyse de l'insertion des jeunes. Le premier suppose un détour historique. Les problèmes sociaux ou les objets sociologiques sont des produits de l'histoire, s'inscrivent dans des processus de plus ou moins longue durée. Mais l'insertion sociale n'est pas qu'un construit historique. Elle résulte de rapports sociaux propres à une société à un moment donné à propos notamment de la formation professionnelle, de l'organisation du travail, et des modalités de régulation et de négociation entre les partenaires sociaux. L'insertion apparaît ainsi comme un construit sociétal. Enfin, l'insertion est la résultante des stratégies d'acteurs. Il importe alors de rendre compte des logiques des divers acteurs (jeunes, "intermédiaires" de l'insertion et acteurs de l'entreprise).

C'est surtout dans le prolongement de l'approche stratégique et de l'approche sociétale de la construction sociale de la transition entre le système

éducatif et le système productif que s'inscrivent les autres articles du dossier sans que les auteurs ignorent toutefois la dimension historique. Deux de ces articles portent sur des objets se rapportant davantage au pôle du système éducatif et les deux autres sont centrés sur des objets qui, sans se rapporter exclusivement au pôle du marché du travail, sont axés sur des mesures ou des programmes d'aide à l'insertion. Chacun, à sa façon, tente de mettre à jour des logiques ou des stratégies d'acteurs impliqués dans l'aménagement de la transition du système éducatif au marché du travail.

C'est en essayant de montrer comment se construit l'offre de formation professionnelle des jeunes que Maiten Bel a choisi d'aborder l'analyse des relations entre éducation et travail du point de vue des acteurs de l'insertion. Plusieurs pays se sont engagés dans une réforme de la formation professionnelle. Leurs efforts en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes de formation les ont conduits à modifier les cadres institutionnels dans lesquels cette formation est dispensée, et ont redéfini le rôle des divers acteurs. L'auteure s'emploie à mettre à jour leur dynamique de même que les logiques spécifiques inhérentes aux trois pôles autour desquels s'articule cette construction : l'appareil de formation, les personnes à former et le système productif. Pour conduire cette analyse, elle s'appuie sur une comparaison entre la France et l'Angleterre, et montre comment les acteurs de la construction de l'offre de formation s'activent dans des cadres institutionnels différents.

La formation en alternance constitue un autre terrain où les acteurs du système éducatif et du système productif tissent des relations entre éducation et travail à l'échelle non plus des instances où sont construites les politiques de formation professionnelle mais des établissements scolaires. Cette formule pédagogique fondée sur l'accueil de stagiaires dans les entreprises est de nature à favoriser l'insertion : les élèves y gagnent en expérience et en compétence et les entreprises y voient une façon d'améliorer leurs procédures de recrutement. L'article de Pierre Doray et de Christian Maroy porte précisément sur les transactions et les négociations entre les acteurs engagés dans la formation en alternance au Québec et dans la Communauté française de Belgique. Les auteurs analysent l'institutionnalisation du rapprochement entre l'école et l'entreprise, mettent en relief les modalités organisationnelles de la coordination de leurs échanges et dégagent la signification que revêt la relation entre l'école et l'entreprise pour les différents acteurs.

L'article de Cédric Frégné nous fait passer du côté des mesures d'aide à l'insertion qui ne relèvent pas d'abord, comme dans le cas de la formation en alternance, du système éducatif, tout en ayant une forte composante de formation reconnue non pas par un diplôme mais par attestation de compétences. L'auteur analyse des entreprises d'entraînement en France. Ces entreprises virtuelles dont l'origine remonte au début des années 1990 simulent le fonctionnement de petites ou de moyennes entreprises dans leurs fonctions

tertiaires. Leurs buts sont de former sur postes de travail fictifs des stagiaires au plus près de la réalité des entreprises et de favoriser leur insertion immédiate au marché du travail. L'auteur y présente des résultats de recherche sur ce programme d'aide à l'insertion, notamment sur la sélection et l'évaluation des candidats qui bénéficient de cette mesure d'intermédiation. Il analyse les logiques des responsables d'entreprises d'entraînement de même que les critères de sélection auxquels ils se réfèrent. L'auteur met en perspective le caractère sélectif de ce dispositif d'aide à l'insertion, problème auquel le débat sur les mesures d'aide à l'insertion fera écho (voir la rubrique Débats).

Avec l'article de Didier Demazière et d'Agnès Pélage, l'attention se détache encore plus nettement du pôle éducatif de la relation entre éducation et travail en se portant sur un dispositif d'aide à l'insertion, les emplois-jeunes, qui n'est pas axé sur des interventions éducatives. Ce programme lancé à la fin des années 1990 en France vise tous les jeunes de moins de 26 ans et pas seulement les fractions les moins formées de la jeunesse. Son objectif est de créer des emplois pour répondre à des besoins sociaux émergents du secteur associatif, des collectivités locales et de l'administration publique. Cette mesure se démarque des programmes antérieurs d'aide à l'insertion en ce sens qu'elle offre des conditions d'emploi nettement meilleures (contrat de travail à temps plein au salaire minimum d'une durée de cinq ans). Son objectif n'est pas de rapprocher les jeunes des emplois au moyen d'intermédiaires, mais de créer des situations d'emplois pour répondre à des besoins collectifs, situations où les acteurs (jeunes, collègues de travail, superviseurs, employeurs, clientèle) de la transition professionnelle participent directement à la création de nouveaux métiers. Les auteurs analysent ce dispositif sous l'angle du processus par lequel les acteurs qui y participent tentent de légitimer et de rendre crédibles des activités "nouvelles" tout en favorisant l'insertion professionnelle. Leur analyse s'appuie sur une étude des circuits institutionnels où se sont créés ces emplois et sur des études de cas d'emplois-jeunes.

Sous la rubrique Sociologie de la sociologie, un article est consacré à la sociologie du champ de recherche sur l'insertion professionnelle. Annick Kieffer et Lucie Tanguy rendent compte de la constitution et des transformations du domaine de recherche depuis le début des années 1980. Leurs objectifs sont de caractériser les angles d'approches qui ont été adoptés et de mettre en évidence les changements dans les conditions d'organisation et de production de la recherche. Elles montrent notamment dans quelles directions les recherches se sont orientées : analyse comparative internationale, analyse "sociétale" dont il a déjà été fait mention, mise en place de réseaux de recherche nationaux, européens et internationaux, renouvellement des outils et méthodes de recherche. Et elles portent un regard critique sur ces développements.

C'est précisément sur la construction sociale d'un des réseaux transnationaux de recherche, le Réseau sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, que porte l'article de David Raffé sous la rubrique Rencontre avec les sociologies d'autres espaces linguistiques. Il ne s'agit pas, à proprement parler, d'une rencontre avec des sociologies totalement distinctes de la sociologie de langue française parce que plusieurs chercheurs francophones participent au Réseau qui opère dans les deux langues. Il constitue néanmoins un carrefour où se rencontrent des sociologues appartenant à plusieurs espaces linguistiques et illustre bien cette nouvelle tendance, dans la production des connaissances sur l'insertion, mise en relief par Kieffer et Tanguy. L'auteur traite de l'origine du Réseau et de son organisation, rend compte des principales orientations de ses travaux, analyse les clivages qui sont apparus au cours des années, de même que les facteurs qui en sont à l'origine et qui exercent des contraintes sur l'organisation de la recherche comparative. Il discute aussi des conclusions du Réseau sur le processus et les résultats de l'insertion.

La revue a enfin organisé un débat sur *Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes*. Il nous a semblé opportun de faire écho, dans le cadre de ce numéro, aux multiples préoccupations des chercheurs et des acteurs de l'insertion au sujet des mesures, programmes et dispositifs d'aide à l'insertion sociale professionnelle des jeunes. On s'interroge sur leurs effets, et ils sont l'objet de nombreuses controverses. Quel est l'apport de ces programmes ? À partir de quels critères devrait-on les évaluer ? Servent-ils vraiment et uniquement les intérêts des jeunes ? Les objectifs du débat étaient de mettre en relief les principaux enjeux qui leur sont sous-jacents et de discuter de leur évaluation. Nous avons réuni à cet effet des économistes, Anne-Lise Aucoutuier et Jérôme Gautié, et des sociologues, Pierre Charbonnel et Gabriel Langouët. Tous les participants étant d'origine française, ils se sont référés essentiellement au contexte français. De plus, il s'agit d'un débat d'un type particulier puisqu'ils ne se sont pas rencontrés en personne et ont échangé leurs points de vue par courriel.

Dans le vaste champ de recherche sur l'insertion professionnelle et la transition du système éducatif au marché du travail, un "créneau" particulier a été choisi au départ et l'accent a été mis sur les acteurs engagés dans la construction des relations entre éducation et travail. L'objectif n'était cependant pas d'analyser tous les types d'acteurs mais d'illustrer, à partir d'exemples pertinents, comment on pouvait en faire une analyse sociologique. À cette préoccupation première s'est ajoutée celle d'une réflexion sur la construction du champ de recherche et les modalités de production des connaissances de même que sur les implications des travaux de recherche en matière d'évaluation des politiques d'aide à l'insertion. Souhaitons que ces analyses contribuent à la construction du champ de recherche sur le processus d'insertion et la dynamique des relations entre éducation et travail.

Bibliographie

- ASHTON D. N., MAGUIRE M. J. & GARLAND V. 1994 *Restructuring the Labor Market : The Implications for Youth*, London, Macmillan
- BARON C., BUREAU M.-C., LE DANTEC E. & NIVOLLE P. 1994 *Les intermédiaires de l'insertion*, Dossier 1, Paris, Centre d'études de l'emploi
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1971 *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro
- BESSY C. & EYMARD-DUVERNAY F. (dir.) 1997 *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, Presses Universitaires de France
- BILLIARD I., DEBORDEAUX D. & LURROL M. (dir.) 1999 *Vivre la précarité. Trajectoires et projets de vie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. 1970 *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit
- BOWLES S. & GINTIS H. 1976 *Schooling in Capitalist America : Educational reform and the Contradictions of Economic Life*, New York, Basic Books
- BUCHMAN M. 1989 *The Script of Life in Modern Society. Entry into Adulthood in a Changing World*, Chicago, University of Chicago Press
- CLARK B. 1962 *Educating the Expert Society*, San Francisco, Chandler
- COUTROT L. & DUBAR C. [dir.] 1992 *Cheminelements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française
- De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*, 2000, Paris, OCDE
- DEL SOL M., EYDOUX A., GOUZIEN A., MERLE P. & TURQUET P. (dir.) 2001 *Nouvelles dimensions de la précarité*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes
- DETZEL P. 1997 Youth Economic Activity Patterns in the Perspective of Changing Socio-economic Institutions, in Wequin P. Breen R. & Planas J. (dir.) *Youth Transitions in Europe : Theories and Evidence. Third ESF Workshop of the Network on Transitions in Youth*, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- DUBAR C. 1991 *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin
- DUPAQUIER M., FOURCADE B., GADREY N., PAUL J.-J. & ROSE J. 1986 L'insertion professionnelle, in Tanguy L. [dir.] *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active. Rapport comparatif à l'issue de la première phase*, 1998, Paris, OCDE
- FÉLOUZIS G. & SEMBEL N. 1997 "La construction de projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse", *Formation emploi*, n3, avril-juin, p45-59
- FLOUD J. & HALSEY A. H. 1958 "The Sociology of Education. A Trend Report", *Current Sociology*, vol.VII, n3, p165-233
- FRIOT B. & ROSE J. 1996 *La construction sociale de l'emploi en France. Des années soixante à aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan
- GALLAND O. 1991 *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin
- GALLAND O. 1996 "L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques", *Sociologie et Sociétés* 27, 1, p37-46
- GAUTHIER M. 1999 Devenir adulte dans le contexte de la migration, in Comité Scientifique (dir.) *Recueil de textes présentés aux chantiers du Sommet du Québec et de la*

- jeunesse, Sainte-Foy, Québec, Observatoire Jeunes et société, Institut national de la recherche scientifique, Université du Québec
- HALSEY A. H., FLOUD J. & ANDERSON C. A. (dir.) 1965 *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*, New York, Free Press
- HEINZ W. (dir.) 1991 *Theoretical Advances in Life-course Research*, Weinheim FGR, Deutscher Studien Verlag
- ISAMBERT-JAMATI V. & MAUCORPS J.-G. 1972 "La sociologie de l'éducation", *La sociologie contemporaine*, vol.XX, n2, p5-49
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. (dir.) 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- KERCKHOFF A. C. 1990 *Getting Started. Transition to Adulthood in Great Britain*, Boulder, Co, Westview Press
- LIÉNARD G. [dir.] 2001 *L'insertion : défi pour l'analyse, enjeu pour l'action*, Sprimont (Belgique), Mardaga
- MAURICE M., SELLIER P. & SILVESTRE J.-J. 1982 *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A. & CHASSEY (de) F. 1987 *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*, Paris, L'Harmattan
- MOLGAT M. 1999 L'insertion résidentielle des jeunes. Enjeux et questions de recherche, in Comité scientifique (dir.), *Recueil de textes présentés aux chantiers du Sommet du Québec et de la jeunesse*, Sainte-Foy, Québec, Observatoire Jeunes et société, Institut national de la recherche scientifique, Université du Québec
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. 1995 *L'insertion des jeunes en France*, Paris, Presses Universitaires de France
- PAUL J.-J. 2000 Les évolutions de la relation formation-emploi, in van Zanten A. [dir.], *L'école. L'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découverte
- ROSE J. 1984 *En quête d'emploi : formation, chômage, emploi*, Paris, Economica
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer
- ROSE J. 1999 Peut-on parler de stratégies d'insertion des jeunes? in Gauthier M. & Guillaume J.-F. (dir.), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde*, Québec, Presses de l'Université Laval
- SCHWARTZ B. 1981 *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation Française
- TANGUY L. 1984 La relation "formation et emploi": du problème social à l'objet de recherche ou les rapports système éducatif-système productif, un champ de recherche en voie de constitution, in *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Cahiers du centre de recherches sociologiques n2, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail
- TANGUY L. (dir.) 1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- TERRAIL J.-P. [dir.] 1997 *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute
- TROTTIER C., LAFORCE L. & CLOUTIER R. 1998 Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, in Charlot B. & Glasman D., *Les jeunes, l'insertion l'emploi*, Paris, Presses Universitaires de France
- TROTTIER C. 1999 Planifier ou explorer? Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois, in Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P. & Werquin P. (dirs.), *Insertion, transition professionnelle et iden-*

- tification de processus*, Documents, Séminaires, n142, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- VINCENS J. 1986 *L'entrée dans la vie active. Quelques aspects méthodologiques et théoriques*, Toulouse, Centre d'études juridiques et économiques de l'emploi, Université des sciences sociales
- VINCENS J. 1997 "L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle", *Formation Emploi*, n60, p21-36

La construction sociale de l'insertion professionnelle

CLAUDE DUBAR

Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités
CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines

L'objet de cet article n'est pas de faire le point des connaissances sur l'insertion en France. Son objectif est d'éclairer les sens de l'expression "construction sociale", à partir de l'exemple de la "mise au travail des jeunes", appelée ici "transition vers le marché du travail", là "accès à l'emploi" et, en France, aujourd'hui, "insertion professionnelle". En quoi les manières dont les jeunes trouvent —ou non— un emploi, accèdent —ou non— au marché du travail, s'insèrent —ou non— professionnellement sont-elles des "constructions sociales"? Cette expression renvoie-t-elle à une théorie particulière? À quoi s'oppose-t-elle? En quoi permet-elle de mener des recherches empiriques déterminées? Quelle est sa portée exacte? Pour tenter d'éclairer les réponses à ces questions, le texte abordera trois points de vue qui sont à la fois des dimensions de la notion de "construction sociale" et des aspects d'un raisonnement sociologique qu'on peut appeler provisoirement constructiviste:

- le détour historique: l'insertion, produit d'une histoire;
- la comparaison internationale: l'insertion, construit sociétal;
- l'analyse stratégique: l'insertion, résultante des stratégies d'acteurs.

L'insertion professionnelle, produit d'une histoire

Le fait de "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs. Le mot même d'insertion (comme celui de transition, d'ailleurs) est utilisé dans ce sens depuis peu de temps. En France, les premiers textes législatifs utilisant ce terme datent du début des années 1970 si on en croit Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (1995). La question de "l'insertion"

tion des jeunes” n’est devenue un problème social et un objet de politiques publiques, en France, que depuis un quart de siècle environ (Dubar 1998). Dans la période précédente (souvent appelée, non sans approximation, les Trente Glorieuses), le passage de l’école ou de l’université à l’emploi s’effectuait, pour la grande majorité des jeunes, sans problème particulier, de manière quasi instantanée. L’entrée à l’usine ou dans un bureau suivait de peu la sortie de l’école primaire pour la masse des garçons et des filles issue des classes populaires quand elles ou ils ne passaient pas par l’apprentissage chez un(e) patron(ne), combinant travail et formation. La réussite aux concours de recrutement de la Fonction publique assurait, elle aussi, une entrée immédiate dans l’emploi pour ceux qui avaient suivi des études plus longues, jusqu’au lycée et parfois à l’université. L’entrée dans une grande école débouchait instantanément (souvent avant même la sortie) sur un poste de cadre supérieur ou de haut fonctionnaire pour les “fils de famille” ayant eu une bonne réussite scolaire les conduisant dans les classes préparatoires. Les filles des mêmes milieux, quant à elles, passaient le plus souvent par l’université : certaines y trouvaient un mari et s’inséraient dans la vie matrimoniale, d’autres passaient les mêmes types de concours que les fils des couches moyennes¹ et devenaient enseignantes, infirmières ou travailleuses sociales. Dans tous les cas, l’entrée au travail n’était pas un problème et l’insertion n’était pas une catégorie pertinente, à la fois à cause de la croissance des emplois (les emplois de niveau supérieur augmentant plus vite que les diplômés de l’enseignement supérieur) et de l’étroite correspondance entre les filières et niveaux du système d’enseignement et les catégories et niveaux de qualification du système d’emploi (c’est ce qu’on appelait, en France, l’adéquation formation-emploi et qui constituait un puissant mécanisme de régulation publique en même temps que de reproduction sociale).

Cette situation de “passage” préprogrammé (si différente de la situation présente d’insertion aléatoire) du système d’enseignement à la vie de travail était elle-même le produit d’une transformation historique majeure qui s’était certes étalée dans le temps mais qui s’était fortement accélérée, sous l’effet de la législation, à la fin du XIX^e siècle : la scolarisation obligatoire, pour tous, qui, en France, accompagna la consolidation de la République (lois de 1882), anticipa, par le principe de laïcité, la séparation des Églises et de l’État (1905) et, peut-être surtout, consacra la coupure entre l’activité et le savoir, le travail et la formation, la vie professionnelle et l’éducation devenue scolaire. C’est seulement depuis cette époque que l’idée même de passage entre un état (élève) et un autre (travailleur) prend un sens social, c’est-à-dire applicable à

1. Sur la similitude des carrières dans la fonction publique des fils de couches moyennes et des filles de la bourgeoisie, Darbel & Schnapper (1969).

la grande masse des jeunes d'une même génération. Dans la période antérieure, pour la très grande majorité, cette coupure n'existait pas : les enfants de paysans comme les enfants d'artisans ou d'ouvriers "travaillaient" soit chez eux, à la ferme ou dans l'atelier, soit "chez un(e) patron(ne)" où ils étaient placés, souvent très tôt, en apprentissage, soit à l'usine où le travail des enfants se développa durant tout le XIX^e siècle et ne fut réglementé puis interdit que dans la seconde moitié de ce siècle, en relation avec le développement de la scolarisation (Charlot & Figéat 1979).

Ce bref rappel historique a pour but d'éclairer un des sens de l'expression "construction sociale" appliquée à l'insertion professionnelle. Pour que la question de l'insertion des jeunes sur le marché du travail devienne un "problème social" et donc une question sociologique possible, il aura fallu deux grandes ruptures historiques qui ont, en quelque sorte, "construit" la possibilité même de l'objet-problème. La première est celle qui sépare un espace spécifique de formation (instruction et éducation) et un espace d'activité de travail (emploi et revenu) en établissant, du même coup, une coupure entre la vie privée, déprofessionnalisée, centrée sur la famille d'une part et la vie professionnelle, délocalisée, centrée sur l'entreprise, d'autre part. Entre les deux espaces, mais aussi entre deux périodes de la vie (la petite enfance et l'âge adulte), se construit à la fois un domaine spécifique pour un nouvel "âge de la vie" : l'école pour la jeunesse (enfance et adolescence). Si on admet comme définition simple (et provisoire) de l'identité celle d'espace-temps générationnel (Dubar 1991 p126), on peut dire qu'au terme de ce premier processus historique, une nouvelle identité a été "construite" (par les politiques publiques mais aussi par les acteurs sociaux), celle d'élève, de "jeune scolaire", distincte à la fois de celle de la famille d'origine (origine de classe, transmise) et de celle du travail effectué à l'âge adulte (identité de classe, acquise).

La seconde coupure, beaucoup plus récente, est celle qui dissocie, au moins partiellement, la sortie des études et l'entrée au travail. La possession d'un diplôme n'assure plus, de manière quasiautomatique, l'entrée dans un emploi "classé" selon un niveau correspondant à celui du diplôme. La concurrence sur les emplois s'intensifie en même temps que les critères de l'embauche et les statuts de l'emploi se diversifient. Les employeurs abandonnent, en partie, le critère de "qualification" (devenu, au cours des Trente Glorieuses, équivalant à un niveau de formation sanctionné par un diplôme) pour celui de "compétence" (impliquant une expérience professionnelle en plus de qualités personnelles : autonomie, sens des responsabilités, engagement pour l'entreprise.) Il se crée ainsi un nouvel espace (appelons-le "post-scolaire") a priori considéré comme intermédiaire entre l'école et l'entreprise, le système d'enseignement et le système d'emploi qui n'est plus régi par une "adéquation formation-emploi" (Tanguy 1986). Cet espace est associé à un

nouvel âge (appelons-le “postadolescence”) lui-même considéré comme intermédiaire entre l’adolescence et l’âge adulte, l’âge scolaire et l’âge du travail. Cet espace est concurrentiel : la compétition pour l’emploi y devient son enjeu principal (mais non exclusif : le choix d’un partenaire amoureux, l’installation dans un logement à soi, la décision de fonder —ou non— une nouvelle famille sont aussi des enjeux de cette période de la vie). C’est ce nouvel espace que les Français ont désigné, depuis les années 1970 et 1980, sous le terme d’insertion souvent associé à ce nouvel âge qu’est “la jeunesse”. Ce nouveau “problème de société” est bien une construction de l’histoire.

Deux remarques importantes sur ce sens du terme “construction sociale”. La première est un constat de grande banalité. Tous les problèmes sociaux, comme tous les objets sociologiques, sont des produits de l’histoire. Toutes les identités (“jeunes en insertion” comme “Français de souche”, “Canadiens français”) sont des produits d’événements et de processus historiques de plus ou moins longue durée. Il n’y a pas d’essences éternelles ni d’invariants historiques. Reste à tenir compte suffisamment de cette histoire pour comprendre la genèse du problème, ses conditions d’émergence, les “forces” et “conjunctures” qui l’ont fait naître. La question de l’insertion, en France par exemple, est incompréhensible sans recourir 1) au contexte du déclin de l’apprentissage, au cours du XIX^e siècle 2) au choix du “tout scolaire” qui marque l’histoire spécifique des politiques publiques (et de ses acteurs) en France, notamment tout au long des Trente Glorieuses 3) à la conjoncture économique de “crise” de la seconde moitié des années 1970 et des années 1980 qui conduit à une transformation en profondeur des modes de gestion de l’emploi des entreprises (flexibilité) et des politiques publiques, en matière économique, de formation professionnelle et de régulation du marché du travail (“inflation compétitive et gestion sociale du chômage”) 4) à la remise en cause, par les employeurs, des modalités de fonctionnement antérieur de la “qualification” au profit de nouvelles normes de recrutement fondées sur les “compétences” (Dubar 1996) et impliquant à la fois la concurrence sur les emplois devenus plus rares et plus précaires ainsi que la sélectivité accrue du marché du travail entraînant un allongement, une incertitude et une complexification de ce qu’on appelle désormais “l’insertion des jeunes”.

La seconde remarque concerne le terme “construction”. Si c’est bien une conjoncture historique déterminée qui constitue le contexte de l’émergence du “problème social” de l’insertion des jeunes, ce sont bien des acteurs sociaux et des dispositifs publics qui “construisent” le cadre (frame) dans lequel vont se dérouler les interactions spécifiques au champ considéré. L’histoire ne “construit” rien en elle-même, elle fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent ou s’affrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent, pour un temps, les normes des institutions et

les comportements des individus. Ces catégories émergent historiquement des politiques publiques décidées par des acteurs institutionnels et des pratiques sociales des individus concernés. La construction, historiquement située, des dispositifs et des conduites d'insertion est donc bien l'œuvre d'acteurs sociaux, en situation, dans une conjoncture donnée.

L'insertion professionnelle en France, construction "sociétale"

L'histoire esquissée dans le paragraphe précédent est partiellement commune à tous les pays européens qui ont vu se développer, depuis la fin du XVIII^e siècle, l'économie marchande et la production capitaliste, l'État social puis l'État-Providence issus des formes diverses de compromis social au temps du fordisme dominant, de la reconstruction et de la croissance d'après-guerre. Mais chaque pays a partiellement poursuivi sa voie propre en construisant des institutions et des dispositifs spécifiques et en s'appuyant sur des traditions et croyances culturelles particulières. De ce fait, les problèmes d'accès des jeunes à l'emploi ne se posent pas de la même manière en France (où le terme d'insertion s'est imposé) et en Grande Bretagne (où on parle plus fréquemment de transition), en Allemagne et dans les pays de langue ou de droit germanique (où l'apprentissage et l'alternance, dans le cadre du "Duales System", occupent une place éminente) ou en Espagne et en Italie (où la question du chômage des diplômés est un problème structurel majeur).

Seules des comparaisons internationales peuvent ainsi permettre de comprendre en quoi l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas seulement un "construit historique" mais aussi ce que les chercheurs du Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) ont appelé, au début des années 1980, un "effet sociétal" (Maurice, Sellier & Silvestre 1982). Par cette expression, ils désignent le résultat d'une articulation spécifique, caractéristique d'une société particulière, entre trois rapports sociaux de base qui contribuent à "construire" des types d'acteurs déterminés: le rapport éducatif (comment forme-t-on la main d'œuvre dans un pays donné?), le rapport organisationnel (comment sont organisés le travail, la coordination des activités, l'efficacité productive?) et le rapport industriel (au sens "d'Industrial relations" c'est-à-dire de régulation et de négociation entre les partenaires sociaux). Chaque "société" aurait ainsi, selon eux, sa propre manière de "construire" des politiques et des dispositifs, des règles et des acteurs dans ce champ très vaste qui inclut la formation, l'usage et la reconnaissance des forces de travail, bref l'ensemble des relations entre l'éducation et le travail.

Ainsi, le “Duales System” allemand, produit d’une longue histoire de l’industrialisation depuis Bismarck et d’une législation particulière portant sur l’apprentissage (1969), ne construit ni les problèmes d’accès au marché du travail des jeunes ni ses relations aux partenaires économiques et sociaux de la même façon que le système éducatif français. Dans le premier cas, en Allemagne, l’orientation scolaire précoce (entre *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* dès 11-13 ans), la relation étroite entre l’école ainsi segmentée et les voies correspondantes de formation professionnelle (*Duales System*, *Fachhochschule*, *Universität*) et l’organisation de l’alternance par l’ouverture de “places d’apprentissage” pour les jeunes négociées, à l’échelle des *Länder*, par les partenaires sociaux des diverses branches, sous le contrôle d’un organisme public spécialisé, assurent théoriquement à la plupart des jeunes d’origine populaire un apprentissage adapté aux besoins des entreprises et permettent de limiter le chômage des jeunes qui ne dépasse pas celui de l’ensemble de la population active. Dans le second cas, en France, le maintien dans le système scolaire de la masse des jeunes (80 % d’une classe d’âge au niveau du baccalauréat et, de fait, près de 60 % d’une cohorte dans l’enseignement supérieur en l’an 2000), la stricte hiérarchie des filières (générale, technique, professionnelle) et l’orientation massive par l’échec, le maintien d’une forte coupure entre les filières générales et le marché du travail, la faible efficacité de nombreuses formations dites en alternance (en fait, des stages sans effets sur l’emploi) provoquent un fort chômage des jeunes (quatre fois plus qu’en Allemagne et deux fois plus que la moyenne française pendant les années quatre-vingt) et font de la question de “l’insertion” un problème social et politique majeur que les gouvernements successifs, de 1981 à 1997, ne parviennent pas à enrayer. Certes, le “Duales System” connaît une crise depuis le début des années quatre-vingt-dix (Heinz 2000) mais le taux de chômage des jeunes allemands (sauf dans l’ex-République démocratique allemande) reste nettement plus bas que celui des jeunes français.

On pourrait esquisser le même type de comparaison entre la France et le Royaume-Uni (Cunningham 2000). Le rapport aux études des jeunes Anglais (et de leurs familles) des classes populaires est très différent de celui des familles françaises. Outre Manche, l’entrée précoce au travail est restée une exigence et une tradition très forte dans la classe ouvrière. L’apprentissage se fait, avant tout, sur le tas, au travail, au sein des entreprises. Les études longues sont réservées, depuis toujours, aux enfants de la “Middle Class” (en fait, aux fils de la “Gentry” imités par ceux des couches moyennes, à partir du XIX^e siècle) et une séparation encore très forte existe historiquement entre l’éducation scolaire et l’apprentissage du travail. Les réformes entreprises pour maintenir les enfants des classes populaires à l’école commencent certes à porter leurs fruits mais elles se heurtent à cette norme culturelle qui fait que les jeunes veulent gagner leur vie et quitter leur famille le plus tôt possible.

L'organisation libérale à l'anglaise fait aussi du marché du travail un marché peu réglementé et hautement concurrentiel. Ainsi, le travail à temps partiel —spécialement pour les femmes— y est un des plus développé d'Europe (avec les Pays-Bas) et la flexibilité de l'emploi particulièrement forte. Les ajustements entre emplois et formations sont donc essentiellement locaux et sectoriels et la prolifération des attestations de compétences très spécialisées (les NVQ, National Vocational Qualification) met les employeurs en position de force. On voit bien les radicales différences avec le système français au sein duquel l'école, les filières générales, l'accès à l'université attirent les préférences des familles populaires et débouchent sur des situations de déclassement à l'embauche, de désajustements très forts entre la formation reçue et le travail effectué, en même temps d'exclusion des moins diplômés du marché "primaire" du travail et, parfois durablement, de l'emploi tout court.

L'effet sociétal est une manière d'exprimer le fait que la configuration des acteurs, des règles et des normes en matière de formation, d'emploi et de rapports sociaux de travail dépend des modes d'articulation entre ces institutions de base, spécifiques à chaque "société", que sont les systèmes de formation, les entreprises et leur système d'emploi, les relations professionnelles et leur mode de régulation. Ces "cohérences sociétales" résultent à la fois de traditions culturelles et d'histoires spécifiques, de valeurs incarnées dans des règles et de systèmes d'acteurs construits par les modèles d'action. Dans cette perspective, la transition entre le système éducatif et le marché du travail est "construite socialement" par des conventions et des correspondances caractéristiques d'un "espace de qualification" structuré, à l'échelle nationale, par des modèles communs aux différents acteurs. Ainsi, en France, les élèves des grandes écoles sont traditionnellement recrutés, avant même leur sortie, par des grandes entreprises publiques ou privées dans des postes d'encadrement ouverts à des carrières largement homologues à celles des grands corps d'État dans lesquels entrent les sortants les mieux classés. Un même modèle, élitiste et corporatiste, unit ce segment "supérieur" du système d'enseignement et les directions centralisées des grandes entreprises et des grandes administrations peuplées d'anciens élèves de ces Écoles et constituant un "marché fermé", une véritable chasse gardée. À l'autre extrémité de la pyramide scolaire, les élèves qui sortent sans diplôme ou avec des diplômes dévalués relèvent de dispositifs locaux, décentralisés et déconnectés de l'emploi, qui leur proposent des stages divers (y compris des formations en alternance) qui ne débouchent, au mieux, que sur des emplois précaires sans aucune perspective professionnelle. Ce mode de gestion de l'insertion professionnelle résulte étroitement de la hiérarchie commune au système éducatif (niveaux de diplôme et privilège des grandes écoles) et au système d'emploi (niveaux de classification et monopolisation des positions dirigeantes), du partage d'une même logique (de type administrative et bureaucratique, segmentée par

niveaux) et de la mise en place de dispositifs spécifiques à chaque niveau et correspondant à cette logique (depuis les “chasseurs de têtes” pour les postes de direction jusqu’à l’Agence pour l’Emploi et les Missions locales pour les “bas niveaux”).

Ce modèle français est manifestement différent du modèle allemand, non seulement parce que les valeurs ne sont pas les mêmes, mais aussi et surtout parce que la logique d’ensemble qui préside à la relation entre la formation et l’emploi n’est pas la même. L’espace de qualification est ici construit sur la base d’une continuité entre les diplômes professionnels permettant une progression en cours de carrière et d’une reconnaissance des formations par les employeurs qui décident, de manière négociée avec les syndicats, de leur contenu. Cette logique professionnelle est très différente de la logique administrative précédente, ce qui explique la spécificité des dispositifs permettant la transition de l’école aux emplois. Elle est aussi différente du “modèle anglais” qui privilégie l’accès précoce à l’emploi peu qualifié et l’apprentissage sur le tas de qualifications spécifiques correspondant aux demandes des entreprises, dans une logique marchande. Dans tous les cas, la transition au marché du travail est prise dans une logique “sociétale” qui traduit des configurations d’acteurs spécifiques mais aussi des spécificités culturelles de la jeunesse, irréductibles à de simples déterminations économiques (Bouffartigue, Lagrée & Rose 1989).

Reste un problème majeur que cette problématique de la “construction sociétale” a du mal à résoudre : comment articuler ce point de vue comparatif international qui a tendance à forcer les traits distinctifs de chaque espace national avec le point de vue historique précédent et notamment avec les transformations qui découlent de la globalisation des marchés ? N’existe-t-il pas aussi une logique transversale à chaque espace national qui tend à privilégier la compétition généralisée sur les emplois et la flexibilité des organisations productives ? L’approche “sociétale” n’a-t-elle pas tendance à “surestimer la cohérence des politiques nationales” et à sous-estimer les “similitudes des évolutions des conditions d’accès à l’emploi des jeunes dans tous les pays développés” (Rose 1998) ? N’assiste-t-on pas partout à des formes de dérégulation qui fragilisent les dispositifs de la transition et imposent, à de plus en plus de jeunes, un passage par le marché du travail et l’adoption de conduites “rationnelles” de recherche d’emploi (job search) largement indépendantes des espaces nationaux (Verdier 1998) ? De fait, des analyses récentes montrent comment le “Duales System” est entré en crise (Heinz 2000) en Allemagne, du fait du nombre croissant d’employeurs ne se conformant plus à la logique antérieure (mais aussi du fait de la concurrence accrue des jeunes pour l’accès aux places d’apprentissage). Ne va-t-on pas, du fait de la globalisation, vers une sorte de modèle général de la recherche rationnelle d’emploi (Vincens 1997), de type concurrentiel, qui renverrait à un modèle de

“construction économique” (d’inspiration néo-classique) et non plus de “construction sociale” (de type sociétal) de la transition de systèmes éducatifs de plus en plus concurrentiels à un marché du travail lui-même compétitif et de plus en plus globalisé ?

L’insertion professionnelle, résultante de stratégies d’acteurs

L’hypothèse d’une rationalité unique partagée par tous les acteurs de l’insertion (non seulement les demandeurs et offreurs de travail mais aussi les intermédiaires professionnels) ne semble pourtant validée par aucune recherche empirique qui s’efforce d’analyser les processus concrets de transition entre la sortie du système d’enseignement et l’entrée dans l’emploi. D’abord parce que, partout, les pouvoirs publics sont intervenus pour mettre en place des dispositifs en direction des jeunes, surtout de ceux qui sortaient précocement de l’école. Même si leur efficacité est souvent contestée, ils ont généré de nouveaux acteurs qui jouent un rôle non négligeable dans le processus considéré. Ensuite parce que le système d’emploi (comme le système éducatif) n’est nulle part homogène : les grandes firmes mondialisées n’ont ni les mêmes structures ni les mêmes stratégies que les petites et moyennes entreprises, même cherchant à conquérir de nouveaux marchés ; a fortiori, les fonctions publiques ne sont pas assimilables à des entreprises concurrentielles. Enfin et surtout, le rapport au travail et les stratégies d’emploi ne sont pas les mêmes chez tous les jeunes entrant sur le marché du travail. Toutes les études empiriques qui prennent la peine de comprendre les comportements de recherche d’emploi constatent des diversités irréductibles entre les jeunes qui n’accordent pas au travail la même signification et ne relient pas de la même manière les études qu’ils ont faites et l’emploi qu’ils recherchent. Je prendrai deux exemples très différents à l’appui de cette dernière thèse.

Dans une recherche portant sur des diplômés de l’enseignement supérieur au Québec (sortis en 1986 et interrogés en 1994), une équipe de recherche (Trottier, Laforce & Cloutier 1998) a constaté, en analysant des entretiens approfondis auprès de 61 diplômés, que les objectifs que les jeunes assignaient au travail professionnel, les expériences qu’ils tiraient de leur parcours depuis l’école et les liens qu’ils établissaient entre leur formation (notamment sa spécialité) et leur travail (actuel ou espéré) étaient foncièrement hétérogènes. Certains ne visaient que la stabilité et considéraient leur travail comme purement instrumental (“nourrir ma famille”). D’autres cherchaient avant tout à être reconnus, valorisés, jugés compétents (par leurs clients ou employeurs), même et surtout lorsqu’ils étaient “à leur compte” et

devaient faire face à l'incertitude des commandes ("rechercher mes services"). D'autres encore voulaient avant tout rester sur le marché du travail, ne pas décrocher, pouvoir trouver du travail même à temps partiel et pour des durées limitées ("participer à l'emploi"). D'autres, enfin, subordonnaient leur activité de travail à un projet, une passion, un domaine correspondant à leur formation qui était devenu une partie d'eux-mêmes et qu'ils ne pouvaient imaginer abandonner ("travailler dans ma branche"). Ces quatre logiques d'action sont hétérogènes et ne renvoient pas aux mêmes segments du marché du travail et aux mêmes conduites d'insertion. Elles n'impliquent pas non plus les mêmes partenaires, ni éducatifs, ni professionnels, ni intermédiaires.

Dans une recherche portant sur des jeunes sortant sans le baccalauréat, de l'école française, en 1986 et interrogés en 1995, au moyen d'entretiens biographiques, une équipe réunie autour de Didier Demazière et moi-même avait été amenée à faire le même constat (Demazière & Dubar 1997). Les quatre "formes identitaires" dégagées de l'analyse structurale des récits d'insertion relient des conceptions différentes du travail, catégorisé de manière diverse (métier, emploi qualifié, fonction, travail protégé) et des "trajectoires subjectives" (lectures du passé et anticipations d'avenir) hétérogènes. Les jeunes rencontrés n'avaient pas utilisé les mêmes voies pour tenter de trouver du travail : certains étaient passés par les dispositifs publics, d'autres pas ; certains avaient utilisé l'apprentissage et d'autres des relations familiales ou de voisinage ; certains avaient repris des études et d'autres attendaient une aide providentielle. On constate la même hétérogénéité dans les stratégies d'emploi des jeunes que dans les modes de recrutement des divers segments du système d'emploi : on sait par exemple à quel point les relations familiales jouent un grand rôle pour les enfants de milieu populaire, en France (Marry 1983). Lorsque les parents sont au chômage, seuls les dispositifs publics peuvent servir de médiateur entre les jeunes et l'emploi. On sait aussi quelle est la "force des liens faibles" (Granovetter 1974) pour parvenir à des emplois concurrentiels pour lesquels les recommandations et la participation aux mêmes réseaux sont souvent déterminants.

On pourrait multiplier les références à des recherches de terrain qui montrent toutes à quel point la diversité des stratégies de recherche d'emploi renvoie à l'hétérogénéité sociale des rapports au travail, à la formation et au cycle de vie, ce que j'ai appelé des "formes identitaires" dans le champ professionnel (Dubar 1991). De ce fait les parcours d'insertion ne peuvent être ramenés à une logique unique, à une rationalité purement économique. Mais cela ne signifie pas que l'insertion soit soumise au hasard et à l'éclatement des conduites individuelles : on peut repérer des logiques socialement construites à travers l'expérience familiale, scolaire et relationnelle. Ces logiques typiques dépendent certes des contextes économiques de l'insertion mais

elles sont aussi des croyances (plus ou moins) partagées par des catégories d'acteurs éducatifs, professionnels mais aussi "intermédiaires" de l'insertion (formateurs, médiateurs, conseillers, correspondants, coordinateurs). C'est pourquoi les recherches parviennent parfois à reconstruire des filières ou des réseaux au sein desquels tous les acteurs partagent la même logique ou, du moins, des logiques compatibles entre lesquelles se construisent des compromis aboutissant à telle ou telle forme d'emploi et à telle ou telle "manière de recruter" (Eymard-Duvernay & Marchal 1997).

On découvre ici un dernier sens de l'expression "construction sociale" qui n'est pas incompatible —au contraire— avec les deux précédents. L'espace de transition entre école et emplois est structuré par des jeux complexes d'acteurs sociaux qui se déploient dans des contextes historiques et institutionnels déterminés mais qui possèdent leur efficacité propre. La question de savoir si les jeunes concernés sont ou non des acteurs stratégiques de leur insertion professionnelle est une vraie question de recherche. Il est probable que la construction biographique des "capacités stratégiques" des diverses fractions —socialement situées— de jeunes soit devenue un critère de plus en plus décisif de leur insertion sur le marché primaire du travail, celui qui est régi par la logique sélective des "compétences" (Rose 1998 p72-75). Cela n'empêche pas que la coordination des acteurs institutionnels et professionnels de l'insertion puisse jouer un rôle important, notamment à l'échelon local (Demazière & Dubar 1994). L'implication des entreprises constitue généralement un facteur important de la réussite des dispositifs publics : elle permet la construction d'espaces locaux au sein desquels les institutions de formation sont efficacement coordonnées aux organisations de travail par l'intermédiaire d'acteurs professionnels et avec l'aide des pouvoirs publics. Ces espaces sont inséparables des stratégies des acteurs qui les définissent.

Les stratégies d'acteurs construisent des "mondes de l'insertion" permettant de coordonner des acteurs de l'entreprise, des intermédiaires de l'emploi, des partenaires éducatifs et des segments de jeunes socialement identifiables. Ces réseaux transversaux rassemblent des personnes qui partagent, peu ou prou, les mêmes références, les mêmes conceptions du travail et de la formation, les mêmes expériences et qui déploient des stratégies plus ou moins bien coordonnées. Le monde de l'apprentissage, des petites et moyennes entreprises, de la formation sur le tas, des relations locales de voisinage n'est pas le monde de l'administration, des concours, des formations universitaires générales et de l'emploi bureaucratique à vie. Ces deux mondes diffèrent également de celui de la grande entreprise compétitive, de la concurrence sur les emplois "régulée" par des cabinets de recrutement et la logique de la compétence ou de l'expertise. Quant au monde des dispositifs publics d'insertion, des stages d'attente et des professionnels de la relation

d'aide, il est souvent le plus éloigné des segments du marché du travail au sein desquels se font les recrutements ordinaires. C'est la raison pour laquelle il n'est fréquemment connecté qu'à des formes diverses "d'emplois aidés", parmi les plus précaires, relevant de l'économie sociale ou de la solidarité citoyenne.

En guise de conclusion

La définition de l'insertion proposée par un collectif de chercheurs pourrait résumer l'argumentaire de cet article : "processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires" (Bordigoni, Demazière & Mansuy 1994). Dire que l'insertion professionnelle est socialement construite, c'est dire plusieurs choses en même temps : qu'elle est historiquement inscrite dans une conjoncture (économique et politique); qu'elle est dépendante d'une architecture institutionnelle qui traduit des relations spécifiques (à un espace sociétal) entre éducation, travail et rémunération; qu'elle est dépendante des stratégies d'acteurs y compris de celles des personnes concernées; que ces dernières sont elles-mêmes liées à des trajectoires biographiques et notamment à des inégalités sociales de réussite scolaire.

Dans cette perspective, l'accès à l'emploi ne peut, en aucun cas, être réduit à des mécanismes économiques d'allocation de ressources sur un marché "pur et parfait". Il doit être analysé comme la résultante d'interactions complexes qui se situent généralement à deux niveaux : au niveau institutionnel (macro) des politiques et dispositifs inséparables d'une conjoncture historique déterminée et de points de vue "sociétaux" sur les relations entre éducation et travail (Jobert, Marry & Tanguy 1995); au niveau individuel (micro) des relations stratégiques et compréhensives entre les acteurs d'un système d'action localisé ou sectoriel (Demazière & Dubar 1994). L'analyse sociologique tente d'articuler ces deux niveaux d'analyse qui correspondent à des sens différents du terme "construction sociale". Les institutions, les logiques économiques et administratives, les dispositifs théoriques dessinent un cadre (frame), historiquement déterminé, socialement construit, au sens de contraintes pesant sur les conduites d'accès à l'emploi. Les acteurs sociaux concrets déploient des stratégies qui renvoient à des intérêts mais aussi à des valeurs, à des objectifs économiques mais aussi à des affinités "culturelles", à des ressources stratégiques mais aussi à des parcours biographiques. C'est pourquoi les études de terrain et les approches compréhensives sont aussi nécessaires que les analyses systémiques et les enquêtes statistiques longitudi-

nales. La construction des recherches sur l'insertion est elle-même un processus long et complexe qui est loin d'avoir produit le cadre théorique permettant de le rendre cumulatif.

Bibliographie

- BORDIGONI M., DEMAZIÈRE D., MANSUY M. 1994 *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au "Network on Transition in Youth", Seelisberb
- BOUFFARTIGUE P., LAGRÉE J.-C., ROSE J. 1989 "Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Points de vue sur un champ de recherche", *formation-emploi*, n26, Avril-Juin, p63-75
- CHARLOT B. & FIGEAT M. 1979 *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve
- CHARLOT B. & GLASMAN D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF
- CUNNINGHAM H. 2000 "Pourquoi les jeunes Anglais quittent-ils si tôt leurs parents ?", *Revue de l'OFCE*, janv. p207-215
- DARBEL A. & SCHNAPPER D. 1969 *Morphologie de la haute administration française. I. Les agents du système administratif*, Paris-La Haye, Mouton
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (dir.) 1994 *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*, Documents CEREQ, n91
- DEMAZIÈRE D. ET DUBAR C. 1997 *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan
- DUBAR C. 1991 *La socialisation ; Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, (3^e éd. 2000)
- DUBAR C. 1996 "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", *Sociologie du travail*, 2, 96, p56-73
- DUBAR C. 1998 Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion, in Charlot B. et Glasmann D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p30-38
- EYMARDE-DUVERNAY F. & MARCHAL E. 1997 *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métalié
- GRANOVETTER M. S. 1974 *Getting a job*, Cambridge, Harvard University Press
- HEINZ W. R. 2000 "Le modèle allemand d'apprentissage est en crise", *Revue de l'OFCE*, n72, janvier, p193-202
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. (dir.) 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin
- MARRY C. 1983 "Origine et réseau d'insertion des jeunes ouvriers", *Formation-Emploi*, Oct.-Dec. p3-15
- MAURICE M., SELIER P., SILVESTRE J.-J. 1982 *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris, PUF
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. 1995 *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer

- TANGUY L. (dir.) 1986 *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française
- TROTTIER C., LAFORCE L. & CLOUTIER R. 1998 Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, in Charlot B. & Glasman D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p309-341
- VERDIER E. 1998 "L'insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel ?", *Formation-Emploi*, n69, p37-69
- VINCENS J. 1997 "L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle", *Formation-Emploi*, n60, oct.-déc., p21-36

Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la formation professionnelle des jeunes

MAÏTEN BEL

Institut d'Économie Publique, Groupe de Recherche en Économie Quantitative de Marseille, CNRS

Une des façons de s'interroger sur les relations entre éducation et travail du point de vue des acteurs de l'insertion peut être de se focaliser sur la construction même de l'offre de formation. En effet, la montée du chômage des jeunes depuis le début des années 1980 a conduit les chercheurs à s'interroger autrement sur les modalités d'articulation entre emploi et formation. L'hypothèse d'une relation linéaire simple, liant formation et emploi, est abandonnée au profit d'une approche plus complexe, liant trois pôles : les entreprises, les demandeurs de formation et l'offre elle-même. Si cette relation est liée aux conditions de recrutement sur le marché du travail, elle dépend également des modalités de formation elles-mêmes, des conditions de construction de l'offre et de son évolution. En effet, celle-ci produit des sortants qu'on peut caractériser par leur niveau et par la spécialité de formation suivie. Ceux-ci se présentent ensuite sur le marché du travail et devront être intégrés dans les emplois. Plusieurs travaux (Verdier 1996, Maurice, Sellier, Silvestre 1982) ont mis en évidence l'existence de constructions nationales spécifiques dans le rapport entre système éducatif, marché du travail et système d'emploi. Ces articulations sont construites par des cadres institutionnels, s'appuient sur des règles et des procédures qui assurent la coordination selon des modalités diversifiées entre une pluralité d'acteurs (Le Galès, Tatcher 1995).

Dans cette perspective, il apparaît pertinent de s'interroger sur les modalités de construction de l'offre de formation professionnelle des jeunes. Plusieurs raisons légitiment cet intérêt. Tout d'abord, la formation professionnelle se construit, en principe, en référence à l'insertion dans l'emploi. En réalité, comme on y reviendra, les objectifs qui conduisent à l'ouverture de ce type de formations peuvent être multiples et leur référence à l'emploi

est plus ou moins forte. Depuis une vingtaine d'années, les changements institutionnels concernant le domaine de la construction de la formation sont importants et concernent plusieurs pays européens. La recherche d'amélioration de l'efficacité du système conduit à faire évoluer le rôle des différents acteurs intervenant à côté de l'État (partenaires sociaux, collectivités territoriales, entreprises), initiant un nouveau découpage du domaine public (Le Galès 1998). Ces évolutions interrogent sur les nouveaux modes de conduite des politiques publiques dans ce champ (Affichard 1997, Hollingsworth & Boyer 1999). Parallèlement, les avancées de la recherche conduisent à faire évoluer les hypothèses permettant d'analyser les systèmes de formation et leur évolution (Van Haecht 1998). Le paradigme d'une adéquation entre formation et emploi n'est plus le seul à soutenir les analyses. Pour étudier la relation entre l'emploi et la formation, on s'appuie sur une représentation plus complexe. Ce champ est constitué d'une confrontation entre trois pôles : l'appareil de formation (l'offre de formation), les personnes à former (la demande de formation) et le système productif (demande d'emplois de qualifications). Chacun de ces pôles est porteur de logiques d'action spécifiques dans sa relation avec les deux autres (Bel 1996). Si plusieurs acteurs rattachés à ces pôles interviennent, leurs contributions s'organisent au sein de cadres institutionnels. Elles sont guidées par leurs référents et les stratégies dont ils sont porteurs. Cette diversité des acteurs, de leurs modes de coordination dont résulte la construction de l'offre, rend plus complexe la compréhension des dynamiques d'évolution de l'action publique dans ce domaine. L'analyse présentée ici vise à proposer une lecture des relations entre cadres institutionnels et stratégies d'acteurs. Elle permettra de montrer comment des cadres institutionnels différents impriment les référents, les comportements des organisations et des acteurs. Cette analyse permet également de faire ressortir le rôle des marges de manœuvre dont ils disposent, expliquant pourquoi des cadres institutionnels différents laissent place cependant à des comportements organisationnels parfois semblables. Pour expliciter ces constructions, il est nécessaire d'identifier ces différents acteurs et de préciser leur rôle et les logiques qui les animent.

Pour conduire cette analyse, nous nous sommes appuyée sur un travail de comparaison entre deux pays aux cadres institutionnels fortement différents pour ce qui concerne la politique de formation : la France et l'Angleterre. Cette démarche comparative présente un caractère sans doute trop limité et devrait bien sûr être étendue à d'autres pays dans l'avenir. Elle permet cependant d'engager un travail de formalisation des relations que les acteurs construisent dans les différents cas de figure rencontrés. Un rapide rappel des régimes institutionnels et des évolutions marquantes des dernières années dans les deux pays doit permettre de situer le cadre de l'analyse.

En Angleterre comme en France, les réformes du système éducatif entreprises depuis le début des années 1980 modifient les contours de l'action publique

C'est à peu près à cette période que se développe dans les deux pays la prise de conscience d'une insuffisance de qualification de la population, notamment juvénile. Mais à partir de ce constat identique, les réformes entreprises vont emprunter des itinéraires très différents.

En France, en ce qui concerne l'enseignement professionnel, l'histoire nous apprend qu'au moins jusqu'à la deuxième guerre mondiale, les lieux et instances de décisions sont restés extrêmement diversifiés (Tanguy 1988, van Zanten et al. 1993). Une analyse du passé montre donc que le rôle de l'État et de ses partenaires habituels (le patronat et le pouvoir politique local) est loin d'être hégémonique dans ce domaine, contrairement aux images construites et relativement partagées qu'en donnent les composantes du corps social aujourd'hui. C'est à partir du milieu des années cinquante que s'amorcent une séparation beaucoup plus marquée des milieux professionnels et de la formation ainsi qu'une centralisation étatique (Charlot & Figeat 1985). Par une sorte de balancier de l'histoire, le processus de décentralisation en cours en France modifie notablement le cadre institutionnel dans lequel évolue l'offre de formation professionnelle. Le nouveau contexte introduit les Conseils régionaux comme décideur et financeur en la matière et leur confère la responsabilité d'assurer la mise en cohérence des différents modes de formation sur l'espace régional (formation initiale scolaire, apprentissage, formation continue). L'intervention des partenaires sociaux est mobilisée plus activement dans la construction des diplômes, les contrats d'étude prévisionnelle de branche. Ainsi, la centralité de l'État s'en trouve moins affirmée. Certains des rôles ont évolué. Il partage la légitimité et les ressources avec d'autres acteurs tels que l'Union Européenne, les collectivités territoriales, les organisations représentatives des branches professionnelles, les entreprises. Ces transformations s'accompagnent de changements importants dans les architectures institutionnelles, les principes et les référents de l'action publique (Comaille & Jobert 1998). Ainsi, dans différents domaines relevant de la politique publique comme la politique de la ville ou de l'environnement par exemple, il est plus question de règles d'organisation que de normes de contenu. Les réformes ne doivent pas être interprétées en termes de mise en œuvre d'impératifs, mais plutôt comme un schéma normatif général soumis à l'interprétation des acteurs sociaux qu'il mobilise.

En Angleterre, on assiste à des transformations en profondeur de la fonction publique britannique par la généralisation du New Public

Management (Le Galès & Tatcher 1995). Une partie des services publics, jusque-là assurés par l'État, est externalisée. Les ministères ont été en partie découpés en agences dotées d'autonomie. L'introduction de la compétition pour la fourniture de services est systématisée. Le rôle des élus locaux dans l'action publique est considérablement réduit. L'État central est directement en relation avec les structures d'exécution sans régulation organisée au niveau d'espaces locaux. La coordination et le contrôle s'exercent essentiellement par la compétition et la surveillance. L'action publique consiste à définir un ensemble de règles, d'incitations de sanctions et de contraintes budgétaires à partir desquelles les acteurs s'organisent et définissent leur action en fonction de ce cadre (Broadfoot 1996). Dans cette logique du point de vue de la formation, on assiste donc à un double mouvement. L'État étend son contrôle sur le système en imposant une normalisation des diplômes et une homogénéisation des allocations par élève accordées aux organismes de formation : avant la réforme, les diplômes sanctionnant la formation professionnelle étaient différents selon les établissements et les organismes d'habilitation, de même que les collèges dépendaient des autorités locales qui fixaient la subvention par élève (Brown & Keep 1999). Dans le même temps, l'État a autonomisé les organismes de formation en leur donnant le statut de structures privées, libres de construire leur offre de formation et placées en situation de concurrence vis-à-vis des viviers d'étudiants.

Ainsi, dans chacun des pays, l'action publique mobilise l'intervention des mêmes catégories d'acteurs, dans des combinatoires variées quant à leur pouvoir et les modalités de coordination avec lesquelles ils construisent leurs relations.

Une pluralité d'acteurs intervient dans la construction de la formation

Si l'approche en termes d'acteurs, de coordination et de construction de compromis relève d'un discours largement partagé, on trouve plus rarement une explicitation de ces différents acteurs, de leur logique d'intervention dans le champ de la formation.

L'État

Le terme "État" est souvent utilisé de façon imprécise. L'État désigne l'acteur public central regroupant le collectif des ministères, au niveau national. À ce titre, il affecte un budget à la formation, il définit de grandes orientations. Que ce soit en France ou en Angleterre, c'est à ce niveau que se prend la décision d'entreprendre des réformes pour élever le niveau de qualification de la population.

À un autre niveau, dans le champ de la formation, les politiques publiques sont définies et conduites au sein de plusieurs ministères. Ce découpage varie d'un pays à l'autre. Notamment, Travail et Éducation relèvent de deux ministères en France (la formation professionnelle relevant de la responsabilité de l'un ou de l'autre selon les époques), alors qu'ils sont regroupés en une seule structure en Angleterre.

Au sein d'un même ministère, l'analyse de la prise de décision en matière de construction de la formation montre l'extrême complexité de l'articulation des réseaux qui permettent à une telle organisation de fonctionner (Larceneux, 1997). La décision ne procède pas d'une démarche hiérarchique, mais au contraire associe, au sein d'une même institution, des intervenants nationaux, régionaux et locaux dans des modes de combinaison variables, empruntant des procédures formelles, mais aussi s'appuyant sur des relations informelles. Comme on y reviendra, le cadre institutionnel, les modes de coordination et de contrôle influent largement sur ces dimensions (Bel 1998).

Les entreprises et les branches

Bien sûr, elles sont un acteur majeur de la relation entre l'emploi et la formation dans la mesure où elles créent des emplois et recrutent. Mais leur implication dans la construction de la formation emprunte des formes diversifiées en fonction des constructions institutionnelles. Elles peuvent intervenir au niveau de la définition des compétences nécessaires et de la construction des diplômes nationaux soit avec un pouvoir décisionnel comme en Angleterre, soit avec un rôle consultatif comme dans le système français. En France, les Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) réunissent les partenaires sociaux qui font évoluer les diplômes sous la responsabilité du ministère.

En Angleterre, avant les réformes, la formation professionnelle des jeunes se fait massivement par l'apprentissage dont la définition des orientations et la gestion sont assurées par les partenaires sociaux au niveau de la branche d'activité économique. Les réformes des années 1980 introduisent des diplômes normalisés dont la mise en place est orchestrée par un conseil national pour les qualifications (National Council for Vocational Qualifications): NVQs (National Vocational Qualifications), système de validation de compétences en situation de travail dont les éléments peuvent être acquis au travail ou en formation, et GNVQs (General National Vocational Qualifications) qui sanctionnent, à différents niveaux, une formation professionnelle générale approfondie transmise par l'appareil de formation. Les critères par rapport auxquels sont définies les compétences nécessaires sont définis par les Lead Bodies, composés exclusivement de représentants d'employeurs.

Elles peuvent également être plus directement sollicitées dans la programmation de l'évolution de l'offre de formation selon des modalités plus ou moins sophistiquées, mettant en cause des entreprises ou des branches professionnelles. On peut ainsi citer dans le cas français les Contrats d'Études Prospectives (CEP) et les Contrats d'Objectifs Territoriaux (COT) qui, à l'échelle nationale ou régionale, permettent aux partenaires de l'emploi et de la formation de construire un diagnostic commun sur les besoins futurs en matière de qualification dans une profession. Enfin les entreprises sont directement sollicitées dans le cadre des différentes formations en alternance.

Compte tenu de la logique d'ensemble du système, principalement en référence aux règles du marché, en Angleterre les entreprises sont surtout sollicitées individuellement par des établissements de formation avec lesquelles elles développent des échanges en fonction de leurs besoins en main d'œuvre qualifiée, en formation continue de leurs salariés. Le système français fait au contraire référence à des modes de régulation mobilisant des structures intermédiaires telles que les contrats d'objectifs territoriaux.

Les collectivités territoriales, les élus

Au cours de la période étudiée, les évolutions institutionnelles tant en France qu'en Angleterre ont profondément modifié le rôle des collectivités territoriales.

En France, la décentralisation introduite en 1981 et dont les effets sont loin d'être stabilisés a attribué un rôle central aux Conseils régionaux, collectivités territoriales élues, dans la construction de la carte des formations de la région. Une nouvelle loi, votée par le parlement en 1992, renforce le rôle du Conseil régional dans la mise en cohérence d'ensemble de la formation au niveau de la région. Les travaux d'évaluation (Monchatre & Richard 1999) de la mise en œuvre de cette loi montrent l'hétérogénéité des logiques qui les animent, et en conséquence des procédures et des moyens qu'ils mettent en place, confirmant ainsi l'existence de systèmes régionaux de régulation.

Dans l'Angleterre d'avant 1980, les constructions locales dominent. Ce sont les acteurs locaux qui, dans une logique de proximité, sont le mieux à même de définir ce qui est juste et efficace. Dans cette optique, la formation est construite et définie au niveau local par les Local Education Authority (LEA). L'État leur transmet une enveloppe financière, mais ces derniers en choisissent les modes de répartition et peuvent décider d'abonder la subvention à l'aide de ressources locales. Il en résulte, comme on l'a précédemment évoqué, une grande disparité des contenus de formation et des financements alloués selon les lieux. Les réformes des années 1980 ont supprimé le rôle d'intermédiaire joué par les Local Education Authority dans la gestion des collèges au profit d'une relation directe entre l'État et les organismes de formation. Les règles du mar-

ché sont censées assurer la meilleure régulation de l'offre et rendent inutiles les régulations intermédiaires. La mise en pratique de ces réformes a très vite révélé d'importants dysfonctionnements, notamment entre l'offre de formation et les demandes des entreprises. Aujourd'hui, l'État envisage la création de Regional Development Agencies chargées des coordinations entre les divers offreurs de formation et les entreprises ou les structures qui les représentent.

Les organismes de formation

Du point de vue de leur contribution à la construction de l'offre de formation, les organismes de formation ne constituent pas une catégorie homogène (Derouet 1995). Leurs logiques d'action dépendent fortement des règles et normes qui encadrent leur fonctionnement. En France, les lycées techniques et professionnels qui assurent la formation initiale des jeunes dépendent du ministère de l'Éducation nationale qui définit les diplômes, décide de l'ouverture ou la fermeture de sections de formation, paye et gère les enseignants et alloue des moyens de gestion. Le Conseil régional finance l'achat et l'entretien des équipements. Dans ce mode de gestion administré, les établissements de formation ne peuvent être considérés comme de simples agents d'exécution. Ils disposent d'une marge de manœuvre pour se procurer les ressources nécessaires à leur développement en s'appuyant sur des registres de réputation (Kreps 1990) pour se procurer les ressources nécessaires à leur développement. En Angleterre, les collèges sont des organismes privés. En ce qui concerne la formation initiale des jeunes, ils sont rémunérés par l'État au pro rata du nombre d'élèves qui se sont inscrits. Si le prix alloué par élève n'est pas fixé par le marché, les règles de concurrence régissent par contre le nombre d'élèves accueillis et les ressources de l'entreprise. Dans ce contexte de quasi-marché (Keraudren 1999), le développement de l'offre de formation obéit à la demande des élèves. Toutefois l'analyse de leurs stratégies confirme que, dans un contexte dominé par les règles du marché, les logiques d'action peuvent aussi mobiliser d'autres référents que ceux de la concurrence et de la compétition, comme l'ont montré les travaux d'économie des conventions (Salais & Storper 1993).

Les élèves et d'une façon plus large, les usagers et bénéficiaires des politiques concernant la relation entre emploi et formation

Que ce soit en France ou en Angleterre, les référents de l'action publique s'appuient sur la volonté d'offrir une formation à tous, dans une perspective d'équité. Mais les élèves-consommateurs sont acteurs dans la mesure où ils peuvent choisir les formations et où leur demande est fortement structurante de l'offre. Si les élèves ou les bénéficiaires ne s'inscrivent pas dans les formations, l'action publique en la matière s'en trouve privée de sens. Dans une probléma-

tique d'insertion, la confrontation entre les emplois existants, les besoins en qualification des entreprises et les demandes des jeunes en matière de formation mettent en évidence d'importants décalages entre ces dimensions de la relation entre emploi et formation. La demande de formation est liée à des représentations qui sont souvent assez éloignées des possibilités concrètes d'insertion dans les emplois. Il existe des différences entre les deux pays dans la façon dont est régulé le rapport entre offre et demande de formation. En France, l'administration de l'Éducation nationale, par un processus complexe faisant intervenir les services d'information et d'orientation, assure la répartition des élèves entre les places disponibles. Des mécanismes relativement complexes permettent à la machine administrative de pondérer la réponse à la demande des élèves en fonction des besoins de l'économie. En Angleterre, les modes de régulation par les règles marchandes incitent les établissements de formation à ouvrir autant de places qu'il y a de demandes d'élèves pour ces formations quel que soit l'état du marché du travail pour cette spécialité (Bel 1998).

Les modèles de construction de l'offre de formation

Cette comparaison, limitée à deux pays, suggère la construction de modèles permettant d'articuler les niveaux d'intervention des acteurs de la construction de l'offre, les outils sur lesquels ils s'appuient pour construire l'offre de formation en fonction du cadre institutionnel dans lequel se situe le segment de formation concerné.

On peut ainsi proposer quatre modèles de cadres institutionnels. Chacun d'eux nécessite un mode d'instrumentation, la création d'institutions, la fourniture d'informations organisée de façon à répondre à sa logique.

Le modèle de la régulation administrée

Le cadre institutionnel est celui d'un État plus régulateur que décideur et payeur. Ce modèle, représentatif du système de formation initiale à la française, s'appuie sur une approche pour laquelle la régulation de l'offre s'opère dans un univers incertain qui rend trop hasardeux les exercices de prévision globale. La relation complexe entre la formation et l'emploi nécessite la coordination entre les acteurs concernés. C'est cette coordination qui permet de construire de la connaissance et des référents communs à ceux qui participent à la décision.

Cette complexité ne peut être gérée au niveau national, trop global pour prendre en compte des situations spécifiques. Mais l'État central continue d'encadrer fortement le système par des normes en matière de diplôme (ce qui est une façon de normaliser le contenu de la formation), des normes en termes de budget affecté, l'énoncé de grands objectifs. Il s'appuie, pour orienter ses choix,

sur des modèles prospectifs très globaux mais aussi sur des travaux conduits en coopération avec les partenaires sociaux qui sont consultés dans la construction de diplômes (les Commissions Professionnelles Consultatives) et qui participent à l'élaboration de données prospectives par branche. Chaque région, collectivité territoriale et échelon déconcentré des administrations s'appuie sur des instances et procédures permettant une concertation entre les différents acteurs concernés, PRDF (Programme Régional de la Formation Professionnelle), Contrats d'Objectifs territoriaux, COREF (Comité Régional de l'Emploi, de la Formation professionnelle), COPIRE (Commission Paritaire Interprofessionnelle Régionale de l'Emploi), OREF (Observatoires Régionaux Emploi-Formation), et sur le développement d'outils de connaissance de la relation entre emploi et formation au niveau de la région (OREF, indicateurs régionaux). Les établissements sont également sollicités pour proposer aux acteurs régionaux, qui gardent l'initiative de la décision, des projets d'évolution de leur offre de formation. Dans ce modèle, le contrôle fait place à l'évaluation, conçue comme un instrument d'apprentissage collectif pour l'ensemble des acteurs qui interviennent.

Le modèle de quasi-marché

Ce modèle est fondé sur le paradigme de la théorie du capital humain. Les individus choisissent les formations qui les conduiront vers le meilleur emploi possible pour eux. Mais, pour la formation des jeunes, ces mécanismes ne fonctionnent pas tout à fait. Les "market failures", notamment en matière d'information sur les emplois futurs, conduisent à un sous-investissement des individus vis-à-vis de la formation. L'État se substitue au consommateur pour assurer le financement et fixe un prix. Le consommateur choisit l'organisme de formation qui lui convient et ce dernier perçoit un revenu lié au nombre de ceux qu'il a su attirer. Ce sont les principes qui guident l'organisation de la formation initiale scolaire anglaise.

Un autre postulat de ce mode de régulation est celui de l'inefficacité de l'administration. Dans cette perspective, l'efficacité de l'utilisation des moyens, et plus largement de la formation est recherchée par la mise en concurrence des organismes de formation entre eux. L'objectif est de créer des marchés, c'est-à-dire de faire en sorte que le fournisseur public, monopoliste, soit remplacé par des fournisseurs privés placés en situation de compétition (Foirry 1997). Ces réformes en matière de quasi-marché ont pour objectif de faire croître en même temps quatre facteurs : l'efficacité en assurant une amélioration de la productivité des organismes de formation ; la participation des acteurs en les incitant à répondre favorablement aux incitations ; la disponibilité des services en élargissant la gamme de choix des consommateurs ; l'équité en assurant la réponse aux besoins de tous.

La puissance publique finance également les moyens permettant d'assurer une plus grande transparence de ce quasi-marché : information sur la nature de l'offre, sur la qualité des organismes en direction des consommateurs-usagers. Ce type de régulation laisse aux établissements une grande autonomie en matière de construction de l'offre et l'État oriente sa politique grâce à des incitations financières.

On peut rapprocher de ce modèle les systèmes de formation continue des jeunes qui, en France comme en Angleterre, s'adressent aux jeunes insuffisamment qualifiés à leur sortie de la formation initiale. Le Conseil régional dans un cas, les TECs dans l'autre (Training and Enterprise Councils, géographiquement répartis sur le territoire, ils sont chargés d'impliquer les milieux professionnels locaux dans la définition des besoins en matière de formation et d'assurer la programmation et le suivi de la réalisation de la formation continue en direction des jeunes) lancent des appels d'offre auprès d'organismes de formation qui répondent dans les cadres proposés. Mais ici, l'offre de formation est, si ce n'est définie précisément, au moins structurée dans des cadres par le maître d'ouvrage-financier.

La régulation marchande

Ce mode de régulation de l'offre de formation ne concerne qu'un segment très particulier de la formation et, pour ce qui concerne la formation professionnelle des jeunes, qu'un petit nombre d'entre eux. Il renvoie par contre de façon beaucoup plus explicite à la formation continue des adultes, financée par eux-mêmes ou leur entreprise lorsqu'ils sont salariés. Ils achètent de la formation à des organismes fournisseurs. Ceux-ci développent leur offre en fonction des anticipations qu'ils peuvent faire sur l'évolution de la demande. Dans ce type de modèle, l'objectif de l'organisme de formation est d'avoir le plus de clients possible. L'insertion dans l'emploi peut, à ce titre, constituer un argument de vente, mais ce n'est pas le seul. La relation à l'emploi est liée à la reconnaissance par les entreprises de la formation délivrée ou du diplôme obtenu. Cependant l'offre de formation de ces organismes peut également se développer sans lien avec l'emploi. Cette situation régulée par le marché renvoie à plusieurs types de problèmes du point de vue de l'insertion. Tout d'abord, elle assure une sélection par le prix entre les consommateurs, éloignant ainsi la formation de la réalisation d'un objectif d'équité entre les citoyens, porté de façon plus ou moins affirmée par l'État selon les pays. Ce type de régulation pose ensuite la question de la reconnaissance de la qualification acquise sur le marché du travail. Les diplômes acquis ont une portée fortement dépendante de leur aire de reconnaissance par les entreprises, aire qui peut être extrêmement variable selon les situations.

Le modèle de régulation professionnelle

Ce type de modèle fait référence à l'apprentissage tel qu'il existe en France et en Angleterre (Modern Apprenticeship). Les places offertes en formation dépendent des entreprises mais l'État intervient en encadrant ces formations par des normes de contenu et des diplômes. Le financement des organismes de formation peut être assuré partiellement par les entreprises ou les structures qui en assurent une représentation collective telle que les branches mais ce financement est également assuré par l'État, éventuellement les collectivités territoriales. La régulation de l'offre de formation dépend donc directement des entreprises. Pourtant très lié aux entreprises, ce mode de fonctionnement ne constitue pas un gage absolu d'insertion dans l'emploi à l'issue de la formation puisqu'au contraire, pour certaines professions de figure, les apprentis peuvent se substituer à la main d'œuvre salariée dans leurs politiques de gestion de la main d'œuvre.

On peut ainsi résumer les modes d'interventions des différents acteurs de la construction de la formation dans chacun des modèles présentés.

TABLEAU I
 LES MODÈLES DE RÉGULATION DE L'OFFRE DE FORMATION

	Régulation administrée	Régulation de quasi-marché	Régulation marchande	Régulation professionnelle
Certification Grands objectifs	État central	État central		État central Entreprises
Financement	État central, Collectivités territoriales	État central	Consommateurs, (individus et entreprises)	État, Collectivités territoriales, Entreprises, branches
Évolution de la carte de formation	État déconcentré, Collectivités territoriales, concertation avec les entreprises	Organismes de formation	Organismes de formation	Entreprises
Instrumentation	Instances et procédures de concertation, outils de production d'informations sur l'emploi et la formation au niveau local	Instances de production d'informations sur le marché du travail local, agences	Étude de marché par les organismes de formation	Concertation entre branches, entreprises et organismes de formation
Contrôle, évaluation	Évaluation "compréhensive" visant à produire de l'apprentissage collectif	Diffusion de l'information sur les résultats auprès du public	Sanction par le marché	Contrôle de conformité par les structures publiques avec les entreprises

En conclusion, au-delà des modèles, des réalités nationales complexes

À travers cette présentation des acteurs et des modèles de régulation de l'offre, on a tenté de proposer une lecture organisée de leurs modes d'interventions, des instances et instruments qui accompagnent chacun de ces modèles. Ces modèles restent largement simplificateurs par rapport à la réalité des conduites de l'action publique en matière de politique de formation. L'analyse comparative devrait être étendue à d'autres pays pour pouvoir conforter les résultats présentés. Cependant, ce premier travail permet de formuler quelques remarques et questions.

a- Que ce soit dans le modèle de la décentralisation (dominant en France) ou le modèle de quasi-marché introduit en Angleterre à la fin des années 1980, il faudrait se garder de considérer qu'il s'agit d'un désengagement de l'État. Dans l'un et l'autre cas de figure, l'État conserve d'importants pouvoirs en imposant des normes de diplômes et de moyens affectés à la formation. Il est donc sans doute préférable de parler de redéfinition des modalités de l'action publique.

b- Dans chaque pays plusieurs modèles coexistent ou s'hybrident en fonction des segments de formation auxquels on se réfère. En France, la formation professionnelle sous statut scolaire se rattache très nettement au modèle de la décentralisation. Par contre, la formation continue en direction des jeunes, financée par les Conseils régionaux, se rapproche étroitement de celles gérées par les TECs.

c- Les modèles précédents figent les logiques d'action des organisations : concurrence entre organismes de formation dans un contexte de règles marchandes, régulation par l'institution dans le modèle décentralisé. La réalité montre que les comportements des organisations sont plus complexes. Sur les petits territoires, les "colleges" anglais se font concurrence mais adoptent également des logiques de coopération pour se partager les spécialités de formation, les types de public par exemple. A contrario, les lycées français peuvent se faire concurrence pour attirer les élèves dans un contexte de réduction du vivier.

d- Chacun de ces modèles est porteur de tensions entre les modes de fonctionnement et les objectifs affichés, notamment du point de vue de l'insertion dans l'emploi.

Dans les modèles de marché et de quasi-marché, les organismes de formation construisent leur offre de formation en fonction de la demande escomptée des consommateurs de formation. Dans ce cadre, la relation à l'emploi n'est que seconde et conduit parfois à d'importants décalages entre emploi et formation. Dans le modèle de la décentralisation, la décision d'ou-

verture ou de fermeture des formations est prise au niveau de la région, en mobilisant des outils de connaissance, des instances de concertation pour ajuster la décision aux perspectives d'emploi mais la régulation prévue est souvent mise en défaut par le respect d'un objectif supérieur qui est celui de former tous les jeunes, même si dans un certain nombre de cas leur formation ne les conduit pas à l'emploi.

Ces quelques réflexions montrent la nécessité de poursuivre cette analyse non seulement en s'appuyant sur un plus grand nombre de pays, mais également en prenant en compte l'objectif d'équité affiché par les États et sa relation avec l'efficacité.

Bibliographie

- AFFICHARD J. (éd.) 1997 *Décentralisation des organisations et coopération*, Paris, l'Harmattan
- BEL M. (éd.) 1996 *Construction et régulation de l'offre locale de formation*, CEREQ, Document n117
- BEL M. (éd.) 1998 *Efficacité des modes de construction de la formation sur un territoire : comparaison France-Angleterre*, CEREQ
- BROADFOOT P. 1996 *Education assessment and society*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press, 273p
- BROWN A., KEEP E. 1999 *Review of vocational education and training research in the United Kingdom*, London, Institut for Employment Research
- CHARLOT B., FIGEAT M. 1985 *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Éd. Minerve
- COMAILLE J., JOBERT B. 1998 *Les métamorphoses de la régulation politique*, L.G.D.J.
- DEROUET J.-L. 1995 *Pluralité des mondes et coordination de l'action, l'exemple des établissements scolaires*, Paris, INRP
- FOIRRY J.-P. 1997 *Économie publique, analyse économique des décisions publiques*, Paris, Hachette
- HOLLINGSWORTH R., BOYER R. 1999 *Contemporary capitalism, the embeddedness of institutions*, Cambridge, Cambridge University Press
- KERAUDREN P. 1999 "Entre nouveau management public et gouvernance : les spécificités de la réforme de l'administration centrale en Grande-Bretagne", *Politiques et management public*, mars, n1, p59-93
- KREPS D. M. 1990 *A Course in Microeconomic Theory*, New York, Harvester Wheatshea
- LARCENEUX A. 1997 "Mécanismes de décision et contexte local, l'offre de formation professionnelle initiale", *Formation-Emploi*, n59, p57-69
- LE GALES P. & TATCHER M. 1995 *Les réseaux de politique publique : débat autour des policy networks*, Paris, L'Harmattan
- LE GALES P. 1998 Régulation, gouvernance et territoire, in Comaille J. & Jobert B. *Les métamorphoses de la régulation politique*, L.G.D.J

- MAURICE M., SELIER F., SILVESTRE J.-J. 1982 *Politique de l'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF
- MONCHATRE S. & RICHARD A. 1999 *Évaluation des politiques régionales de formation professionnelle 1996-1999, Rapport technique général*, Paris, La Documentation française
- SALAS R. & STORPER M. 1993 *Les mondes de production, Enquête sur l'identité économique de la France*, EHESS
- TANGUY L. 1988 *L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire, Formation-Emploi*, n27-28, p5-15
- VAN HAECHE A. 1998 "Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques?", *Éducation et Sociétés*, n1, p21-46
- Van ZANTEN A., PLAISANCE E., SIROTA R. 1993 *Les transformations du système éducatif: acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan
- VERDIER E. 1996 "L'insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel?", *Travail et Emploi*, n69, p37-54

La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance

PIERRE DORAY

Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST)
Université du Québec à Montréal
Doray.pierre @ uqam.ca

CHRISTIAN MAROY

Groupe Interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF)
Université Catholique de Louvain
maroy@anso.ucl.ac.be

Au cours des dernières années, nous avons assisté dans la plupart des pays industrialisés à la mise en œuvre de multiples modifications au sein du système scolaire, visant explicitement un rapprochement entre les institutions de formation professionnelle et le champ économique. Un travail explicite sur le contenu de l'activité éducative est réalisé afin, dit-on, d'assurer une plus grande adéquation des programmes avec les compétences utilisées en milieux de travail. Cette recherche de correspondance se révèle aussi dans l'évolution des formes des activités éducatives, qu'il s'agisse des formes de transmission pédagogique ou des modalités de l'évaluation. L'État confie souvent l'organisation de ces articulations à de nouvelles instances; il instaure de nouveaux mécanismes de mise en relation des deux mondes ou modifie la composition des organismes existants pour donner une plus grande place aux acteurs économiques. Toutes ces interventions attestent de l'existence d'un processus d'ensemble où se recomposent les relations entre formation et travail ou entre institutions de formation continue et entreprises (Hardy & Maroy 1995).

Le récent gain de popularité de la formation en alternance —formule pédagogique selon laquelle les élèves suivent leur formation pour une part dans un établissement scolaire et pour une autre en milieu de travail— participe bien de ce mouvement d'ensemble. Il s'agit d'une modalité de transmis-

sion pédagogique qui implique davantage les entreprises qui sont appelées à accueillir, selon des modalités d'organisation variables, des stagiaires. Pour les partisans et les promoteurs de cette formule pédagogique, elle permet de se rapprocher du système dual allemand, lui-même considéré comme une réussite en matière de formation professionnelle. Du fait de réaliser une part du travail éducatif en milieu de travail, la formation serait ainsi mieux ajustée au travail. L'alternance permettrait de faciliter l'insertion des élèves. Le gain d'expérience et de compétence faciliterait "l'employabilité" et, au-delà, l'insertion. Les entreprises amélioreraient leurs procédures de recrutement.

L'alternance est donc perçue comme un adjuvant à l'insertion professionnelle dans la mesure où elle est une modalité de rapprochement entre économie et éducation, dont il reste à comprendre le mode de "construction". Le présent article s'attelle à cet exercice de compréhension d'un des thèmes majeurs de l'agenda éducatif récent en analysant l'institutionnalisation des formations en alternance dans deux sociétés différentes, le Québec et la CFB (la Communauté française de Belgique, soit l'un des niveaux du pouvoir exécutif de la Belgique fédérale exerçant ses compétences sur la population d'expression francophone, en Wallonie et à Bruxelles, notamment en matière d'éducation).

Balises théoriques

La question des rapports ou des articulations entre économie et éducation n'est pas un objet nouveau des sciences sociales (Tanguy 1986, Jobert et al. 1995, Doray & Maroy 1995, Lemelin 1998, Maroy & Doray 2000). Les synthèses récentes indiquent bien qu'il s'agit d'un domaine de recherche aux "contours flous et mouvants" (Jobert et al. 1995 p11) qui se conjugue au pluriel tant par les thèmes abordés (planification de l'éducation et de la formation professionnelle, transition et insertion professionnelle, formation continue, articulation à l'emploi, qualifications, etc.) que par les conceptualisations (analyse structurelle en termes de reproduction sociale, analyse structurelle médiatisée par les jeux d'acteurs, analyse en termes de causalité réciproque, analyse d'impacts des conventions d'articulation, analyse en termes de négociation constituante) (Doray & Maroy 1995).

Notre analyse de l'institutionnalisation du rapprochement économie/éducation s'appuie sur une approche en termes de négociations constituantes qui met l'accent sur les échanges et processus sociaux à l'œuvre dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement. L'objet d'étude est le travail social des acteurs visant à créer, mobiliser et stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux univers. La visée est de saisir la dynamique de

construction des liaisons dans leur morphologie et leur portée. L'analyse ne cherche pas à légitimer ces actions, pas plus qu'elle ne vise à contester les liaisons proposées par certains acteurs : elle en prend acte. Elle ne poursuit donc pas de visées adéquationnistes mais cherche à rendre compte de leur formalisation et de leur institutionnalisation dans des conventions et des pratiques.

Une option théorique de base est de considérer que les propriétés des conventions établies et mises en œuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'économie ne sont pas données mais résultent des négociations et des transactions entre les acteurs impliqués (Agulhon, Poloni & Tanguy 1988, Maroy 1989, Bessy et al 1995).

L'analyse doit alors tenir compte de l'existence de différents niveaux d'action et de leurs articulations. Le palier institutionnel recouvre pour l'essentiel l'univers des règles et des cadres qui régissent le fonctionnement des champs ou des univers sociaux. Une particularité de ce palier est l'action à distance, les règles et les cadres fixés s'appliquant à un ensemble d'établissements ou à plusieurs acteurs (aussi bien les cadres pédagogiques gérant les programmes de formation que, par exemple, ceux qui couvrent les conditions minimales de travail, les programmes de financement des reconversions industrielles ou les prescriptions fiscales). Ce palier recouvre l'univers des politiques éducatives comme celui des théories ou des régimes pédagogiques. Il faut être attentif aux modes d'appropriation des règles nationales et à la modification des règles existantes ou à la création de nouvelles règles locales, ce qui suppose un regard sur le palier organisationnel où est posé l'enjeu du fonctionnement administratif des établissements (école, collège, établissement industriel ou entreprise, etc.) et de son influence sur le développement des articulations entre les deux univers. Étant des lieux formels de décision (application et création de règles et de cadres) et des lieux d'appropriation des formes institutionnelles, il constitue un deuxième espace de négociations. Le palier opérationnel s'intéresse aux modalités de gestion et de fonctionnement des expériences ou des projets dans la quotidienneté.

Enfin, l'attention doit être portée sur les objets des processus de négociation. Un premier objet est la détermination des savoirs légitimes à enseigner en lien avec les cadres institutionnels et les approches pédagogiques qui régissent la construction des programmes au sein des systèmes d'éducation bureaucratiques (Bauer & Cohen 1980, Doray & Turcot 1991). De ce fait, les formes organisationnelles des établissements scolaires, les modes de fonctionnement, les instances de gestion des coopérations entre entreprises et écoles ainsi que les formes de transmission pédagogique ou les conventions relatives au champ du travail (modalités d'inscription des individus dans les emplois et conditions d'exercice du travail) sont autant d'éléments que des acteurs peuvent négocier ou mobiliser dans leur travail de mise en correspondance.

Pour cerner empiriquement le travail d'échange, de négociation ou de

transaction des acteurs, trois dimensions analytiques sont privilégiées. Ce travail peut d'abord être considéré comme la formalisation et la mise en œuvre d'ajustements organisationnels ou institutionnels qui fixent l'usage et l'organisation des temps et espaces sociaux ou précisent les frontières du jeu par l'établissement de règles institutionnelles ou la création de dispositifs organisationnels particuliers. La construction de relations peut ainsi conduire les acteurs à modifier les cadres institutionnels ou les conventions internes de fonctionnement de leur établissement comme, par exemple, le rythme des études ou la séquence des cours. Des modifications analogues peuvent être réalisées dans les entreprises. Les ajustements sont dans ce cas intra-organisationnels ; ils sont interinstitutionnels quand il s'agit de mettre en place des instances ou, plus largement, des conventions de régulation des relations entre les deux univers.

Une deuxième dimension analytique consiste à analyser les *ressorts de l'action*. Pour dégager les conditions dans lesquelles la coordination se construit et comprendre ce qui a pu "motiver" les acteurs de chaque entité organisationnelle à procéder aux ajustements nécessaires, nous nous proposons d'analyser les positions objectives (ressources, dépendance mutuelle, contraintes...) des acteurs et de dresser le bilan des contributions et rétributions de chacune des entités. Cette lecture suppose que les acteurs de chacune des organisations s'engagent dans la coordination lorsqu'ils y trouvent un certain avantage (quel qu'il soit) et repose sur des présupposés de rationalité des choix, d'une relative stabilité des préférences et ressources des acteurs.

Une telle lecture de l'implication des acteurs doit être complétée en montrant —autre dimension analytique— que l'échange n'est pas réductible qu'à une rencontre totalement négociée rationnellement, sur base d'intérêts différents (collaboration dite stratégique ou intéressée) ou à l'actualisation d'un point de vue a priori commun à tous les participants (collaboration dite communautaire). Les projets peuvent reposer sur des situations mixtes, des rencontres partielles d'intérêts et de valeurs sur un fond de méfiance réciproque où les accords sont peu ou prou des compromis de coexistence (Remy 1992), ce que souligne Monaco (1993) à propos de la formation en alternance en France. La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et favoriser des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs/entrepreneurs ou professeurs/élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifions ces processus de symboliques. Nous entendons donc par symbolique la façon dont des acteurs greffent un engagement dans l'action sur un système de sens et de représentations.

Toujours sur ce plan symbolique, l'analyse des rapprochements et des

coopérations entre acteurs éducatifs et économiques repose en conséquence sur l'identification des principes de justification sur lesquels l'engagement des acteurs prend appui. Symétriquement, il s'agit d'analyser les principes sur lesquels reposent des oppositions que de tels projets peuvent susciter. À cet égard, les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) permettent de dégager une grammaire des orientations normatives possibles de l'action. En effet, ces auteurs ont montré que les acteurs pouvaient chercher diverses formes d'accord sur la justice des situations en se référant à plusieurs registres de justification et, au-delà, à plusieurs "mondes" : domestique, civique, industriel, marchand, inspiré, et du renom. Ces registres peuvent être pris comme points de repères pour qualifier la nature des échanges observés entre les écoles et les entreprises. La combinaison de formes de coordination dans lesquelles les acteurs s'engagent peut se révéler différente selon les cas. Selon ces combinaisons, la nature, les modalités, l'intensité de la relation entre école et entreprise varient ; nous caractériserons ces combinaisons comme des "régimes d'échange" particuliers.

En somme, l'analyse cherche d'une part à identifier les modalités organisationnelles mises en place pour coordonner l'échange et d'autre part à dégager les sens que la relation prend pour les différents acteurs. La confrontation dynamique des formes de coordination et de la production de sens permet de dégager un régime d'échange qui caractérise globalement la relation entre les deux mondes.

Repères méthodologiques

Notre analyse s'appuie sur quatre études de cas dans deux grandes spécialités techniques (électronique et travail de bureau), deux au Québec (dénommées ci-après Fleuve et Forêt) et deux en Communauté française de Belgique (Plaine et Parc). Après avoir comparé l'organisation des deux systèmes scolaires et analysé le développement de l'alternance dans les deux sociétés, nous avons choisi des expériences dans des cursus dont l'accès exigeait le même nombre d'années de scolarité. De fait, les études de cas concernées se situent à la fin du secondaire en Belgique et au niveau collégial au Québec. Les expériences furent choisies dans des programmes ouvrant des secteurs industriels similaires : travail de bureau et bureautique d'une part et métiers de l'électronique d'autre part. La collecte de données pour les études de cas est fondée sur des interviews semi-directives des directions des écoles, des professeurs, des jeunes en alternance, des responsables et tuteurs des entreprises. En outre, ces données sont croisées avec tous les documents disponibles utilisés par les acteurs pour mettre en place l'alternance (référentiel d'activité ; grille d'évaluation du jeune, etc.). Le matériau recueilli a été

soumis à une grille d'analyse dérivée de notre problématique, centrée sur la mise en évidence des ajustements organisationnels et processus symboliques à l'œuvre dans la collaboration. Ces deux grands axes analytiques ont été observés à partir de la description de plusieurs dimensions concrètes de la coopération : modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, modalités d'organisation du calendrier, sélection des élèves pour les stages, définition du contenu du stage, modalités de suivi et d'évaluation du stage, enfin dans les ajustements pédagogiques ou organisationnels internes à l'école ou à l'entreprise. La définition des objectifs et bénéfices attendus de l'alternance, la définition de soi (comme professeur ou comme tuteur), la représentation du rôle des partenaires, les objets de débat ou de négociation dans la construction de la coopération ont servi de base pour analyser le travail symbolique et les régimes d'échange.

L'analyse

Le plan institutionnel

Dans les deux sociétés étudiées, les systèmes éducatifs ont connu, selon des modalités diverses, des processus de scolarisation de la formation professionnelle, de dévalorisation de cette dernière (accès par l'échec scolaire) et de distanciation par rapport au champ économique. L'alternance participe d'un mouvement explicite de rapprochement entre le champ scolaire et le champ économique afin d'assurer la valorisation (ou la revalorisation) de la formation professionnelle. En CFB, le développement de l'alternance se comprend par l'allongement, en 1983, de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans et le souci de moduler la loi face à un public jugé "réfractaire" à la norme scolaire : de nombreux dispositifs institutionnels "de scolarité à temps partiel" ont ainsi vu le jour (Maroy & Fusulier 1998). Par la suite, le dispositif de la "charte de la formation en alternance" a été développé pour améliorer la formation professionnelle des jeunes scolairement plus performants, inscrits dans l'enseignement "à temps plein". Depuis 1997, cette possibilité a été institutionnalisée dans un décret cadre sur l'éducation. Au Québec, l'alternance a une double signification : elle est, pour les acteurs de l'enseignement professionnel, un moyen d'adapter la formation professionnelle à des publics en difficulté et, pour les enseignants de l'enseignement technique, un outil de transmission pédagogique plus efficace. Malgré ces tendances structurelles convergentes, le rapprochement ne peut être saisi uniquement à ce niveau sociétal (Maurice, Sellier & Silvestre 1982).

Des deux côtés, l'alternance est développée par différentes actions à distance en direction des institutions locales des systèmes éducatifs. Cependant,

en CFB, l'élément le plus frappant est l'hétérogénéité puisque les établissements scolaires peuvent recourir à plusieurs cadrages institutionnels pour développer l'alternance. Ces dispositifs laissent une autonomie locale plus ou moins forte, variable de surcroît selon les "réseaux d'enseignement". La constitution belge prévoit, en effet, "une liberté d'enseignement" qui se traduit par la coexistence de divers "pouvoirs organisateurs" d'établissements, fédérés en réseaux éducatifs ayant une large latitude dans la définition des curricula et en pédagogie, même s'il existe des régulations centrales. L'État n'est pas le seul maître du jeu : les "interlocuteurs sociaux", les différents réseaux ont contribué à mettre en forme les dispositifs proposés aux instances locales. Au Québec, l'action gouvernementale démarre par une initiative du gouvernement fédéral avec la création d'un programme incitant le démarrage d'expériences locales et définissant plusieurs prescriptions que les acteurs locaux devaient suivre. Pour sa part, le ministère de l'Éducation a diffusé des informations méthodologiques fixant des manières de faire et a reconnu la formule par son inscription progressive dans des politiques éducatives québécoises. Il assure, depuis peu, le financement des expériences à la suite du désengagement du gouvernement fédéral.

Si la nature des actions à distance diffère, une similitude institutionnelle existe : l'intervention publique s'adresse, sur une base volontaire, directement aux acteurs du système scolaire et non aux entreprises qui seront sollicitées par les promoteurs des expériences locales. Ce choix tient probablement à la capacité d'action différenciée de l'État dans les deux mondes : il lui est plus facile d'agir sur le système éducatif que sur le champ économique pour des raisons idéologiques (montée du néo-libéralisme qui favorise l'absence d'actions publiques contraignantes vis-à-vis des entreprises) et politiques (capacité de contrôle plus grand sur le système éducatif). Dès lors, l'initiative revient aux acteurs du système éducatif.

Les ajustements organisationnels et opérationnels

Globalement, le travail d'ajustement organisationnel engagé pour mettre en place les collaborations école/entreprise est relativement ténu ; les échanges s'appuient, dans les deux sociétés, sur des formes organisationnelles peu développées, qui sont par ailleurs asymétriques : les ajustements organisationnels sont plus nombreux dans les institutions scolaires que dans les entreprises, ce qui s'explique par la dépendance des établissements vis-à-vis des entreprises. Les enseignants formulent peu d'exigences aux entreprises de peur d'un refus de participation parce que le processus d'accueil serait trop complexe. Ils ne cherchent d'ailleurs pas nécessairement à développer ces exigences car ils visent une socialisation des jeunes dans de "vraies" entreprises ; il ne s'agit pas de faire de ces dernières des milieux "artificiels". Le plus

important des ajustements d'entreprises réside au Québec dans la mise au point (plus ou moins formalisée) d'une séquence de travail avec progression de tâches simples à des tâches complexes mais, le plus souvent, l'apprentissage repose largement sur une formation sur le tas. Un des cas belges tranche cependant par la recherche d'une alternance plus "intégrative" (Lycée de la Plaine) qui implique des ajustements de l'entreprise en marge de son processus de production proprement dit.

L'asymétrie se révèle aussi dans les déplacements physiques d'acteurs qui, pour l'essentiel, s'opèrent de l'école vers l'entreprise. Ces mouvements soulignent de façon métonymique que l'ajustement s'opère pour adapter les pratiques de l'école à l'entreprise, sans que cette dernière ne se sente tenue de s'ajuster pour renforcer son potentiel formateur. Ainsi, dans les deux sociétés, on assiste au maintien de la division du travail entre les deux institutions. L'école conserve sa mission de formation technique de base de l'étudiant et de socialisation aux contraintes du marché du travail. Le stage est conçu comme moment d'application et de validation de connaissances acquises et de socialisation professionnelle en situation réelle. Dans cette situation d'absence relative d'ajustements, les étudiants deviennent eux-mêmes une composante importante du rapprochement par le transfert de savoirs entre les deux institutions qu'ils réalisent, même si ce transfert est plus ou moins formalisé selon les établissements.

Il existe aussi des spécificités locales en partie liées aux prescriptions institutionnelles. Elles impliquent au Québec que les stagiaires deviennent des salariés de l'entreprise alors qu'ils restent des élèves en CFB. L'insertion du jeune dans les firmes s'inscrit (au Québec surtout) dans une logique de gestion d'un recrutement à long terme ou comme volant temporaire de main-d'œuvre. En Belgique, le statut d'élève s'accompagne d'autres prescriptions comme la construction d'un référentiel de formation et la présence d'un tuteur en entreprise.

Les ressorts de l'action

En général, la construction de relations entre écoles et entreprises apparaît mutuellement bénéfique aux partenaires, même si, au départ, c'est l'école qui est "demandeuse" et consent aux contributions les plus fortes. Toutefois, ces négociations sur base d'intérêts au moins partiellement convergents s'inscrivent dans des échanges profondément contrastés, qui rendent les modalités, la signification et l'intensité de la relation très différentes d'un cas à l'autre. Dans l'ensemble, les rétributions perçues sont plus importantes et plus variées au sein de l'école que dans les entreprises. Plusieurs sont communes à toutes les expériences. C'est le cas de l'amélioration de la motivation et des savoir-être des étudiants, favorable à une amélioration des relations profes-

seur/élèves et à la mise en œuvre d'une stratégie d'amélioration de l'attractivité des programmes et de leur position relative sur le marché scolaire. Ceci ne signifie pas pour autant que cette stratégie soit toujours couronnée de succès. En effet, les effectifs étudiants à Plaine n'augmentent pas alors que c'est le cas à Forêt.

L'amélioration de la formation (plus grande adéquation des apprentissages en fonction des emplois de destination) et des chances d'insertion professionnelle pour les étudiants est mentionnée dans les quatre établissements scolaires. D'autres rétributions sont plutôt spécifiques. Ainsi, à Parc et à Fleuve, il est aussi fait mention de l'apport financier des politiques publiques et, à Forêt, du rôle de confirmation des orientations professionnelles des étudiants. Ces rétributions renforcent la conviction que les professeurs ont du bien-fondé de l'alternance et conduit à une certaine routinisation qui s'accommode fort bien de la morphologie des ajustements organisationnels actuels, ce qui ne pousse pas les professeurs à exiger une plus grande structuration des échanges avec les entreprises.

Du point de vue des entreprises, l'alternance facilite les procédures de recrutement et crée un volant de main-d'œuvre flexible. Au Québec, les organismes publics qui accueillent des étudiants de Forêt insistent sur le fait que les étudiants constituent une main-d'œuvre d'appoint "indispensable" pour la réalisation de tâches régulières dans un contexte de réduction du personnel à la suite des choix budgétaires gouvernementaux. Signalons que si les entreprises participent aux projets pour faciliter l'embauche, celle-ci ne se réalise pas toujours. En Belgique, Plaine favorise une rétribution particulière : la mise en œuvre de projets d'automatisation que l'entreprise ne pourrait accomplir sans son aide.

Dans les deux sociétés, les contributions des écoles à la réalisation de la relation sont de deux ordres : temps de travail des étudiants et temps des coordonnateurs et professeurs. Le temps de ces derniers et l'apport de compétences techniques sont plus élevés à Plaine. Les contributions communes des entreprises des deux sociétés sont le temps des tuteurs. Au Québec, les entreprises payent un salaire (qui peut, en partie, être remboursé par une modalité fiscale, le crédit d'impôt à la formation). À Plaine, les entreprises doivent aussi payer les coûts des projets réalisés par les étudiants.

Les processus symboliques

Au plan symbolique, nous retrouvons plusieurs convergences entre les cas analysés dans les deux sociétés. Une première porte sur la division du travail éducatif et des missions respectives de l'école et de l'entreprise. L'essentiel du travail de formation technique revient à l'école et doit lui revenir, comme d'ailleurs le travail de socialisation et de formation comporte-

mentale “de base”. À l'entreprise sont dévolus dès lors certains apprentissages techniques et surtout une fonction de socialisation aux rôles et aux conditions sociales “réelles” de la production. La visée de socialisation professionnelle est donc évidente et est fondée sur un autre consensus quant à la vision de l'entreprise qui est le lieu où les compétences, les savoirs, les savoir-faire sont utilisés et reconnus en “grandeur nature”; elle constitue dès lors l'épreuve de réalité par excellence, quand il s'agit non seulement de qualifier, de reconnaître les acquis, mais aussi d'identifier les manques, les lacunes de l'apprentissage. L'entreprise est donc bien le lieu par excellence où *s'éprouve* la qualification.

Le passage en entreprise conduit, à des degrés divers, à une “modification identitaire de l'élève” qui, à l'issue de l'expérience d'alternance, adopte une nouvelle identité professionnelle virtuelle, de nature à fonder la motivation d'apprentissages ultérieurs, orientés vers les savoirs généraux (apprendre les langues), techniques (connaître tel logiciel, tel procédé) voire vers des compétences sociales. Le stage intervient donc comme une épreuve qui confirme (ou non) l'orientation professionnelle et peut conduire à un investissement plus grand des élèves. On doit noter ici une différence d'intensité : la visée de qualification serait plus importante au Québec qu'en Belgique, en raison du format même des stages, souvent plus longs et plus itératifs. Pour l'entreprise aussi, la fonction clé n'est pas uniquement l'apprentissage stricto sensu, mais aussi cette fonction de socialisation diffuse et surtout cette fonction de reconnaissance et d'identification des acquis des jeunes dans le cadre d'une gestion prévisionnelle du personnel. Les enseignants connaissent en revanche une modification limitée de leur identité et de leur professionnalité, dans la mesure où les prises de contact sont largement concentrées dans les mains des coordonnateurs.

Les régimes d'échange en présence

L'articulation des ajustements organisationnels et symboliques peut être thématisée en analysant les régimes d'échange prégnants dans les cas analysés. Les expériences peuvent être différenciées selon les registres observés, notamment quant à la définition de la relation établie entre acteurs scolaires et acteurs de l'entreprise.

Dans le cas de Plaine, trois registres s'interpénètrent. Dans le registre industriel, les relations se construisent sur la base d'une complémentarité fonctionnelle des rôles et des compétences, dans une division du travail où chacun contribue à un projet au moins partiellement commun. La relation d'échange se construit progressivement comme interdépendance fonctionnelle, coopération productive efficace, où le professionnalisme de chacun fonde une possibilité de relation de coopération fonctionnelle à moyen

terme. Dans le registre domestique, les échanges sont référés à la création d'un réseau d'acteurs participant à une communauté locale ou professionnelle. Les modalités de relation se construisent en insistant sur les relations de face-à-face, l'interconnaissance, la confiance personnalisée qui se construit dans la durée, la proximité socio-géographique. Dans le registre civique, la collaboration est justifiée dans la mesure où elle contribue à assurer un bien commun, par exemple une égalité des chances à tous les étudiants. Le premier registre est fortement présent dans la mesure où la relation avec l'entreprise est fondée sur une collaboration technique : il s'agit de réaliser de concert un projet d'amélioration technique de la production de l'entreprise (automatisation d'une machine par exemple). La collaboration se construit en divisant alors clairement les rôles (l'entreprise finance, assure un suivi, respecte le calendrier, participe à l'évaluation) en échange du temps et des compétences des élèves et des professeurs. Ces derniers font le suivi technique, préparent le projet avec les élèves dans le travail scolaire, en garantissent la bonne fin dans l'entreprise. L'affectation des élèves aux différentes entreprises est faite en fonction de la complexité du projet à réaliser sans qu'il y ait de logique de sélection. L'échange se fonde aussi sur un registre domestique et secondairement civique. Domestique car, dès le départ, l'enrôlement des entreprises se fonde sur une démarche personnelle du coordinateur. C'est la confiance qui lui est faite, fondée sur son expertise technique et la réputation technique de l'école, qui permet à la collaboration de démarrer ; par la suite, les relations personnelles entre professeurs, coordonnateur et tuteurs dans les entreprises ne font que se renforcer, inscrivant l'échange dans un temps plus long et personnalisé (création d'un réseau) que le seul échange marchand. Un des traits marquants de cette expérience est justement la création d'un lien de proximité entre professeurs et entrepreneurs, qui va de pair avec une inflexion des représentations des professeurs et de l'école de la part des entrepreneurs (ils sont compétents, travailleurs, contrairement à l'image de départ de fonctionnaires qu'ils en avaient) ; parallèlement, c'est l'image de soi des acteurs scolaires qui s'améliore. Les relations interpersonnelles se développent aussi latéralement entre entreprises engagées dans la collaboration. Le registre civique est mobilisé lorsque l'alternance est justifiée par rapport à l'insertion professionnelle de tous les jeunes. Le régime d'échange privilégié est la coopération dans un projet partagé, sur fond de relations qui deviennent de plus en plus proches et personnalisées.

À Parc, la relation d'échange, marchande et civique, avec les entreprises est beaucoup moins continue, moins familière, plus distanciée. Dans un registre marchand, la relation que l'école construit avec l'entreprise se fonde sur l'idée de service que les étudiants (et, au-delà, les écoles) peuvent rendre aux entreprises. On propose des services (le travail des étudiants) à un client et l'échange se construit comme une transaction de nature économique : si

l'offre rencontre la demande du client, l'échange opère sur base d'un intérêt mutuel. La relation se construit en fait à partir du travail "volontaire" de quelques professeurs, qui demandent aux entreprises des places pour leurs élèves. Face à des entreprises non demandeuses, cette demande se justifie sur base d'un mélange d'arguments : il s'agit à la fois de participer à la formation et à l'insertion des jeunes mais en même temps de profiter d'une main-d'œuvre d'appoint, de préparer une réserve de recrutement.

Les deux institutions québécoises illustrent, à des degrés différents, un régime d'échange où la relation à l'entreprise est construite comme une relation marchande de service aux entreprises clientes. Ce registre marchand se couple à un registre industriel, dans la mesure où la relation marchande peut devenir "plus performante", plus "professionnelle" (en particulier à Forêt). Cette dernière se donne d'abord à voir dans les caractéristiques du travail des coordonnateurs : ils doivent être des "vendeurs" et disposer de réseaux parmi les entreprises. Ils font plus appel que leurs homologues belges à un ensemble d'outils, de procédures, de formulaires permettant de formaliser et de gérer à distance la coordination avec les entreprises en faisant une économie plus grande des échanges informels et face à face. Ces outils et procédures sont partiellement des outils de vente (feuilles publicitaires, banques de données importantes d'entreprise, usage du crédit d'impôt) et partiellement des outils de suivi "pédagogique" des stagiaires (formulaire d'évaluation). En d'autres mots, les expériences québécoises développeraient davantage des relations à distance alors qu'en Belgique, l'engagement des acteurs est plus présent et les relations face à face de négociation/transaction plus fréquentes. Enfin, la nature marchande du régime d'action trouve ses sources dans la procédure de sélection et de choix des stagiaires : la présélection vise à rencontrer les critères de choix des entreprises sans faire valoir d'autres justifications internes à l'univers scolaire. En bref, la logique de service au client pousse l'école à proposer ses "meilleurs produits", à savoir ses stagiaires les "plus employables". Ce faisant, elle contribue à préparer certains élèves aux normes de fonctionnement des entreprises, tout en créant des distinctions au sein du groupe sur la base des performances scolaires. On peut avancer que l'univers du marché et sa logique ont pénétré l'école québécoise, créant une continuité de registre entre les deux mondes.

L'autonomie organisationnelle des milieux se réalise, dans les expériences québécoises, sur le fond d'une plus grande continuité sur un plan symbolique et idéologique, du fait de la prégnance du registre marchand. Les collègues se présentant comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Ils produisent ainsi une continuité avec les entreprises au plan des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurées de part et d'autre. Le rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur

même du cadre scolaire car, en se rapprochant de l'entreprise, les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle dans le marché scolaire. Dans les cas belges, les univers organisationnels restent relativement autonomes et cloisonnés, sans que cette distance ne soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyé de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique fondée sur l'existence de relations fournisseur/client, qui permette facilement une coopération "lointaine" et au demeurant relativement efficace et importante. On assiste soit à une tentative —coûteuse pour l'école— de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique comme au lycée de la Plaine ; soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises comme à Parc. La Plaine se distingue par la création d'un point de rencontre organisationnel et symbolique autour de la technique et du destin d'une communauté locale.

Conclusion : alternance et insertion professionnelle

L'analyse de la construction d'expériences de rapprochement éducation/économie comme le développement de l'alternance travail/études permet de mieux préciser les liens entre alternance et insertion professionnelle en soulignant comment la question de l'insertion contribue à construire l'alternance, tant au Québec qu'en Communauté française de Belgique. L'insertion apparaît d'abord comme une vertu de l'alternance, c'est-à-dire comme un thème mobilisateur justifiant la pertinence de la formule et expliquant en grande partie l'engagement de l'État ainsi que de nombreux enseignants et élèves (étudiants). Ainsi, l'alternance faciliterait l'insertion des diplômés par la "plus-value éducative" que les stages en entreprise procureraient. Qu'il s'agisse d'adapter les modes d'apprentissage aux jeunes en difficulté scolaire, de socialiser à la condition salariale ou d'un approfondissement technique, l'alternance rendrait plus facile l'insertion par une amélioration de la formation. La présence en entreprise ouvrirait plus grandes les portes de l'emploi.

C'est aussi le rapport à l'insertion —ou l'action qui lui est corrélatrice, l'embauche— qui rend compte de l'engagement de nombreux employeurs. En effet, beaucoup d'entreprises acceptent de recevoir des stagiaires parce qu'elles espèrent les recruter plus tard. L'observation immédiate est, à leurs yeux, la forme la plus complète d'évaluation. Le diplôme n'est plus garant du "capital humain" détenu par les diplômés, il n'est pas plus un signal de leurs compétences. L'employeur peut ainsi réduire l'asymétrie de l'information corrélatrice du contrat de travail.

L'articulation alternance-insertion intervient aussi dans le jeu des contributions et rétributions identifiées par les différents acteurs. Ainsi, du point de vue des étudiants, le stage sert souvent de mise à l'épreuve de l'orientation professionnelle et de confirmation professionnelle. Il permet de savoir si le métier de destination est bien celui que l'on veut réaliser, ce qui joue aussi à la négative : il arrive que le métier exercé dans telle entreprise ne soit pas celui que l'élève veut exercer. Le stage contribue donc à spécifier le champ des possibles et à circonscrire les emplois désirés. Ce rôle est particulièrement important dans le cas des diplômés ouvrant sur une large gamme de fonctions de travail qui apparaissent souvent comme des métiers différents. Du point de vue des enseignants, les stages contribuent à changer l'identité des étudiants qui se mobilisent avec davantage de "sérieux" pour leurs études. En même temps, ces changements identitaires des élèves participent à un renforcement symbolique. Finalement, certains employeurs voient leur recrutement facilité, du moins à moyen terme. Mais ce n'est pas toujours le cas. En effet, quand le stagiaire réalise qu'il n'est pas à sa place dans le métier, l'employeur peut se retrouver bredouille. Dans ces conditions, l'engagement de certains peut effectivement être remis en question.

Tant comme thème mobilisateur que comme source de rétributions, le lien entre alternance et insertion participe de la présence du registre industriel dans le développement de l'alternance. En cherchant à faciliter le passage des diplômés de l'école à l'entreprise, les différents acteurs introduisent en effet un souci d'efficacité, même si ce dernier prend différents visages selon les acteurs en présence. Ce registre industriel est souvent couplé à des justifications civiques quand il s'agit d'envisager l'insertion des jeunes en difficulté.

Bibliographie

- AGULHON C., POLONI A. & TANGUY L. 1988 *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur*, Paris, Groupe de sociologie du travail, CNRS-Université de Paris VII
- BAUER M., COHEN E. 1980 "La production d'ingénieurs: Enjeux et déterminations d'une politique d'enseignement", *Information sur les sciences sociales*, v19 4-5, p851-884
- BESSY C., EYMARD DUVERNAY F., GOMEL B. & SIMONIN B. 1995 "Les politiques publiques d'emploi: le rôle des agents locaux", *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, n34, p3-34
- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
- DORAY P. & MAROY C. 1995 "Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel", *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXI, 4, p661-688
- DORAY P. & TURCOT M. 1991 "Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle", *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), p87-107

- HARDY M. & MAROY C. 1995 "La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques", *Revue des sciences de l'éducation*, XXI, n4, p643-660
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin
- LEMELIN C. 1998 *L'économiste et l'éducation*, Sainte Foy, Presses de l'Université du Québec
- MAROY C. 1989 "La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle: le rôle des interlocuteurs sociaux et des professionnels de la formation", *Formation Emploi*, n6, p46-62
- MAROY C. & DORAY P. 2000 "Education-Work relations: theoretical reference points for a research domain", *Work, Employment and Society*, v14-1 (mars)
- MAROY C. & FUSULIER B. 1998 "Institutionnalisation et marginalité: la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique" *Critique Régionale*, n26-27, p77-120
- MAURICE M., SELIER F. & SILVESTRE J.-J. 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF
- MONACO A. 1993 *L'alternance école-production*, Paris, PUF
- REMY J. 1992 La vie quotidienne et les transactions sociales. Perspectives micro ou macrosociologiques, in Blanc M. (dir) *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan
- STROOBANTS M. 1993 *Sociologie du travail*, Paris, Nathan
- TANGUY L. (dir.) 1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française

Les entreprises d'entraînement : logique formative ou logique productive ?

CÉDRIC FRÉTIGNÉ

Équipe Travail et mobilités, Sociologie,
Université Paris X-Nanterre

L'Entreprise d'Entraînement ou Pédagogique (EEP) vise à reproduire l'activité d'une petite ou moyenne entreprise (PME) dans ses fonctions tertiaires afin de former, sur poste de travail, des stagiaires de la formation professionnelle (demandeurs d'emploi) en vue d'accroître leur "employabilité" et de favoriser leur insertion professionnelle. L'EEP se présente ainsi comme un "sas" permettant une transition linéaire entre deux "sphères d'activités sociales" (Jobert, Marry & Tanguy 1995, p12), le système éducatif et le système productif. Au reste, ses promoteurs argumentent, dans une perspective adéquationniste, la possibilité d'une intermédiation qui aménage avec succès la relation entre éducation et travail ou, dans un registre sémantique proche, entre formation et emploi. L'objectif affirmé, dans ce cadre, est d'établir une correspondance entre "les modes de formation à mettre en place et les attentes en types de capacités et profils professionnels" (Tanguy 2000, p137) exprimées par les employeurs.

Pour satisfaire à cet objectif, les formateurs se réfèrent à deux logiques susceptibles de concourir au succès de cette entreprise d'intermédiation : d'un côté, une logique formative orientée vers l'accroissement des "compétences" des stagiaires et, de l'autre, une logique productive marquée par le souci d'insertion immédiate de ces derniers. Nous montrerons cependant que lorsque ces logiques entrent en tension dans le cadre d'épreuves de réalité (Boltanski et Thévenot 1991), ici le moment du recrutement, on observe une inflexion de la logique formative en direction de la logique productive.

Dans une première partie, nous développerons le cadre général d'analyse de l'enquête et préciserons la méthodologie retenue. Dans un second temps, nous présenterons l'entreprise d'entraînement, ses objectifs pédagogiques et sa spécificité organisationnelle. En troisième lieu, les deux logiques —formative et productive— qui animent les intervenants seront exposées. Nous étudierons ensuite l'intermédiation qui survient de la confrontation de

ces deux logiques dans les épreuves de recrutement. Avant de conclure sur l'EEP comme outil de transition entre l'éducation et le travail, nous proposerons, dans une dernière étape, d'inscrire notre analyse dans le cadre plus général des études relatives aux dispositifs d'aide à l'insertion des jeunes.

Cadre analytique et méthodologie d'enquête

La qualité des appariements entre une offre et une demande sur le marché du travail ressortit, dans l'approche "conventionnaliste", de formes plurielles de coordination. De manière récurrente, les chercheurs observent ainsi que la mesure de l'employabilité ou de la productivité individuelle (passée, actuelle ou anticipée) du candidat à un emploi demeure sujette à débat. Cette imprécision de l'évaluation ne tient pas uniquement au fait, bien connu, qu'on sépare arbitrairement la contribution de l'agent du collectif de travail au sein duquel il réalise sa performance productive. Cette incertitude, qu'on explique également par un défaut d'informations sur la personne du candidat, est en fait due à des évaluations différenciées des qualités requises, à la mobilisation de "conventions de compétences" distinctes (Bessy & Eymard-Duvernay 1997). On peut ainsi déplacer l'investigation du pôle ordinaire, à savoir l'observation des qualités du candidat, au pôle sociologique, soit l'étude de la relation de jugement au cœur du dispositif de recrutement (Eymard-Duvernay & Marchal 1997). Au vu des conventions de compétences activées par le recruteur, s'organise ainsi une sélectivité face à l'emploi.

Dans cet esprit, on peut interroger les logiques sociales (conventions de compétences) qui président, en entreprise d'entraînement, à la sélection des candidats. L'intérêt de cette démarche est de reconnaître aux formateurs chargés du recrutement un rôle d'acteur de premier plan dans l'établissement de la transition entre formation et emploi. Dans la mesure où ils évaluent, à l'entrée, les qualités des postulants, ils participent pleinement de l'aménagement de cette transition en opérant une sélection entre ceux qui bénéficieront de l'intermédiation et ceux qui resteront aux portes du dispositif. Cette approche invite ainsi à étudier les conventions de compétences activées par les formateurs en charge du recrutement. Mais cette démarche offre également une grille de lecture des régimes d'action (les pratiques effectives) qui supportent ces conventions de compétences et organisent les formes de sélection.

Par une étude des brochures de présentation du Réseau des Entreprises d'Entraînement ou Pédagogiques français (REEP), nous nous sommes d'abord attaché à repérer les raisons (les logiques) qui président à l'intégration des

primo-demandeurs d'emploi et des jeunes (moins de vingt-six ans) dans les entreprises d'entraînement hexagonales. Les logiques, formative d'un côté, productive de l'autre, ont ainsi pu être modélisées. Nous avons ensuite rapporté les modes de recrutement réalisés dans certaines entreprises d'entraînement (n=8) aux logiques (formative ou productive) repérées dans le cadre d'entretiens individuels avec les formateurs de ces structures (n=14). Nous avons ainsi pu observer une relative uniformité des outils utilisés, des prérequis demandés et des profils recherchés. À cette occasion, nous avons constaté l'importance du titre scolaire, notamment pour les jeunes dépourvus d'expérience professionnelle. Une enquête par questionnaire (n=86), réalisée conjointement avec la centrale française des entreprises d'entraînement, a permis de trouver une confirmation statistique à cette observation par l'analyse de la réponse des responsables d'EEP à une question sur le niveau de formation initiale de leurs stagiaires. Cette sélection sur critère scolaire apparaît d'autant plus marquée qu'on compare les résultats aux données fournies par le ministère du Travail pour l'entrée en Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi (SIFE) collectifs [cf. annexe 1]. Le traitement de la question ne permettant pas de distinguer les niveaux de formation des entrants selon leur âge, nous avons consulté les sites électroniques des entreprises d'entraînement (n=7) où des curriculum vitæ complets de stagiaires sont proposés (n=110). Nous avons systématiquement comparé, à entreprise et à poste donnés, les niveaux de formation des stagiaires jeunes et adultes. Toutes choses égales par ailleurs, les jeunes stagiaires sont effectivement plus diplômés que leurs aînés.

L'Entreprise d'Entraînement ou Pédagogique (EEP)

L'Entreprise d'entraînement est, selon la définition même du REEP, un "outil d'insertion par la formation qui représente un véritable sas entre l'état de demandeur d'emploi et l'accès au monde professionnel". L'EEP fonctionne comme une entreprise à l'exception de la fonction "production" qui n'existe pas. Organisée en services (accueil, secrétariat, comptabilité, commercial, ressources humaines...), l'entreprise d'entraînement reproduit ainsi l'activité d'une vraie entreprise dans ses fonctions tertiaires. Les postes de travail sont occupés par des demandeurs d'emploi qui réalisent les tâches incombant à un comptable, à un assistant commercial ou à une secrétaire bilingue. Les salariés virtuels font des études de marché, créent des produits, entreprennent des campagnes de publicité, catalogues et offres promotionnelles à l'appui, achètent les matières premières et louent les services d'autres entreprises d'entraînement, vendent des produits, réalisent des bilans comptables. Les documents de travail sont des fac-similés fournis par le REEP (chéquiers,

documents de douanes) ou établis à partir de supports fournis par les entreprises marraines (catalogues, documents comptables).

Le principe pédagogique qui sous-tend cette pratique se résume dans l'épigraphie suivante : "Ce que j'entends, je l'oublie / Ce que je vois, je m'en souviens / Ce que je fais, je l'apprends". L'apprentissage en situation, sur poste de travail, organise ce volontarisme pédagogique. Le passage en EEP invite ainsi le nouvel arrivant à adopter un statut de "salarié virtuel". "Il n'est pas en entreprise, mais il n'est pas non plus en formation : il est dans une entreprise d'entraînement" argumente le directeur d'un Plan Local d'Insertion par l'Économique d'Île-de-France. Dispositif pédagogique qui valorise l'autonomie et la prise de responsabilités des apprenants, l'EEP est le cadre de pratiques où l'autoformation participe pleinement du projet pédagogique des formateurs. Le développement des capacités à être "autoapprenant" est ainsi l'un des critères qui, non seulement préside à l'évaluation des acquis, mais encore témoigne plus généralement du succès de l'entreprise pédagogique. Autoformation sur poste de travail, apprentissage in situ et individualisation des parcours de formation organisent les activités en entreprise d'entraînement.

Financés pour l'essentiel par les Directions Départementales du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle ainsi que par les Conseils Régionaux, les centres de formation porteurs sont des organismes privés ou encore des groupements d'établissements de l'Éducation Nationale (GRETA), l'Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA). Les départements "Formation" des Chambres de Commerce et d'Industrie accueillent également dans leurs murs des structures EEP. De durée variable (du fait de l'individualisation des parcours, de l'attribution globale, par les prescripteurs financiers, d'un volume d'heures annuel à répartir, selon les besoins, entre les stagiaires), la formation s'étale généralement sur trois cents à quatre cents heures dont une partie consacrée à un stage pratique dans une entreprise réelle. Fonctionnant, pour la majorité d'entre elles (62,5 %), en système d'entrées-sorties permanentes, les EEP accueillent de nouveaux "collaborateurs" tout au long de l'année dès lors que des places se libèrent. Les effectifs sont en moyenne de douze à quinze stagiaires, avec des creux en période de congés estivaux et des pics en fin d'année civile lorsque des heures et des places conventionnées supplémentaires sont attribuées tardivement par les prescripteurs financiers. À noter que la formation n'est pas diplômante, les responsables de l'EEP se limitant à délivrer des certificats de stage attestant des compétences acquises. Les bénéficiaires jeunes (moins de vingt-six ans) soit ressortissent des dispositifs du Conseil Régional (Crédit de Formation Individualisé), et perçoivent à ce titre une rémunération du Centre National pour l'Aménagement des Structures Agricoles (CNASEA), organisme gestionnaire habilité par les Régions pour verser les rémunérations, soit réalisent un temps de formation

en EEP, conformément au Contrat de Qualification signé avec l'employeur. Les adultes bénéficient, quant à eux, des indemnités liées à leur participation à un Stage d'Insertion et de Formation à l'Emploi (SIFE). Certains entrent dans le cadre de conventions de reconversion et, parfois, des salariés intègrent les EEP au titre de la formation continue (Congé Individuel de Formation) [cf. annexe 2].

Le concept a été importé d'Allemagne à la fin des années 1980 et la première EEP française, Modufile, est officiellement créée par le service "Formation" de la Chambre de Commerce et d'Industrie du Loiret le 15 décembre 1989. Les entreprises d'entraînement sont aujourd'hui fédérées en un réseau national fort de cent trente unités. Chacune d'entre elles opère des transactions commerciales fictives dans un réseau de mille cinq cents EEP en Europe et plus de deux mille deux cents dans le monde. Ses promoteurs se félicitent que l'entreprise d'entraînement se présente comme un outil de formation et d'insertion professionnelles de qualité puisque près de 75 % des formés (4500 au total) ont trouvé au minimum un Contrat à Durée Déterminée (CDD) de six mois à l'issue de leur passage en EEP en 1998. Il convient toutefois de noter l'instabilité des outils de mesure mobilisés par les responsables d'EEP. Sans qu'une définition préalable ne soit clairement proposée, il est aussi bien fait référence à des "taux de placement", des "taux de retour à l'emploi" qu'à des "taux de solutions positives". De plus, ces indicateurs ne disent rien sur le type et la durabilité de l'emploi occupé au terme de la période de suivi post-stage (généralement équivalente à six mois). Enfin, la relation entre la réalisation du stage et l'obtention d'un emploi n'est pas linéaire et univoque. Le mode de construction de ces différents indicateurs présuppose une relation directe et unique entre le suivi du stage et le débouché professionnel de sorte qu'on impute au dispositif (et à lui seul) l'ensemble des succès en matière de placements, solutions positives et autres retours à l'emploi (Stankiewicz, Foudi & Trelcat 1993).

Les finalités de l'Entreprise d'entraînement : entre outil pédagogique et dispositif d'insertion

La logique formative de l'entreprise d'entraînement est définie par le REEP en ces termes. "Par sa définition comme entreprise réelle, elle [l'EEP] permet à tout jeune d'appréhender en un même lieu et en un même temps tous les métiers du tertiaire dans leur quotidien et offre la possibilité d'un vécu, pendant quelques jours ou quelques mois, de l'expérience de ces professions. Ainsi le jeune peut-il choisir son orientation avec plus de réflexion et mieux percevoir l'utilité des divers métiers tertiaires dans la logique du fonctionnement global de l'entreprise." En premier lieu, l'EEP serait donc un excellent outil d'orientation, de "découverte des métiers", un "laboratoire d'expéri-

mentation”¹. Le formateur, pédagogue, a ici pour fonction d’assurer l’intégration du jeune apprenant dans une collectivité de travail simulée et de l’amener, par la procédure de formation sur poste de travail, à acquérir les “compétences” nécessaires à l’accomplissement des tâches prescrites et à l’autoformation in situ.

La logique productive s’organise, dans l’esprit des promoteurs de l’EEP, dans la continuité naturelle de la logique formative. “Orientation choisie, le jeune peut alors être formé sur poste de travail dans une approche concrète de son futur métier. Il perçoit dès lors l’utilité de sa fonction, l’apport de sa formation et la valeur ajoutée qu’il peut en tirer rapidement, tant dans l’apprentissage et la maîtrise d’un savoir-faire, que dans la préparation de sa première recherche d’emploi.” En second lieu, l’EEP se présenterait comme un très bon outil d’insertion professionnelle en raison de son statut de “structure de prévision”, garant de l’opérationnalité immédiate du jeune stagiaire en situation de travail. L’évaluation des compétences mises en œuvre in situ permettrait alors d’anticiper sur leur transférabilité dans une entreprise réelle. Le rôle du formateur est ici d’utiliser la spécificité de la formation en EEP pour accroître l’employabilité du jeune apprenant en se montrant un agent d’insertion, un passeur (Boltanski & Chiapello 1999 p173), un catalyseur de compétences ou, en congruence avec le nom même de l’outil pédagogique, un entraîneur.

On pourrait, à ce stade de la réflexion, poser l’hypothèse qu’il existe deux modalités de sélection et deux séries de critères retenus pour opérer le recrutement dès lors qu’on bascule d’une logique formative à une logique productive et réciproquement. Dans le premier cas, il semblerait conséquent d’insister sur les “potentialités”, le “degré de motivation” du jeune qui désire découvrir un métier ou s’orienter, sans accorder une place trop importante à son niveau de formation initiale ou à l’adéquation entre sa qualification et le poste qu’il sera amené à occuper. La notion fréquemment avancée de “projet cohérent” servirait ici de leitmotiv au formateur dans sa décision d’intégrer le jeune candidat. Inversement, dans une logique d’agent d’insertion, il serait beaucoup plus attentif aux “compétences” détenues par le candidat. Il relèverait les manques à combler en s’efforçant de sélectionner des jeunes qui, au terme de la formation, seraient immédiatement employables. Si, à la suite de Friedmann (Tanguy 1997 p176), on donne à qualification le sens d’un apprentissage méthodique complet, l’adéquation de leur qualification au poste proposé semblerait ici beaucoup plus cruciale.

Il reste que des contraintes institutionnelles viennent battre en brèche ces logiques. Évalués d’abord et avant tout sur les résultats “quantitatifs”

1. Sauf mention contraire, l’auteur s’appuie sur “Les atouts du concept [d’entreprise d’entraînement] pour les jeunes et les primo-demandeurs d’emploi”, Document du REEP, 1998.

(indicateurs de retour à l'emploi), les responsables d'EEP adoptent des pratiques marquées par un fort pragmatisme en matière de recrutement. "Les objectifs de l'ANPE et de la Direction du Travail ne sont pas qualitatifs, il ne faut pas se leurrer. C'est plutôt quantitatif, c'est-à-dire qu'ils vont nous juger sur le nombre de retours à l'emploi. Donc quelqu'un qui n'a pas d'objectifs professionnels clairement établis aura peu de chance d'avoir un emploi" (formatrice en Bretagne) et, par voie de conséquence, d'intégrer l'EEP. De plus, on retrouve ici un effet de tri bien connu qui préside à l'accès aux dispositifs publics de formation, "l'effet de rattrapage étant souvent supplanté par un effet de sur-sélection" (Rose 1998, p268). Selon le mot d'une responsable d'EEP de la Région Centre, "si je sens qu'il n'y a pas de compétences derrière, je ne prendrai pas la personne".

On observe ainsi deux mouvements simultanés. D'une part, que la logique retenue initialement soit formative ou productive, des prérequis suffisamment discriminants (en termes de polyvalence, d'adaptabilité et de certification scolaire) entretiennent une sélectivité élevée des publics accueillis. D'autre part, le constat précédent ne trouve pas son explication dans une hypothétique (et vertueuse) convergence entre les logiques formative et productive, mais dans l'infléchissement de la première dans le sens de la seconde.

L'intermédiation en matière de recrutement

Lorsqu'on observe les pratiques de sélection ou l'évaluation des "compétences" des stagiaires, une relative uniformité apparaît, quelles que soient la finalité attribuée à l'EEP et la définition que les formateurs proposent de leur action.

En matière de recrutement, les procédures et les "qualités" des entrants sont relativement stables d'un lieu à l'autre. Très fréquemment, un formateur organise en partenariat avec l'ANPE et/ou la Mission Locale une réunion d'informations collective où il présente la spécificité de l'EEP et les postes à pourvoir. Des dossiers de candidature sont distribués aux demandeurs d'emploi présents. Une première sélection s'opère sur dossier. L'étude des droits ouverts en matière de formation (vérification de la situation administrative au regard de l'emploi et de sa privation), du curriculum vitæ (prérequis en matière de niveau de formation initiale ou d'expériences professionnelles) et de la lettre de motivation est, à cette étape de la procédure de recrutement, discriminante. Les profils correspondants sont invités à se rendre à l'EEP pour passer un test de culture générale qu'accompagnent également des tests de raisonnement et de logique. Ainsi, le "questionnaire de recrutement d'une EEP" du Nord-Pas-de-Calais débute-t-il par des suites logiques à compléter, chiffres et idéogrammes à l'appui. En termes de connaissances générales, on demande par exemple au candidat de préciser le nombre d'États composant la

Communauté Économique Européenne, ce que le sigle TVA (Taxe sur la Valeur Ajoutée) signifie ou encore de citer un roman d'Émile Zola. Pour évaluer les talents en matière d'expression écrite, le candidat doit développer, en vingt lignes, un point de vue sur l'un des sujets suivants : "l'informatique, espoir ou danger", "le travail à domicile, rêve ou cauchemar", "les trente-cinq heures". Un test d'informatique (les icônes de la barre d'outils standard doivent être définies à partir de leur reproduction sur support papier), de géographie (situer les principales villes de France sur une carte) et de langue anglaise (version et thème) poursuit l'examen. Enfin, selon le poste à pourvoir, des évaluations spécifiques sont proposées. Ainsi, la présentation d'un devis sera demandée à un candidat au recrutement dans le service commercial. Parfois un test de simulation dans le cadre d'une mini-situation de travail est réalisé : une candidate, pour un poste de secrétaire polyvalente, sera tenue de rédiger un courrier à partir d'un modèle manuscrit afin d'évaluer sa vitesse de frappe, sa capacité de mise en forme d'un document ou, en amont, sa maîtrise minimum d'un logiciel de traitement de texte ou plus simplement de l'outil informatique. Un entretien d'embauche, où la motivation et le projet du candidat seront évalués, complète la procédure de recrutement.

Au final, les résultats, en terme de recrutement, se singularisent par une féminisation des effectifs (90 %), une part négligeable de salariés virtuels de plus de cinquante ans et un niveau de formation initiale élevé, ce dernier élément se présentant même comme une condition sine qua non d'intégration pour les jeunes. On pourrait résumer, avec cette formatrice francilienne, la politique "pragmatique" de recrutement des EEP : "Quand on parle de sélection, on n'élimine pas parce que la personne est en difficulté. Quand on parle de sélection, on parle d'adéquation : est-ce que l'entreprise d'entraînement va servir le projet de la personne ?" On le sait maintenant, cette ligne d'action trouve cependant rapidement ses limites. En effet, le jugement sur les compétences des candidats s'appuie, en premier lieu, sur le réalisme du projet formulé par ces derniers. "Quand on fait la sélection, on fait la sélection pour un métier. Quand on fait la sélection, il y a des tests écrits de culture générale et un entretien pour évaluer la motivation. Mais quand on a quarante-cinq ou cinquante ans, pour être agent de comptoir débutant [en agence de voyage], il faut être réaliste, on ne la prendra pas." En l'occurrence, motivation et détermination sont nécessaires mais non suffisantes pour intégrer l'EEP. L'évaluation des candidats repose, en second lieu, sur les standards de l'Éducation nationale [cf. annexe 3] : ainsi, les prérequis pour intégrer l'EEP excluent-ils d'emblée les niveaux VI et bon nombre de niveaux V et Vbis dépourvus d'expérience professionnelle. 1,2 % des stagiaires accueillis en 1998 ne possédaient ni diplôme ni expérience professionnelle, 3,4 % aucun diplôme mais une expérience professionnelle et seuls 7,2 % détenaient un certificat d'études primaires (CEP) ou un brevet d'études du premier cycle secondaire (BEPC ou brevet des collèges). En résumé, près de 90 % des sta-

giaires avaient un niveau de formation initiale égal ou supérieur au niveau V [cf. annexe 1]. Dans l'approche des formateurs en EEP, il semble que les dispositions à l'autonomie et à l'autoformation ainsi que la capacité à formuler un projet professionnel cohérent et à faire montre de sa motivation soient liées à un habitus que sanctionne (ou révèle) une formation scolaire minimum. Notre formatrice l'affirme sans ambages : "On travaille avec du Bac++. Vous voyez, ça peut aider. Je suis persuadée que ça aide."

Pour les publics jeunes (moins de vingt-six ans), cette sélection est encore plus frappante. La règle est la suivante : "La population accueillie par l'EEP possède obligatoirement soit une expérience de l'entreprise [adultes], soit un cursus lui permettant une adaptation rapide [jeunes et/ou primo-demandeurs d'emploi]" (brochure de présentation, EEP région Nord-Pas-de-Calais). On en trouve confirmation à la lecture des données fournies par les entreprises d'entraînement sur leurs sites internet. Parmi les rubriques répertoriées, l'une offre fréquemment des curricula vitæ complets de stagiaires en vue d'éventuelles propositions d'emploi. On peut ainsi comparer, à poste similaire, les niveaux de formation des apprenants selon leur âge. Nous nous appuyons ici sur le cas d'une Entreprise d'entraînement du Nord de la France où tous les formés sont des femmes. Les stagiaires occupant un poste de secrétaire polyvalente sont, pour les publics jeunes, détentrices d'un baccalauréat professionnel, de Sciences et Technologies Tertiaires (STT) voire d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS Bureautique et secrétariat de direction ou Comptabilité et gestion). Les publics "adultes" disposent d'un Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP), d'un niveau Baccalauréat ou encore d'un Brevet homologué niveau IV. Il en est de même, au sujet des diplômes, concernant les secrétaires commerciales. Les "secrétaires comptables" entrant dans des dispositifs "jeunes" ont un Baccalauréat bureautique ou un BTS de comptabilité. Aux yeux des formateurs, l'absence d'expérience professionnelle (ou son insuffisance) doit ainsi être contrebalancée, pour les jeunes, par l'obtention de titres scolaires analysés comme des gages d'une adaptation rapide à la logique de l'EEP.

Mise en perspective

On l'a vu ci-dessus, les orientations (formative ou productive) dévolues à l'EEP ne sont pas, en matière de recrutement, discriminantes. On pourrait assez spontanément interpréter ce constat comme la réalisation d'une harmonieuse convergence des pratiques. De fait, on note une inflexion de la logique formative au profit de la logique productive. Ce glissement d'une logique à l'autre s'explique pour l'essentiel par la nature des attentes exprimées envers les acteurs de l'EEP par les prescripteurs financiers. Si ces derniers argumentent également à partir d'une logique formative, on enregistre

le même mouvement qui témoigne au final de la prédominance de la logique productive. L'extrait d'entretien suivant, réalisé avec une coordinatrice emploi-formation, consacre ce basculement : "Je dirais qu'à la fois il y a une spécificité et, en même temps, je refuse de dire qu'une prestation EEP soit une action à part, spécifique, qu'il faut identifier comme différente. L'entreprise d'entraînement ou pédagogique est avant tout, pour moi, un support, un mode pédagogique, une démarche d'accompagnement à l'emploi. [...] Mais on peut très bien utiliser ce support comme principe même de formation par rapport à notre objectif principal, en tant que coordonnateur emploi-formation, c'est-à-dire les dispositifs SIFE pour les demandeurs d'emploi de longue durée de plus de vingt-six ans. Dans le cadre des SIFE, on pourrait très bien utiliser ce support sur une multitude de secteurs d'activité, sachant qu'il répond tout à fait bien à l'objectif principal des SIFE, qui est le placement. L'indicateur de résultat par rapport à la Région qui finance plutôt des actions qualifiantes, la validation d'une certification professionnelle, pour nous, c'est bien une insertion sociale et professionnelle avant tout. Le premier indicateur d'évaluation, ça va être cela." Les indicateurs de placement constituant bel et bien le "juge de paix" à l'aune duquel l'évaluation de la formation et la reconduction des financements sont assurées, la sélectivité du recrutement est la première des réponses apportée par les responsables d'EEP pour se doter de "garde-fous". Et, dans ce cadre, le niveau de formation initiale et la certification scolaire apparaissent comme de bons indicateurs des qualités requises à l'entrée en EEP.

Ce diagnostic n'est en soi guère original. On peut ainsi rappeler que le titre scolaire est en France l'étalon de base qui sert traditionnellement à évaluer les mérites de chacun. Gage d'équité et d'efficacité, la compétition scolaire a longtemps fait office d'idéal démocratique (Dubet 1992). Avec la montée en force d'une "logique des compétences", le diplôme se présente même désormais comme un indicateur de tri dans le sens où il témoignerait d'un niveau de "compétence générale" de la personne recrutée. "Le niveau d'études est considéré comme l'indice favorable d'une compétence globale, d'une adaptabilité au 'changement'. [...] La recherche d'un plus haut niveau de diplôme fonctionne comme une assurance vis-à-vis des incertitudes, qu'elles concernent le marché du travail ou les compétences réelles des personnes." (Verdier 1996, p47-48). On observe ainsi l'institution d'une logique de filtre en matière d'accès à l'emploi ou d'entrée en stage de formation. Cette logique introduit des "variables cachées" (ici le niveau de diplôme) qui court-circuitent pour partie le ciblage, par les décideurs politiques, de publics prioritaires au regard des politiques de l'emploi (Demazière 1995, p68). Les enquêtes réalisées en Mission Locale (publics de seize à vingt-cinq ans) confortent ces résultats (Jellab 1998). Les "projets d'insertion" proposés aux jeunes "en mal d'insertion" par les conseillers sont organisés autour de la notion de "projet professionnel réaliste". Dans cet esprit, les chargés d'accueil s'efforcent d'évaluer la "compétence sociale" (gérer son temps, faire preuve

d'autonomie, être présentable) des jeunes candidats à une formation ou à un emploi. Des "signes de socialisation" ou d'adaptabilité (pour reprendre la remarque de Verdier) sont recherchés, le niveau de formation initiale offrant alors un indicateur de réduction de l'incertitude et un critère socialement légitime justifiant le tri opéré.

Conclusion

Dès lors qu'ils jouent la carte de la transition, de l'intermédiation ou encore de l'interface entre le système éducatif et le système productif, il n'est pas surprenant que les tenants de l'entreprise d'entraînement valorisent, dans leurs pratiques professionnelles, la conjugaison et l'interpénétration des logiques formative et productive. Là où on aurait pu s'attendre à observer des litiges correspondant à des conceptions antinomiques de la finalité de l'EEP (outil de formation ou dispositif d'insertion), les formateurs s'accordent sur les procédures de sélection, les profils recherchés, les justifications des décisions qui président au recrutement. Dans une perspective adéquationniste assumée (former au plus près des réalités de l'entreprise), la relation éducation-travail semble finalement aller de soi, ce dont témoignent, selon ses promoteurs, les taux de placement réalisés. Demeure cependant, en l'état actuel du raisonnement, une dimension implicite : tous les placements sont mis au crédit du passage en EEP, ce qui reste, évidemment, à vérifier. De surcroît, lorsqu'on constate que les formateurs en entreprises d'entraînement sélectionnent celles et ceux parmi les jeunes qui donnent le plus de gages à l'entrée d'être "employables" à la sortie (primat de la logique productive sur la logique formative), il n'est pas non plus étonnant que la transition entre formation et emploi apparaisse si linéaire. Finalement, l'intermédiation qu'assurent les formateurs en EEP se trouve ainsi crédibilisée par cette linéarité construite et entretenue via, notamment, des procédures de recrutement particulièrement sélectives.

Annexes

Annexe 1 :

Niveaux de formation des entrants en SIFE collectifs et en EEP

	SIFE collectifs (1998) En pourcentage	Stagiaires EEP (1998) En pourcentage
Niveau VI	19,7	4,6
Niveau V bis	11,4	7,2
Niveau V	45,3	36,8
Niveau I à IV	23,6	51,4
Total	100	100

La majeure partie des stagiaires EEP entre dans le cadre du dispositif "SIFE collectifs", soit 72,6% (Guillaumin & Vespa 1999, p203). 79% des EEP étant financées par leur DDTEFP, cela incite à comparer le niveau de formation de l'ensemble des stagiaires bénéficiant de SIFE collectifs à celui des stagiaires EEP.

Annexe 2 :

Les publics accueillis en entreprise d'entraînement

On distingue les publics adultes (plus de vingt-six ans) des publics jeunes (moins de vingt-six ans), les salariés des demandeurs d'emploi.

Les adultes demandeurs d'emploi intègrent l'entreprise d'entraînement dans le cadre des Stages d'Insertion et de Formation à l'Emploi (SIFE). Instaurés par la loi quinquennale sur l'emploi de décembre 1993, les SIFE sont conventionnés par les Directions Départementales du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DDTEFP). Les "SIFE collectifs" concernent : les demandeurs d'emploi de longue durée (plus d'un an d'ancienneté au chômage), les chômeurs de plus de cinquante ans indemnisés par le régime d'assurance chômage et les demandeurs d'emploi en fin de droit, bénéficiaires de l'Allocation de Solidarité Spécifique (ASS); les prestataires du Revenu Minimum d'Insertion (RMI) sans emploi; les chômeurs reconnus Travailleurs Handicapés. Les "SIFE individuels" sont attribués aux demandeurs d'emploi inscrits à l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE) depuis plus de trois mois et présentant des risques élevés de chômage de longue durée ainsi que les mères isolées (art. L322-4 du Code du Travail).

Les adultes salariés accèdent à l'entreprise d'entraînement via le Congé Individuel de Formation (CIF). La volonté du législateur est de permettre à tout salarié, en cours de vie professionnelle, de suivre, à son initiative et à titre personnel, des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages compris dans les plans de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité. L'objectif est d'offrir la possibilité aux sala-

riés d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession. Ces formations s'accomplissent, en tout ou partie, pendant le temps de travail (art L931-1 du Code du Travail).

Depuis 1989, l'État a instauré pour les jeunes (de seize à vingt-cinq ans) demandeurs d'emploi et sans qualification professionnelle un Crédit Formation Individualisé (CFI) qui permet à chacun d'élaborer un projet professionnel et un parcours de formation individualisée permettant d'acquérir une qualification professionnelle de niveau V (art. L900-3 alinéas 1 et 2 du Code du Travail). La Loi quinquennale du 20 décembre 1993 a institué un transfert progressif des compétences de l'État vers les Conseils Régionaux. Depuis le 1^{er} janvier 1999, le Conseil Régional a compétence sur la totalité des actions de formation à destination des jeunes demandeurs d'emploi et le CFI n'est plus réservé aux seuls jeunes demandeurs d'emploi sans qualification professionnelle (d'où la présence de stagiaires de niveaux II-III-IV en entreprise d'entraînement).

Les jeunes travailleurs peuvent intégrer les EEP dans le cadre de la signature d'un Contrat de Qualification. Ce contrat de travail prévoit, pour les jeunes de seize à vingt-cinq ans révolus, une formation sur le temps de travail (un quart de sa durée au minimum) permettant d'acquérir une qualification reconnue. Il s'adresse aux jeunes n'ayant pas acquis de qualification au cours de leur scolarité ou ayant acquis une qualification ne leur ayant pas permis d'obtenir un emploi.

Annexe 3 :

Nomenclature des niveaux de formation

(fixée par la Commission statistique nationale de la formation professionnelle et de la promotion sociale)

Niveau VI : sorties du premier cycle du second degré (6^e, 5^e, 4^e) et des formations préprofessionnelles en un an.

Niveau Vbis : sorties de la 3^e générale, de 4^e et 3^e technologiques et des classes du second cycle avant l'année de terminale.

Niveau V : sorties de l'année terminale des cycles courts professionnels et abandon du cycle long ; abandon de la scolarité du second cycle long avant la classe terminale.

Niveaux IV : sorties des classes terminales du second cycle long et abandon des scolarisations post-baccalauréat avant d'atteindre le niveau III.

Niveaux III : sorties avec un diplôme de niveau Bac+2 (Diplôme Universitaire de Technologie, Brevet de Technicien Supérieur, Diplôme d'Études Universitaires Générales, Écoles des formations sanitaires et sociales, etc.).

Niveaux II et I : sorties avec un diplôme de second ou troisième cycle universitaire ou un diplôme de grande école.

Bibliographie

- BESSY C. & EYMARD-DUVERNAY F. 1997 *Les intermédiaires du marché de l'emploi*, Paris, PUF
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. 1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard
- DEMAZIERE D. 1995 *La sociologie du chômage*, Paris, La Découverte
- DUBET F. 1992 Massification et justice scolaires : à propos d'un paradoxe in Affichard J. et Foucauld (de) J.-B., *Justice sociale et inégalités*, Paris, Éd. Esprit.
- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E. 1997 *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié
- GUILLAUMIN A. et VESPA A.-M. 1999 "Les stages d'insertion et de formation à l'emploi", *Bilan de la Politique de l'Emploi en 1998*, La Documentation Française, n3-4
- JELLAB A. 1998 "De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion", *Formation Emploi*, n62, pp33-47
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- ROSE J. 1998 Travail et formation in Kergoat J., Boutet J., Jacot H., Linhart D. *Le monde du travail*, Paris, La Découverte
- STANKIEWICZ F., FOU DI R., TRELCAT M.-H. 1993 "L'efficacité des stages de formation. Le cas des demandeurs d'emploi de bas niveau de qualification", *Formation Emploi*, n41, pp21-41
- TANGUY L. 1997 "Pierre Naville. Du psychologue au sociologue, un homme de science dérangeant", *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n2, pp171-182
- TANGUY L. 2000 "Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France: un siècle en perspective", *Revue Française de Pédagogie*, n131, pp97-127
- VERDIER E. 1996 "L'insertion des jeunes 'à la française': vers un ajustement structurel ?", *Travail et Emploi*, n69, pp37-54

Mutations de la construction de l'insertion professionnelle.

Le cas du dispositif des “emplois jeunes”

DIDIER DEMAZIÈRE

CNRS, laboratoire Printemps, Université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines

AGNÈS PÉLAGE

Laboratoire Printemps, IUFM de Créteil

Les dispositifs publics d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes sont apparus en France dans le milieu des années soixante-dix. Depuis lors ils sont une constante bien établie de l'action de l'État et des collectivités locales. L'aménagement de la transition professionnelle qui en résulte s'est appuyé sur le renouvellement incessant de mesures fort nombreuses et particulièrement diversifiées (Rose 1998). Progressivement, de nouvelles catégories d'acteurs —institutions et professionnels— ont émergé et se sont structurées dans l'espace-temps, de plus en plus distendu, entre le système éducatif et le système productif, l'école et l'entreprise. Entre les demandeurs d'emploi (les jeunes réputés en difficultés d'insertion professionnelle) et les offreurs d'emploi (les employeurs voulant recruter), se sont établis de nombreux intermédiaires : formateurs, conseillers, référents, orienteurs, etc.

Leurs activités varient selon leur position institutionnelle et leur statut professionnel mais elles oscillent entre deux pôles. Tantôt il s'agit d'améliorer l'employabilité des jeunes chômeurs les plus démunis dans la compétition pour l'accès aux emplois, en particulier à travers la définition d'un projet professionnel, la réalisation d'un bilan personnel, la négociation de parcours de formation (Beaud 1996, Jellab 1997). Tantôt il s'agit de collecter des informations sur les emplois disponibles et de négocier, à des degrés forts divers, avec les employeurs sur leurs exigences en matière de main-d'œuvre (Delfini & Demazière 2000). Ces deux registres correspondent classiquement à une dualité de l'action des intermédiaires des politiques publiques, tendue entre une logique de placement qui privilégie l'accès à l'emploi en écartant les chômeurs réputés les moins employables et une logique d'écoute qui est orientée

vers les jeunes les plus démunis en négligeant les offres d'emploi (Houzel et al. 2000). Cette tension manifeste que l'intermédiation, sur le marché du travail français, est confrontée à des problèmes récurrents d'ajustement entre des emplois vacants en nombre toujours insuffisant et des chômeurs peu attractifs pour les employeurs (Gélot & Nivolle 2000).

De ce fait, la construction de l'insertion professionnelle a souvent été analysée à travers le travail d'intermédiation et d'accompagnement des jeunes en amont de la prise d'emploi (Trottier 2000). Pourtant les situations de travail et les expériences professionnelles participent aussi de cette construction, en particulier les acteurs qui y interviennent et leur donnent des significations : les employeurs, les collègues, l'ensemble des interlocuteurs des jeunes, et les jeunes eux-mêmes. C'est dans cette direction que nous avons tourné notre regard, à travers le dispositif dit des "emplois jeunes".

Les "emplois jeunes" : insérer les jeunes en inventant de nouvelles activités

Le programme intitulé officiellement "nouveaux services-emplois jeunes" a été lancé par le gouvernement à la fin de l'année 1997 (Guitton 2000). Il correspond à une modalité d'accompagnement de la transition de l'école vers l'emploi qui échappe à cette aporie classique, parce que les emplois à pourvoir existent en grand nombre et que les candidats intéressés et motivés sont également très nombreux. L'objectif était de créer 350.000 emplois avant la fin de l'an 2000 tout en répondant à des besoins sociaux émergents, mal couverts ou non satisfaits. Ce dispositif vise les jeunes âgés de moins de 26 ans (moins de 30 ans dans certaines conditions), sans ciblage particulier sur les fractions les moins formées ou diplômées. La mesure prend la forme d'un contrat de travail à temps plein, rémunéré au moins au Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance (80 % du salaire sont pris en charge par l'État), d'une durée de cinq ans. Cette formule est réservée au secteur associatif, aux collectivités locales et à l'administration publique. Les conditions d'emploi (salaire, durée du contrat) et de travail (logique de métier et non de "bouche-trou") apparaissent significativement améliorées par rapport aux formules antérieures (Travaux d'Utilité Collective, Stages d'Initiation à la Vie Professionnelle, Contrats Emplois Solidarité...). Les jeunes ne s'y sont pas trompés et ont été très nombreux à envoyer des candidatures, voyant dans ce programme une chance, inédite et peut-être inespérée, de s'insérer dans la vie professionnelle.

Dans ce cas de figure, aider à l'insertion dans la vie professionnelle ce n'est plus rapprocher les jeunes des emplois, immédiatement à travers le placement, ou à moyen terme grâce à la formation ou au conseil. C'est bien

plutôt concevoir et définir des métiers nouveaux, inconnus jusque-là, des métiers supposés répondre à des besoins sociaux et collectifs qui n'ont pas encore été traduits en fonctions professionnelles, qui n'ont pas été référés à des activités de travail établies. L'enjeu est de produire de nouvelles situations de travail qui aient du sens, tant pour les employeurs que pour les jeunes. Pour les premiers, le sens renvoie à la plus-value de cette nouvelle activité, à l'amélioration du service rendu aux usagers de leur organisme, à la satisfaction de leur clientèle. Pour les seconds, le sens renvoie à l'acquisition de compétences, à la construction d'une identité professionnelle, à la possibilité de se projeter dans l'avenir à partir de cette expérience. L'organisation de la transition professionnelle ne se situe alors plus dans un entre-deux, entre l'école et l'emploi, dans ce trou spatio-temporel que les dispositifs publics et les professionnels qui les animent s'efforcent de combler. Elle est déplacée dans les situations de travail, là où sont mis en œuvre ces métiers nouveaux ou supposés tels. On peut alors faire l'hypothèse que les acteurs qui aménagent la transition professionnelle ne sont plus des intermédiaires entre le jeune et le marché du travail, mais sont les participants directs à ces situations : les jeunes, leurs collègues, leur hiérarchie, leur employeur, leur clientèle.

C'est pourquoi nous avons centré notre analyse sur les processus diachronique et relationnel de production de la crédibilité et de la légitimité des activités "nouvelles" exercées par le jeune et supposées être le vecteur principal de son insertion professionnelle. L'enquête s'est déroulée dans trois départements, situés au nord, au sud-est et dans le sud-ouest¹. Dans un premier temps, nous avons étudié les circuits institutionnels de mise en forme, d'instruction et de validation des projets de création d'emplois jeunes proposés à l'administration par des employeurs, puis nous avons procédé à l'analyse fouillée et approfondie d'une trentaine d'études de cas. Ce que nous appelons un cas correspond à un emploi jeune, observé dans ses différentes formes (projet d'un employeur, dossier expertisé par l'administration, fiche de poste, fonction dans un organisme, modalité d'insertion pour un jeune, service pour des usagers) et suivi dans le temps (conception à partir de besoins, codification et nomination, insertion dans une division du travail, inscription dans une trajectoire professionnelle, actualisation de l'activité dans un service). Nous avons privilégié le terrain des activités dites de médiation sociale parce qu'il est révélateur des tensions du dispositif : tension entre le poids symbolique octroyé à des activités présentées comme réparatrices de maux de la société française contemporaine et les incertitudes récurrentes mais exprimées plus timidement sur la consistance de ces activités ; tension

1. Cette enquête a été confiée au laboratoire PRINTEMPS par la DARES (ministère de l'Emploi et de la Solidarité). L'équipe de recherche se compose, outre les auteurs, de Nicole Gadrey, Frédéric Neyrat, Pascal Roquet et Elise Verley.

encore entre l'attraction que ces activités à forte composante relationnelle exercent sur les jeunes et l'éclatement du travail qu'elles recouvrent ; tension encore entre l'objectif d'insertion professionnelle d'un nombre important de jeunes chômeurs et le développement d'activités dont le caractère professionnel n'est pas reconnu et la pérennisation dans le temps pas assurée d'emblée.

Des métiers sur le papier

L'activité de médiation sociale n'est pas nouvelle, si l'on songe aux rôles du curé de campagne, de l'instituteur de village, du médecin de famille. Tous, et bien d'autres, contribuent à retisser des relations sociales distendues, à réguler des conflits entre proches, à souder la communauté locale. Ils font, dans telle ou telle circonstance, de la médiation sans le savoir, sans qu'elle soit catégorisée comme telle. La désignation d'activités professionnelles, bénévoles ou militantes, par le terme médiation est plus récente, tout comme l'émergence de fonctions officielles, telle celle du médiateur de la République, chargé de réguler les litiges entre les administrations et leurs administrés. Dans la dernière décennie, nombre d'institutions ont cherché dans la création de métiers de la médiation sociale une solution à des problèmes ou menaces pesant sur leur fonctionnement quotidien : médiation scolaire en réponse à la dégradation des relations entre les établissements et leurs usagers (Bouveau et al. 1999), médiation dans les transports publics pour restaurer la sécurité des voyageurs (Macé 1997), médiatrices de quartier pour contrecarrer la dilution des règles du vivre ensemble dans les zones urbaines périphériques (Delcroix et al. 1996), etc.

Quand la cohésion sociale est menacée, la médiation est mobilisée comme un recours, une réponse, une issue possibles. Elle est donc rapidement devenue une catégorie polymorphe et polysémique, aux contours élastiques, au contenu incertain, investie par des logiques et des acteurs particulièrement hétérogènes (Delcroix & Varro 2000). Son succès résulte de son élasticité et de sa modernité, un peu comme si tous les maux de la société française signalaient un déficit de médiation. On comprend dès lors qu'elle occupe une place centrale dans un dispositif orienté vers la satisfaction de besoins émergents et la définition de nouveaux emplois. Pour saisir comment, dans ce cadre, l'insertion professionnelle des jeunes est organisée, il faut retracer la chaîne de production de la médiation sociale comme activité professionnelle et identifier les acteurs et institutions qui y sont impliqués.

Comme pour toute politique publique d'emploi initiée par l'État, le ministère de l'emploi est l'acteur pivot du lancement du programme, de son pilotage et de son suivi. Cette fois l'accent a été mis, d'abord par la Ministre

de l'emploi en personne, sur un double enjeu : répondre aux problèmes d'insertion professionnelle des jeunes, et rompre avec les logiques de stage ou d'occupation en créant des métiers ayant un sens, apportant une valeur ajoutée. Les échelons administratifs déconcentrés (directions départementales du travail) ont eu à convaincre les élus locaux et à mobiliser les partenaires économiques et associatifs (créateurs potentiels d'emplois jeunes), afin de démultiplier les initiatives. Leur mission était d'accompagner activement l'invention de métiers et d'assurer fermement la montée en charge. Mais cette combinaison d'une injonction à l'innovation et d'une pression quantitative a généré des tensions repérables dans les étapes de la fabrication des emplois jeunes.

Dans la phase de montage du projet, l'organisme (une association, une mairie, un concessionnaire de transport public, un office d'habitat social...) qui le porte et qui veut recruter sous statut emploi jeune a un rôle pivot, même si son engagement dans le dispositif est parfois fortement suscité par l'administration ou un élu par exemple. Reste qu'il lui faut formuler un besoin, décliner des activités nouvelles, définir un métier, décrire un poste à pourvoir. Des consultants peuvent accompagner le porteur de projet dans ce travail décisif pour la définition des activités qui seront confiées aux jeunes : des cabinets privés ont été mandatés par l'administration à cet effet, et les relais locaux du ministère du travail (coordonnateurs emploi-formation) se sont beaucoup investis dans cette ingénierie de projet. Ces consultants ont participé à la conception et à la formalisation de métiers supposés répondre aux problèmes identifiés et améliorer les services rendus. Mais dans le cas des emplois dits de médiation sociale, les arguments figurant dans les dossiers font plus référence à une rhétorique générale et stéréotypée du besoin social qu'à une explicitation particulière et contextualisée de l'intervention de l'organisme porteur de projet. Le besoin et l'usager sont convoqués pour justifier des demandes peu observables et peu mesurables, comme si les besoins de médiation étaient évidents, à hauteur de son "inévitabile développement" dans une "société relationnelle" (de Singly 1999). Dès lors le contenu des nouveaux emplois ressemble à un assemblage de tâches fort diverses, dont la juxtaposition n'assure pas une cohérence d'ensemble, qui s'apparente à une poly-activité plus éclatée que la classique polyvalence. Les métiers ainsi conçus sont des métiers par défaut, logés dans les interstices des emplois existants (allègement du travail des professionnels), logés dans les angles morts de l'organisation (déplacement en dehors des espaces de travail habituels), logés dans les trous des services rendus (extension des horaires d'intervention).

La logique de définition de métiers est donc fragile, et les conditions de mise en œuvre du programme, en particulier les modalités d'instruction et de sélection des projets, ne contribuent pas à la renforcer. Une fois constitués,

les dossiers sont instruits et examinés par deux commissions différentes, réunissant des élus locaux, des fonctionnaires, des professionnels de l'emploi et de l'action sociale, etc. Les observations que nous avons réalisées montrent que les critères d'analyse des dossiers concernent moins la description de l'emploi que les caractéristiques de l'organisme employeur (taille, santé économique, réputation, perspectives de développement...). Par ailleurs, la sélectivité a été extrêmement faible, et les rejets définitifs très rares : dans un des départements étudiés, trois refus ont été recensés pour 707 conventions signées entre le ministère de l'emploi et des employeurs. Cette quasi-absence de sélection s'explique par l'importance des flux de dossiers à instruire, conjuguée avec les incertitudes rencontrées pour évaluer la pertinence d'activités émergentes, peu formalisées et peu explicites. Progressivement l'instruction a été resserrée autour d'indicateurs concernant les besoins à satisfaire, l'encadrement du jeune, les compétences des tuteurs, mais les rejets sont demeurés l'exception.

L'invention de métiers sur le papier se noue autour de la volonté, plus ou moins suscitée, d'un employeur, de l'appui éventuel d'un expert mandaté, d'une validation collégiale. Cette modalité nouvelle de construction de la transition professionnelle est soutenue par une logique de métier (à la fois identification de professionnalités nouvelles, dont la médiation sociale est l'archétype, et amélioration de services rendus). Mais sa mise en œuvre la rapproche d'une logique d'emploi (à la fois dégager des places pour les jeunes et répondre immédiatement au déficit d'insertion professionnelle). Cette tension a pour effet de reporter dans le temps deux enjeux centraux des processus d'insertion professionnelle, d'une part l'inscription dans une activité ayant un sens (dont les corps de métier et groupes professionnels sont les formes les plus accomplies), d'autre part la prévisibilité de l'avenir (dont l'insertion dans une filière d'emploi ou l'obtention d'un emploi stable sont des formes possibles). Il en résulte que ces deux mécanismes de l'insertion professionnelle sont non seulement à consolider mais encore à construire pendant la période de cinq ans que dure le passage par le dispositif.

Des jeunes responsables de leur insertion professionnelle

Le recrutement des personnes destinées à occuper les postes définis en Lamont fait intervenir un nouvel acteur : les jeunes eux-mêmes, qui entrent en scène dans un décor minimaliste et assez brumeux, pour jouer un rôle obscur et mal défini. Aussi avons-nous analysé les interactions qui se déroulent entre l'employeur et le (futur) embauché, en nous appuyant sur des entretiens réalisés avec l'un et avec l'autre. Dès lors que l'emploi en jeu cor-

respond à une activité assez imprécise et s'articule à un avenir plutôt flou, cette séquence peut être considérée comme un moment décisif dans la construction de l'insertion professionnelle. Or il est remarquable que les incertitudes ne sont pas levées pendant le recrutement et, plus encore, qu'elles sont renvoyées aux jeunes, à qui il revient de s'y confronter et de les gérer. Ce transfert de responsabilité s'explique par le contexte, juridique et légal, dans lequel s'inscrit la transaction salariale, puisque l'agrément du dossier par l'administration est une labellisation officielle qui vaut consistance de l'activité et que le terme du contrat est défini par la loi.

Dans les cas étudiés, l'intitulé du poste comporte fréquemment le terme "médiation", dans des déclinaisons multiples (agent de médiation et d'information, agent de médiation et de sécurité, médiateur intergénération, médiateur citoyenneté-prévention, médiateur social, médiateur de quartier...), mais cette dénomination n'est pas commentée, et les activités professionnelles qu'elle recouvre (ou masque) ne sont pas explicitées, et a fortiori agencées de manière à dessiner les contours d'un métier, même embryonnaire. Les recruteurs s'emploient à présenter le déroulement de l'activité (travailler debout dans le métro, tenir des permanences), ou à décrire succinctement une tâche particulière (travailler avec les gens du quartier, faire de l'animation avec les adolescents), ou à informer sur les conditions de travail (travail de nuit, horaires tardifs ou par roulement), ou encore à indiquer une mission générale (développer les relations entre les générations, régler les conflits de voisinage). Pour nombre d'entre eux les activités correspondant au poste demeurent très vagues, faute d'avoir été mises en œuvre jusque-là. Plus, ils attendent qu'elles soient précisées à partir de la pratique des jeunes recrutés : "C'était un peu flou au départ", "On comptait sur le jeune pour y mettre des choses", lâchent certains. Les jeunes candidats n'y voient pas plus clair. Certes ils se sont forgés une idée de ce qu'est la médiation, et cherchent à argumenter leur adéquation avec le poste à pourvoir, notamment en exprimant leur intérêt pour l'action sociale, l'animation, les relations humaines. Mais tous déclarent qu'ils étaient dans l'ignorance de ce qu'ils auraient à faire, qu'ils n'anticipaient pas le contenu du travail de médiateur : "J'ai pas compris ce que ça voulait dire", "J'ai regardé le dictionnaire, mais ça me disait rien".

Les possibilités de se projeter dans l'avenir à partir de l'entrée dans le dispositif ne sont pas plus grandes. Les contrats de travail conclus sont de deux types : soit un contrat à durée déterminée de cinq ans, dérogatoire par rapport au droit du travail (Adam 2000), soit un contrat à durée indéterminée d'un nouveau genre puisqu'il est "affecté d'un terme" (Séraud 1999). Dans les deux cas les jeunes sont stabilisés pendant cinq ans, et sortent du dispositif à l'issue de cette période. Cette échéance n'est jamais évoquée lors de l'embauche, sans doute parce qu'elle est assez éloignée dans le temps, mais aussi parce que les textes réglementaires restent muets sur ce point. Pourtant les

jeunes se montrent particulièrement sensibles aux conditions d'emploi qui leur sont réservées. Ils argumentent volontiers leur candidature par rapport aux caractéristiques statutaires de l'emploi jeune. D'un côté ils l'évaluent comme une situation bien meilleure que celles qui étaient offertes par les dispositifs publics antérieurs, en particulier concernant la durée du contrat : "avoir un vrai emploi, de longue durée", "je viens postuler la place", "avoir un truc régulier, stable". D'un autre côté ils ne s'identifient pas à leur statut, et sont nombreux à le rejeter : "emploi jeune ça ne veut rien dire", "Je dis pas que je suis emploi jeune", "c'est pas un statut". Le refus de définir sa situation à partir du statut indique que l'appellation emploi jeune est vécue comme dévalorisante, sinon infamante. Ce rejet, qui s'exprime parfois de manière violente, signale deux foyers de tension : des difficultés pour se faire reconnaître comme des professionnels ou des salariés ordinaires, et des interrogations sur la sortie du dispositif et donc sur son propre avenir, d'autant qu'aucun n'envisage d'être "médiateur à vie" Nous avons constaté combien ces points de tension sont ressentis de manière générale : au cours d'une rencontre nationale organisée par le ministère du travail, à Lille en mars 2000, de nombreux jeunes ayant un contrat emploi jeune ont publiquement exprimé ces opinions, dans un mélange de révolte et d'angoisse. Leurs interventions ont été suffisamment marquantes pour que le ministère rebaptise son dispositif, devenu "nouveaux services-nouveaux emplois". Mais le changement des mots ne fait pas disparaître les maux.

Le registre privilégié des recruteurs pour parler du poste à pourvoir n'est ni celui du métier à exercer ni celui de la trajectoire d'emploi ; c'est celui des résultats attendus. Ce faisant ils positionnent le poste, et leur jeune interlocuteur, dans un rôle clé au sein de leur organisme, car les enjeux formulés concernent la qualité du service, que ce soit à travers une modification des comportements des clients (diminuer les fraudes dans les bus), une amélioration des conditions d'accueil (être ouvert et disponible en soirée), un surcroît d'efficacité (traiter plus rapidement les problèmes de voisinage), un renforcement du rôle de l'institution (multiplier les partenariats locaux), une évolution de l'organisation interne (faire bouger ceux qui refusent de changer), etc. Ce n'est toujours pas le contenu du travail qui est en jeu, mais plutôt les missions escomptées, qui prennent la forme plus précise, et peut-être plus menaçante, d'objectifs assignés quand est soulignée l'importance de concevoir des tableaux de bord, de rédiger des comptes rendus d'activité réguliers, de renseigner des grilles de contrôle de gestion.

Le repérage des exigences concernant le profil des candidats donne un autre éclairage sur le recrutement. Sur ce point, les postes étudiés présentent de remarquables similitudes, et ceci malgré l'hétérogénéité des intitulés, la multiplicité des organismes employeurs, et la diversité des espaces géographiques concernés. Une série d'aptitudes requises figure de manière récur-

rente: capacité d'écoute, maîtrise de soi, discrétion, qualités pédagogiques, sociabilité, capacité à affronter des situations difficiles, aptitudes relationnelles. Cet inventaire met l'accent sur des comportements, attitudes, postures; des manières d'être qui ne sont pas transmises —exclusivement ni même principalement— dans le cadre scolaire, qui ne sont pas certifiées par quelque diplôme. Ces attributs ne constituent pas le seul principe de sélection, en particulier parce que les jeunes qui occupent les postes de médiateur ont généralement un niveau de formation supérieur au baccalauréat. Mais ils déclinent les attentes des employeurs à l'égard des jeunes, ce que l'un d'eux appelle "avoir une maturité suffisante et un solide sens des responsabilités", comme si les incertitudes pesant sur le poste, son contenu et son avenir, exigeaient de n'être plus tout à fait jeune: "Ce qui a joué c'est qu'il n'était pas vraiment jeune et qu'il était marié avec un enfant, donc inséré", ajoute un autre. On observe d'ailleurs que les jeunes médiateurs ont pour la plupart 24 ans ou plus, ont souvent exercé des responsabilités d'animation ou d'encadrement d'enfants ou d'adolescents, et sont pour certains installés dans la vie adulte, matrimoniale. Ces jeunes apparaissent ainsi comme des personnes mûres et responsables, débarrassées en quelque sorte des attributs juvéniles, ou prétendus tels.

Ainsi le recrutement des jeunes pour les emplois de médiation proposés dans le cadre du dispositif est fortement marqué par un principe de la délégation aux jeunes tant des activités à réaliser, qui ne sont pas fixées avec précision, que de la préparation de leur avenir, qui n'est pas plus débattu et négocié. Tout se passe comme s'ils avaient, dès lors, toutes les cartes en mains pour conduire et gérer leur insertion professionnelle, d'autant qu'ils sont responsabilisés par rapport à des objectifs à atteindre, et qu'ils ont été recrutés parce qu'ils présentaient les signes de la maturité!

Conduire et gérer son insertion professionnelle

Du point de vue des acteurs qui ont défini et créé des emplois pour les jeunes (employeurs, agents du ministère de l'emploi, experts), le pas le plus important a été franchi quand un profil de poste est mis au point et un jeune recruté. À celui-ci de s'arranger pour faire vivre ce que les autres ont inventé pour lui. Cette logique indique clairement combien la production de nouveaux services, délimitant un réservoir d'emplois (subventionnés par l'État pendant cinq ans), représente un enjeu majeur du dispositif emplois jeunes, et même un objectif prioritaire, premier par rapport à la construction de parcours professionnels. D'ailleurs aucun suivi des jeunes en situation de travail n'est prévu, même si les employeurs sont tenus d'établir un bilan à l'issue de la première année d'embauche. Et les services départementaux de l'emploi n'ont de la situation des jeunes qu'une connaissance lacunaire, soit

globale car acquise lors de rencontres thématiques et forums, soit ponctuelle car issue de demandes d'information relative au droit du travail applicable aux jeunes (congés, rémunération, formation) ou de plaintes de l'employeur ou du jeune salarié.

Mais pour celui-ci tout reste à faire une fois son embauche acquise : il lui faut se faire sa place dans une organisation et un réseau d'acteurs dans lesquels il débarque avec un statut fragile, il lui faut assurer la cohérence d'une fonction sans précédent et agencer des activités composites pour en faire un métier, il lui faut anticiper sa sortie du dispositif et s'efforcer de définir et consolider des perspectives d'avenir. Ces enjeux ressortent nettement des entretiens biographiques conduits avec les jeunes. Ceux-ci tentent d'interpréter une situation professionnelle définie par d'autres comme "médiateur en emploi jeune" à partir de ce qu'ils font dans leur poste et de l'inscription de celui-ci dans leur parcours biographique, écoulé et à venir.

L'intégration professionnelle des jeunes dans leur poste de médiateur est marquée par de fortes tensions parce que leur fonction est l'objet de tentatives de redéfinition. Les employeurs y voient l'opportunité d'introduire des changements de grande ampleur, et de vaincre la résistance du personnel en place : élargissement de l'activité de la structure, réorganisation interne et, parfois déstabilisation de certains métiers existants. Les salariés ordinaires déjà dans la place y voient l'occasion de transférer leurs tâches les moins valorisées, voire celles qu'ils considèrent comme les plus dégradantes : premier niveau d'accueil des usagers, gestion des réclamations, traitement des cas difficiles à problèmes récurrents, présence sur le terrain, hors les murs. Enfin dans les relations avec les usagers-clients, souvent nouées en cas de troubles ou de ratés, la légitimité des médiateurs n'est pas assurée d'emblée : ils ont à convaincre leurs interlocuteurs qu'ils sont à leur service, alors qu'ils sont des "médiateurs-maison" contraints par les objectifs assignés par leur employeur et non des tiers-médiateurs occupant une position d'extériorité et de neutralité par rapport aux parties (Guillaume-Hofnung 1997).

L'expérience professionnelle des jeunes rencontrés est d'abord celle de l'incertitude sur ce qu'ils ont à faire, tout particulièrement dans les relations, importantes dans leur activité, avec les usagers, clients, partenaires, de l'organisme qui les emploie : comment prendre contact avec un fauteur de troubles dans une cité, comment aborder un groupe de marginaux stationné dans une gare, comment détecter le client désorienté dans le métro, comment apprécier la sincérité d'un plaignant dans un conflit conjugal ? Ces situations ou incidents n'épuisent pas l'activité des médiateurs, mais ils marquent fortement les comptes rendus que les jeunes en font. C'est qu'ils sont emblématiques de leur expérience, qui implique une forte réactivité aux événements, une forte dose d'improvisation, une autonomie confinante à l'isolement : "on a été lâchés dans la nature", "c'est du travail sans filet", "il a fallu se débrouiller tout seul".

Les interventions des médiateurs s'appuient nécessairement sur des catégorisations des usagers et des typifications des situations (à risques, gravité d'un incident, franchissement du seuil d'alerte, maîtrisable ou non...). Mais ces savoir-faire résultent d'apprentissages sur le tas, sont produits par les jeunes, qui acquièrent progressivement une maîtrise pratique du travail de médiation. Surtout, ces compétences cognitives complexes ne sont pas repérées comme telles par les acteurs rencontrés, jeunes, employeurs, collègues, et le travail de médiation demeure finalement assez inconsistant.

Car pour dire leur travail, les jeunes évoquent des incidents marquants et remarquables, ou racontent des journées décousues et hétéroclites : s'y enchaînent des activités éclatées car réalisées dans des lieux différents, rythmées par des demandes hiérarchiques ponctuelles, commandées par l'urgence. Ils ont ainsi les plus grandes difficultés à construire une cohérence, à se bricoler un métier qui ait un sens pour eux. En expliquant ce qu'ils font ils tentent de préciser ce qu'ils sont, mais ne parviennent guère à s'attribuer une dénomination professionnelle valorisée. Même pour ceux qui occupent leur poste depuis plusieurs années, la médiation sociale n'apparaît pas comme un métier, le support d'une identité professionnelle. La formulation de celle-ci se cherche par comparaison et différenciation avec des professionnels, aux métiers reconnus, rencontrés dans le travail : éducateur, animateur, conciliateur, flic, assistante sociale, contrôleur, enquêteur, conciliateur. La proximité avec telle ou telle de ces appellations établies est parfois argumentée, comme pour échapper à des énoncés plus flous, qui correspondent aux formulations les plus vagues et générales du travail social : "médiateur c'est une façon de parler", "je dis que je m'occupe des gens", "c'est un peu régler tous les problèmes".

Ces hésitations sur le sens de l'activité professionnelle s'articulent à des incertitudes sur l'avenir au terme des cinq années qui marque la fin de l'aide de l'État. Certes la pérennisation et la professionnalisation sont des objectifs martelés par les pouvoirs publics, mais ils sont nettement dissociés de l'avenir des jeunes eux-mêmes. À deux ans de la fin du dispositif, les orientations gouvernementales enjoignent les employeurs à centrer leurs efforts sur la professionnalisation et la pérennisation de l'activité et du service, non plus du poste, et encore moins du jeune. Des consultants et experts ont été mandatés par les pouvoirs publics pour concevoir des solutions concrètes et assister les employeurs : externalisation et commercialisation de l'activité, mutualisation des emplois, financements privés, mécénat, mais aussi aides à la création d'entreprise par le jeune. De leur côté, les employeurs particulièrement démunis pour offrir une intégration définitive dans la structure (petites associations peu solvables, contrainte des statuts de la fonction publique territoriale...) ne peuvent que rejoindre de telles perspectives.

En ce sens l'avenir des jeunes se clarifie, puisque les perspectives de stabilisation chez leur employeur se ferment et que l'embauche définitive dans la

continuité du statut emploi jeune s'éloigne. Mais simultanément les jeunes sont fortement mis à contribution pour faire la preuve de l'utilité sociale de leur action, pour montrer la plus-value qu'ils apportent, pour évaluer les coûts sociaux évités par leurs interventions, pour argumenter leur efficacité. Ils travaillent ainsi à la consolidation de la structure qui les emploie, participent à la professionnalisation de l'activité qu'ils exercent. Dans ce contexte, la poursuite du processus d'insertion professionnelle est conçue autour de passages en formation : les projets et les expérimentations relatifs à des attestations, des certificats ou des portefeuilles de compétences se multiplient. Dans un cadre professionnel peu robuste, les jeunes doivent agencer des expériences peu spécifiées et les capitaliser dans un projet personnel, afin de s'inscrire dans des parcours de formation selon la logique des compétences en vigueur (Ropé & Tanguy 1994). Non seulement leur surcroît d'engagement ne contribue pas directement à leur insertion professionnelle, mais il peut même la freiner dans la mesure où il génère des tensions pour combiner temps de travail et temps de formation.

Les jeunes entrés dans le dispositif deviennent en quelque sorte les gestionnaires principaux, sinon exclusifs, de leur insertion professionnelle. Ils sont renvoyés au rôle de producteur de nouveaux services, et doivent pour cela expérimenter des métiers dont la consistance et la légitimité ne sont pas assurées, et produire des résultats permettant de pérenniser l'activité qu'ils ont inaugurée. Mais ils ne sont pas considérés comme des demandeurs d'insertion professionnelle ou d'emploi, et se trouvent isolés, et désemparés pour certains, pour construire des projets à partir d'une expérience mal identifiée, et prendre en charge leur avenir professionnel qui doit se jouer ailleurs.

Un nouveau modèle d'insertion professionnelle ?

À quel modèle d'insertion professionnelle renvoie le dispositif des "emplois jeunes", et plus exactement sa mise en œuvre par un jeu d'acteurs qui octroie un rôle central, sinon écrasant, aux jeunes eux-mêmes ? Il ne correspond assurément pas aux modèles classiques qui structurent les politiques publiques d'aide à l'insertion professionnelle en France. Le modèle en jeu n'est pas celui de la stabilisation professionnelle chez un employeur, pourtant au cœur des formules de contrats en alternance, permettant aux jeunes de se constituer une première expérience mais aussi, et surtout, de se faire apprécier et reconnaître dans "leur" entreprise pour obtenir d'y être finalement embauchés, stabilisés. En effet, au cours des cinq années de contrat, la pérennisation de l'activité est recherchée mais celle du jeune est exclue, souvent très explicitement. Le modèle en jeu n'est pas plus celui de l'apprentissage d'un métier, pourtant au cœur des formules de stage ou de contrat quali-

fiant, permettant aux jeunes de maîtriser un premier niveau de qualification, de s'insérer dans un corps de métier et de s'inscrire dans une filière professionnelle. En effet, les nouvelles activités délimitées, telles que la médiation sociale, ne sont pas vraiment traduites en métiers consistants, en qualifications reconnues et socialement valorisées. Quels sont alors les mécanismes supposés protéger les jeunes des risques d'exclusion qui menacent ceux qui ne sont pas parvenus à accéder à un statut ou à acquérir un métier (Demazière 1998) ?

La gestion de l'insertion professionnelle a été transférée, de fait, aux jeunes inscrits dans le dispositif. Pour se faire une expérience, pour construire leur identité, pour maintenir leur dignité, pour préparer leur avenir, il leur faut démontrer en situation leur employabilité et leurs compétences, selon le modèle libéral du professionnalisme (Demazière & Dubar 2001). C'est un nouveau mode d'insertion professionnelle qui semble se nouer, alliant indépendance vis-à-vis de l'employeur où l'on débute, valorisation de l'incertitude d'un projet personnel, constitution de réseaux élargis impliquant des partenaires diversifiés, accumulation de compétences distinctives transversales par rapport aux codifications habituelles. Ce modèle, dont nous n'avons pour l'instant pu observer que les prémises, traduit la flexibilité qui affecte les régulations antérieures (par la sécurité du statut d'emploi, par l'apprentissage d'un métier établi, par l'assistance délivrée par l'État), et qui donne une importance croissante à des transactions beaucoup plus individualisées, mais aussi concurrentielles.

Bibliographie

- ADAM P. 2000 "Le contrat emploi jeune: un mécanisme juridiquement inédit", *Formation Emploi*, n70, p9-11
- BEAUD S. 1996 "Stage ou formation? Les enjeux d'un malentendu", *Travail et Emploi*, n67, p67-89
- BOUVEAU P., COUSIN O., FAVRE J. 1999 *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF
- DELCROIX C. & VARRO G. (éd.) 2000 "Atelier médiation", *Lettre du Laboratoire Printemps*, n4
- DELCROIX C., & al. 1996 *Médiatrices dans les quartiers fragilisés: le lien*, Paris, La Documentation Française
- DELFINI C., DEMAZIÈRE D. 2000 "Le traitement de l'offre d'emploi à l'ANPE: diversité des logiques d'intermédiation," *Travail et Emploi*, n81, p27-40
- DEMAZIÈRE D. 1998 "Comment raconter son insertion professionnelle et dire le 'vrai travail' ?", *Agora débats/jeunesses*, n14, p33-43
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C. 2001 *Formes identitaires et dynamiques des marchés du travail: une théorisation*, *VIIIèmes Journées de Sociologie du Travail*, Aix-en-Provence

- de SINGLY F. 1999 Avant-propos, in Bouveau P., Cousin O., Favre J. 1999 *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF, p3-8
- GELOT D. & NIVOLLE P. (dir.) 2000 *Les intermédiaires des politiques publiques de l'emploi*, Paris, La Documentation Française
- GUILLAUME-HOFNUNG M. 1997 *La médiation*, Paris, PUF
- GUITTON C. 2000 "La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique", *Formation Emploi*, n70, p13-30
- HOUZEL Y., OUTIN J.-L., RAMAUX C. 2000 Travail, logiques d'action et sens du travail des intermédiaires de l'emploi in Gelot D. & Nivolle P. (dir.) *Les intermédiaires des politiques publiques de l'emploi*, Paris, La Documentation Française
- JELLAB A. 1997 *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris, L'Harmattan
- MACE E. 1997 "Les contours de la médiation : institution, conciliation, conformation. À propos d'un dispositif de médiation de la RATP", *Revue française des affaires sociales*, n2, p31-42
- ROPE F. & TANGUY L. 1994 *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer
- SERAUD G. 1999 "Le contrat emploi jeune : l'invention d'un contrat de travail à durée indéterminée affecté d'un terme", *Droit Ouvrier*, n5, p179
- TROTTIER C. 2000 "Questionnement de l'insertion professionnelle de jeunes", *Lien Social et Politiques*, n43, p93-101

Les mouvements de la recherche sur l'insertion sociale, 1980-2000

ANNICK KIEFFER,
LASMAS-IDL, IRESCO-CNRS,
59-61 rue Pouchet, 75849 Paris Cedex 17

LUCIE TANGUY,
Travail et Mobilités, CNRS-Université Paris X,
200 Avenue de la République, 92000 Nanterre

Les objets rassemblés sous le terme d'insertion ou de transition constituent l'un des domaines de recherche qui s'est le plus étendu au cours des deux dernières décennies. Rendre compte de la constitution et des transformations de ce domaine ne relève donc pas de l'évidence partagée mais exige un parti pris qui, pour ne pas apparaître arbitraire, doit être explicite. Celui retenu ici résulte des parcours et de l'expérience des deux auteurs : l'une a assisté aux premières investigations menées sur cette thématique au début des années 1980 et qui a ensuite déplacé son questionnement central, l'autre s'est inscrite dans ce milieu, au cours de la dernière décennie, en participant à des recherches collectives au sein de réseaux nationaux ou européens. Ces positions nous ont amenées à privilégier une perspective d'évaluation sociologique de ce domaine de recherche selon une démarche classique : caractériser les angles d'approches adoptés ainsi que les connaissances produites et mettre en évidence les changements intervenus dans les conditions d'organisation et de production de la recherche. Ces changements, reconnus par tous mais généralement oubliés dans les comptes rendus de recherche, nous paraissent suffisamment importants, sinon majeurs, pour être soulignés ici. La mise en place de réseaux de la recherche —réseaux nationaux, réseaux européens ou réseaux internationaux— s'est instituée au cours de cette dernière décennie corrélativement à la construction de l'Europe et aux politiques impulsées par les instances qui la dirigent. Parce que cette nouvelle forme d'organisation de la recherche contient, par les échanges qu'elle permet, des germes de chan-

gements notables dans l'orientation de la recherche (perspectives, objets, méthodes) —en sciences sociales notamment— nous avons souhaité introduire une réflexion collective sur cette dimension. Enfin, parce qu'en ce moment, cette recherche en réseaux s'effectue essentiellement à partir de grandes enquêtes nationales ou régionales, rassemblant une masse de données mesurées au moyen de méthodes d'analyses statistiques sophistiquées, nous proposons d'examiner les apports et les limites de ces approches quantitatives, hier en déclin, et qui connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt dans ce domaine.

Du questionnement social à la construction d'un objet de recherche

Ce domaine de recherche se constitue, à la fin des années 1970, lorsque le passage de l'école à l'emploi devient problématique. Cette origine va déterminer les questionnements élaborés par les chercheurs. La notion d'insertion s'est, en effet, imposée et développée autour de l'accès à l'emploi. Notion éminemment politique, trop souvent associée à celle d'intégration sociale, en usage dans un seul pays, la France, les autres préférant le terme de transition, moins performatif et plus ouvert aux dimensions sociales extra-professionnelles.

On convient généralement que la publication, en 1982, du rapport de B. Schwartz, *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, ouvre en France une ère de politiques publiques. Pourtant l'entrée des jeunes au travail est une préoccupation affirmée dès la première moitié des années 1960 à un moment où les dirigeants politiques sont hantés par la crainte de franchir un taux de chômage égal à deux pour cent, alors estimé être un seuil critique. La commission de la main-d'œuvre du quatrième Plan donne alors lieu à des interventions auprès de publics tels que les jeunes achevant leur service militaire ou les étudiants interrompant des études supérieures. Mais c'est effectivement avec la montée d'un chômage de masse que les politiques d'emploi se multiplient et se diversifient, notamment en direction des jeunes. Celles-ci s'accompagnent d'appels d'offres, de commandes d'études de toute sorte, qui vont faire exister un milieu de recherche particulièrement actif, soucieux de produire les données factuelles attendues des commanditaires en même temps que de proposer des analyses susceptibles de caractériser certains mouvements de transformations des sociétés contemporaines en matière d'éducation, d'emploi et de rapports intergénérationnels.

Arrimés aux politiques, les premiers travaux ont contribué à construire des catégories de population (celles-là mêmes qui étaient ciblées par ces politiques) et à les classer : celle des "jeunes en difficultés" en est une illustration.

Ils ont également contribué à affiner la production des données statistiques, généralement faites par des organismes spécialisés tels que l'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques), la DARES (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du Ministère du Travail en France), le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications), en élargissant le nombre de caractéristiques enregistrées sur les jeunes à la recherche d'un emploi. C'est dire qu'elles ont, de toute évidence, apporté une aide à la décision, à la planification et aux politiques publiques. La très grande majorité des chercheurs engagés dans ce domaine utilisent ou participent à la fabrication des grandes enquêtes réalisées par les observatoires de l'insertion qui se sont créés : en France, les OREF (Organismes régionaux d'emploi et de formation), ONEVA (Observatoire national des entrées dans la vie active du CEREQ), Bilans formation/emploi, enquêtes jeunes de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) ; en Europe, Eurobaromètre, CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), Eurostat. Créé en 1953, ce dernier organisme a pour mission de fournir des données statistiques à la communauté et aux institutions européennes. Il ne collecte pas de données mais rassemble celles livrées par les organismes statistiques nationaux, harmonise les normes et méthodes pour les rendre comparables. Il n'exploite pas non plus ces données, tâche réservée aux institutions universitaires ou autres. C'est pourquoi la Communauté européenne lance des appels d'offre pour réaliser des expertises et des recherches à partir de ces données.

Progressivement, les questionnements se sont différenciés selon les disciplines (sociologie ou économie) et selon les courants théoriques auxquels ces chercheurs se rattachent. Les spécifications d'objets se sont également établies corrélativement à des lignes de division anciennes entre les approches quantitatives et qualitatives de la sociologie. La diversité des objets, des questionnements et des modes d'analyse développés à partir d'un questionnement social lui-même multiforme peut, nous semble-t-il, être subsumé dans quelques grandes catégories d'objets traditionnellement analysés par les sciences sociales, et singulièrement par la sociologie.

Évolutions des recherches et connaissances produites

Nous nous proposons par conséquent de dessiner un tableau des évolutions suivies par les recherches rassemblées, à des titres divers (et d'une manière plus ou moins directe), sous le nom d'insertion, de tenter d'estimer les apports des différents types d'analyses mobilisées et d'examiner les principales propositions énoncées en matière de connaissances concrètes sur les sociétés contemporaines mais aussi de modes d'analyse.

L'accès des jeunes à l'emploi

L'accès des jeunes à l'emploi, question fondatrice de ce domaine, reste la plus étudiée mais fort différemment. À l'origine, mis en relation, à un instant donné, avec d'autres caractéristiques individuelles traitées comme des variables décontextualisées —telles que l'âge, le sexe et surtout le niveau de formation— l'accès des jeunes à l'emploi est aujourd'hui inscrit dans les cadres qui déterminent tout phénomène social: le temps et l'espace. C'est ainsi qu'il est appréhendé au moyen des trajectoires individuelles qui intègrent les dimensions scolaires, familiales, professionnelles ainsi que les expériences de chômage et de stages accomplis dans les dispositifs d'insertion. Ces trajectoires sont elles-mêmes contextualisées par les caractéristiques des périodes où elles se déroulent. C'est dire que ces études ont rompu avec la pensée réductionniste qui tendait à enfermer le questionnement dans une mise en relation linéaire de l'emploi avec la formation. A posteriori, nous nous sommes rendu compte que, par le type d'analyse qu'il faisait d'un questionnement social, un ouvrage collectif que nous avons dirigé, *L'introuvable relation formation-emploi* (1986), pouvait avoir contribué à donner forme à des représentations, à des politiques qui cherchaient à établir des relations entre deux ordres de phénomènes, la formation et l'emploi, et à faire apparaître ces relations comme nécessaires, alors que son propos était à l'opposé. En bref, par maints aspects, cet ouvrage a pu conforter une propension à parler de "la relation formation-emploi" au singulier et à substantifier des phénomènes qui ne peuvent être pensés qu'en termes de processus. Cette méprise observée dans la réception de cet ouvrage, qui était contenue dans sa conception et notamment dans son titre, nous a ainsi fait éprouver la nécessité, dans laquelle se trouve le chercheur en sciences sociales, de penser les outils avec lesquels il travaille, et en premier lieu, d'examiner les mots, les notions qu'il utilise, parce que ceux-ci participent à la constitution de la réalité sociale.

Si nombre d'études menées aujourd'hui dans ce domaine font encore apparaître la formation comme la condition première d'accès à l'emploi en occultant les rapports sociaux qui président à cette relation entre titres et places, d'autres pondèrent son action en montrant que celle-ci dépend des interactions avec d'autres facteurs et des contextes. De fait, les politiques d'insertion elles-mêmes ne privilégient plus cette dimension. Plus généralement, les partisans d'une approche en termes de transition professionnelle, comme Rose en France (1998), semblent avoir eu raison d'élargir la question de l'accès des jeunes à l'emploi à celle, plus générale, des débutants. Le critère d'ancienneté sur le marché du travail apparaît, en effet, plus décisif que celui de l'âge. Être débutant est probablement plus discriminant que d'être jeune: "C'est en tout cas un trait plus significatif dans la mesure où il s'agit d'un

attribut précis, le fait de n'avoir pas encore participé à la vie active, qu'on peut relier au fonctionnement du marché du travail, ce que l'âge ne permet pas" (p63).

Plus fondamentalement encore, ce sont les perspectives d'ensemble adoptées par les chercheurs qui ont changé. Celles qui inspiraient les premières études sur l'insertion se présentent, a posteriori, comme des formes d'évaluation sociale. Les descriptions et interprétations des phénomènes étudiés restent entachées par la non-explicitation de la norme sociale qui constitue le cadre de référence du questionnement des chercheurs : une entrée au travail qui coïncide avec la sortie de l'école, qui s'accompagne du bénéfice d'un contrat de travail à durée indéterminée, etc. Au lieu d'entreprendre l'étude des changements en cours à partir de leurs diverses caractéristiques et des nouvelles configurations possibles qu'ils contenaient, on les représentait et les expliquait à partir des modèles construits relativement à une configuration antérieure sans voir que ce modèle était déjà lui-même largement fissuré. Ces présupposés sont maintenant devenus visibles avec l'approfondissement de la rupture de la norme antérieure en matière d'entrée au travail et du rapport salarial institué dans les trente années d'après-guerre (Pépin 2000 a souligné les limites des analyses normatives appliquées au passage de l'école au travail). Si bien que les indicateurs sélectionnés pour caractériser et classer les parcours d'insertion donnent lieu aujourd'hui à d'autres modes de compréhension moins tournés vers un modèle et plus soucieux de comprendre les divers sens possibles des mouvements en cours.

Le postulat attaché à la référence du modèle normatif d'une entrée immédiate dans des rapports salariaux stables a été non seulement critiqué mais renversé par l'adoption d'approches sociohistoriques (Nicole-Drancourt 2000). Ce souci de comprendre les conditions d'accès des jeunes à l'emploi sur une longue durée, et non à partir du moment où ils sont particulièrement visibles, permet du même coup de s'affranchir des perceptions sociales dans la mesure où ce sont les processus de définition collective de la question jeune qui deviennent l'objet d'analyse. Ce changement de perspective permet de revenir sur la proposition "la période de transition école/travail s'est allongée" et de constater que l'entrée des jeunes dans la vie active a toujours été progressive, que la majorité des jeunes n'appartenaient pas plus au noyau dur du salariat dans les années 1950-1960 mais qu'ils circulaient entre divers espaces d'activités. Selon cet auteur, ce qui a véritablement changé c'est la nature des espaces d'activités juvéniles, la socialisation au travail et les catégories de population qui restent en dehors du marché du travail sur des longs temps, hier les femmes, aujourd'hui les jeunes. À cette liste, on ajoutera ce qu'Antoine Prost nomme le processus anthropologique du passage de l'enfant à l'adulte qui est indirectement l'objet des recherches rassemblées dans la catégorie suivante.

La jeunesse

La jeunesse est devenue, au cours de ce dernier demi-siècle, l'une de ces catégories élémentaires de la sociologie. Au carrefour des processus de structuration sociale, la jeunesse se constitue relativement à l'école, la vie professionnelle, la famille. C'est l'âge de la vie où s'opère le double passage de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à la famille de procréation. Énoncée au singulier, cette définition ne prend pourtant sens qu'au pluriel : cet âge varie notamment selon l'origine sociale et selon le sexe (Dubet 1987). Mais surtout, dans cette dernière période, la concordance des calendriers entre ces différents passages qui constituent l'entrée dans la vie adulte s'est rompue. L'accès à l'emploi n'est plus perçu comme une condition de l'installation en couple. Le report de la vie en couple, de la procréation (variable selon les classes sociales), résulte également de changements dans les conceptions de l'amour, des relations entre sexes. Tous les observateurs ont souligné le rôle des mouvements féministes dans l'évolution de la vie en couple et en famille (Galland 1991). Les recherches s'inspirant de cette orientation sont, tout comme les précédentes, très hétérogènes. Toutefois, elles se réclament plus souvent de l'interactionnisme. Elles entendent, en effet, mettre en cause les catégorisations sociales faites des publics jeunes et s'appliquent à montrer cette face cachée des pratiques d'insertion juvénile, à savoir que ces jeunes sont éminemment actifs et porteurs de dynamiques sociales.

La jeunesse se caractérise donc dans la majorité des pays européens par des situations intermédiaires, tant dans le domaine professionnel que familial et la stabilisation n'est plus un événement, marqué par des rites, mais un processus plus ou moins long, diversifié, chaotique. Cette perspective de recherche affirmée dès le début des années 1980, à côté de celle focalisée sur l'entrée au travail, s'est déployée dans la majorité des sociétés européennes ainsi que dans leur comparaison (Cavali & Galland 1993). De tradition — celle des "cultural studies" notamment — la sociologie britannique est, sous cet angle, plus féconde que la sociologie française.

De cet examen, il ressort que les modes de compréhension sociologique se sont élargis pour intégrer dans leurs schémas d'analyse, sous des modes bien différents, l'action des institutions et des agents concernés par l'insertion et les interactions qu'ils tissent entre eux. C'est ainsi que les travaux à dominante socioéconomique accordent une place décisive aux politiques et aux pratiques des entreprises. Les études de style plus socio-compréhensif, elles, donnent plus d'importance à l'action des jeunes eux-mêmes, à leurs interactions avec les personnels de l'insertion qui peuvent accélérer ou fermer les processus d'accès à un emploi. Elles considèrent moins la répartition des jeunes dans l'emploi, leur place au travail que les processus de mise au travail

et de socialisation. Tous, on le voit, cherchent à comprendre comment les phénomènes observés se produisent : les premiers à comprendre comment les jeunes actifs se retrouvent dans certains segments du système d'emploi, les seconds à tenter de comprendre pourquoi ce sont les jeunes actifs et non d'autres catégories qui se trouvent dans ces situations.

Un lieu privilégié pour l'analyse comparative européenne

Ce domaine a, pour un ensemble de raisons, constitué un des lieux privilégiés pour l'analyse comparative internationale, mais surtout européenne. La politique d'intégration européenne a, en effet, développé si ce n'est impulsé ce type de recherche qui tend maintenant à s'imposer à tout chercheur qui prétend être reconnu dans son domaine. D'obédience essentiellement empirique, ces recherches se sont très vite accompagnées d'une réflexion sur les paradoxes de l'analyse comparative et sur les constructions à opérer pour rendre comparable ce qui, a priori, est incomparable. Parmi ces procédures méthodologiques, la définition d'unités comparables constitue l'obstacle majeur à lever parce que condition nécessaire à une comparaison pertinente. La perspective développée par Maurice, Sellier et Silvestre (1982), connue sous le nom d'analyse sociétale, a fait date parce qu'elle proposait une réponse à cette énigme : la recherche des interdépendances entre un ensemble de phénomènes et de faits dans une société donnée à un moment donné.

Plus récemment, considérant que le passage de l'école au travail est un moment de la mobilité intragénérationnelle dont la compréhension est indispensable à l'étude de la mobilité intergénérationnelle, des travaux, ceux publiés par Shavit et Muller (1998) par exemple, s'inspirent directement des cadres d'analyse développés par les recherches sur la mobilité sociale. Ces études ont ainsi contribué à renouer avec cette tradition sociologique qui s'était affaiblie, en France, depuis la fin des années 1960. La production, au sein de tous les pays, de grandes enquêtes répétées dans le temps a également favorisé un renouveau de ce courant de recherches centrées sur l'analyse des processus de changements qui se déroulent sur la longue durée. Les travaux réalisés autour de Goldthorpe (Erikson & Goldthorpe 1992) sont exemplaires de cette perspective. Ils font apparaître que, contrairement à la perception commune selon laquelle les sociétés contemporaines occidentales seraient caractérisées par des changements rapides, celles-ci restent marquées par des stratifications sociales qui évoluent sur des temps longs et des rythmes lents, constat que les historiens n'ont cessé de souligner. L'inscription de certains travaux sur les modalités de passage de l'école au travail au sein de cette tradition sociologique, leurs tentatives pour tenir à la fois des références théoriques établies, des techniques de mesure éprouvées et

des données contrôlées rendent ces approches d'autant plus fécondes qu'elles s'efforcent d'interpréter les formes d'insertion à la lumière des grandes tendances qui caractérisent l'évolution sociale propre à chacun des pays considérés.

Pourtant, parallèlement, de nombreux travaux comparatifs continuent d'être réalisés dans une quasi-ignorance des précédents. Ceux-ci sont encouragés, ou même réalisés, par les organismes internationaux, comme l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), ou par les services de la Commission européenne à des fins instrumentales. La nécessité dans laquelle se trouvent ces instances de disposer d'outils, de données objectivées et mesurées, pour accompagner leurs politiques, est au fondement de la pérennité de ces études souvent contestées par les chercheurs universitaires. C'est également ainsi que certaines notions comme le travail, le chômage, l'éducation ou la formation apparaissent comme des catégories universelles alors qu'au-delà de leur nom commun, elles revêtent des significations différentes. Mais ces significations ne peuvent être appréhendées que par la genèse de ces notions. Or l'histoire est quasi invariablement expurgée de ces travaux comparatifs. À titre d'exemple, on citera l'équivalence postulée entre les notions de formation en France, de training en Grande-Bretagne et de Berufsbildung en Allemagne (et les formes concrètes qu'elles revêtent) sans jamais avoir examiné comment ces notions se sont affirmées au cours de ces dernières décennies, sans non plus avoir étudié les relations que ces notions entretiennent avec celles, plus anciennes, d'éducation ou de Bildung. L'autre exemple, encore plus éloquent, est celui du mot insertion qui est intraduisible en anglais, sinon par la notion traditionnelle et universelle d'intégration mais au prix d'une dénaturation de sens. C'est que la signification et les valeurs qui sont attachées à l'intégration diffèrent, comme le souligne Barbier (2000) à partir d'une comparaison des termes en usage en France et en Allemagne : «La communauté germanophone de Belgique utilise le mot *d'Engliederung*, pour un équivalent de l'insertion dans le contexte belge qui est assez proche du contexte français. Mais dans le contexte allemand il en va autrement... La différence la plus importante tient au fait que, dans la signification de *Engliederung*, il y a intégration sociale réussie, en quelque sorte, standard. Si l'articulation *Engliederung /Integration* ressemble à l'articulation insertion/integration le point le plus différent porte sur la représentation des politiques et des dispositifs : on ne considérera pas en Allemagne les *Arbeitschaffungsmaßnahmen* (ABM, activités de création d'emploi associatif ou public temporaire) comme des politiques d'insertion dans la mesure où elles appartiennent au 'second marché du travail' et qu'elles ne conduisent pas à l'entrée dans une véritable insertion professionnelle qui ne se conçoit que sur le 'premier marché'. Au contraire, en France, où la distinction premier marché-second marché n'a pas cours, la signification de l'insertion n'est

pas strictement déterminée par une interrogation sur son efficacité en matière de retour à l'emploi standard”.

Il apparaît ainsi que les analyses comparatives internationales s'inscrivent le plus souvent sous le mode implicite, dans des perspectives fondamentalement universalistes ou, au contraire, profondément relativistes. Elles portent sur des constructions historiques qui apparaissent comme des institutions universelles par les notions qui les nomment. L'adoption d'une langue unique, la langue anglaise ou, selon Barbier, “ce pidgin qui n'est ni l'anglais britannique, ni l'American English, mais qui ‘fait l'affaire’ (instrumentalement parlant) en supposant que toute langue possède des équivalents lexicaux aux mots de l'anglais international, sans considérer la question des signifiés ou, a fortiori, celle des référents”. Barbier rappelle le point de vue de Steiner (1978, p431-438) sur cette question de la diffusion de la langue anglaise : “La croûte superficielle de l'anglais est acquise par des gens totalement étrangers à la trame historique, aux facettes multiples de la morale intériorisée et de la culture enfouie dans la langue... À mesure qu'il gagne toute la surface de la terre, l'anglais international est comme un lait de chaux, merveilleusement fluide mais dépourvu de base”. C'est la prévalence de cette posture instrumentale qui est aujourd'hui questionnée par un certain nombre de chercheurs soucieux de préserver la recherche d'une dissolution dans l'expertise. Cette posture sous-tend pourtant le fonctionnement de la majorité des réseaux de recherche qui va maintenant être décrit.

La recherche mise en réseau au sein de l'Europe : coûts et avancées

Les recherches sur la transition entre l'école et le travail relèvent d'initiatives émanant de chercheurs ou de politiques si étroitement mêlées qu'il est difficile de les classer selon ce critère. Pourtant, il importe de repérer les groupements de recherche intervenus dans ce domaine, les formes institutionnelles qu'ils ont prises, les pays qu'ils ont associés, tout comme les courants qu'ils représentent.

On peut distinguer des groupements de dimension restreinte qui associent des chercheurs de quelques pays sur un thème défini en commun et qui sont financièrement soutenus par des programmes communautaires. Le programme de recherche sur les relations entre diplômés, compétences et marché du travail, soutenu par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), en est un exemple.

Le réseau “Transition In Youth” a été créé à l'initiative de chercheurs spécialisés sur ces questions (David Raffe, Université d'Edimbourg, Damian Hannan, Université de Dublin, Richard Breen, Université de Belfast, Jordi

Planas, Université de Barcelone, Hans Rutjes, DESAN Amsterdam, François Pottier puis Patrick Werquin, CEREQ, A. Degenne, LASMAS-IDL-CNRS) en vue de mener une réflexion collective sur les conditions théoriques et empiriques à remplir pour étudier les phénomènes de transition à partir d'enquêtes harmonisées au niveau européen et, tout particulièrement, à partir de celles de "Labour force survey" (enquêtes européennes sur l'emploi). Ce réseau rassemble sensiblement les mêmes personnes que celui appelé CATEWE, "Comparative analysis of transitions from education to work" (W. Müller, M. Gang, Université de Manheim, M. Mansuy et T. Couppié, CEREQ, France, David Raffe, Université d'Edimbourg, Damian Hannan, Université de Dublin, Hans Rutjes, DESAN, Amsterdam). Celles-ci se retrouvent, à des titres divers, dans les commissions chargées d'élaborer les programmes européens (LEONARDO par exemple), de modifier les enquêtes emploi d'Eurostat, ou encore comme experts à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). En bref, ces chercheurs créent de nouveaux modes d'organisation de la recherche, interviennent auprès des politiques pour faire reconnaître la nécessité de leurs investigations, le bien-fondé des outils qu'ils construisent et pour se faire reconnaître comme des experts auprès des directions d'organismes internationaux (comme Eurostat ou l'OCDE, par exemple).

Le réseau CATEWE, lui, explore les perspectives ouvertes par Shavit & Müller dans *From School to work* (1998) en les appliquant à un petit nombre de pays d'Europe du Nord (l'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Irlande, les Pays-bas). Financé par le programme communautaire Targeted Socio-Economic Research (TSER), ce réseau utilise des données harmonisées, celles des "Labour force surveys" récemment mises à la disposition des chercheurs par EUROSTAT. Celles-ci sont établies à partir de textes réglementaires qui prescrivent les questions et les définitions présidant à la réalisation des enquêtes sur l'emploi au sein de tous les pays de la communauté européenne. À la différence d'autres, les chercheurs impliqués dans ces réseaux se proposent, non seulement d'identifier les formes nationales d'insertion mais aussi d'élaborer des nomenclatures, des outils, des notions qui sont au fondement des enquêtes sur l'insertion. Ce faisant, ces chercheurs entendent asseoir les politiques européennes sur des bases raisonnées.

Ces collaborations européennes ont permis d'ouvrir la confrontation entre des traditions scientifiques, jusqu'ici trop souvent limitées au cadre national, et de les éprouver dans une perspective comparatiste portant sur des contextes nationaux singuliers. Mais les exigences méthodologiques de ce type de recherche induisent parfois une standardisation des données comme du raisonnement qui conduit à une perte de sens. Loin de s'ajuster à la diversité des lieux et modes de réalisation de la recherche dans les différents pays européens, ces réseaux se constituent et fonctionnent selon les grandes lignes

qui séparent les pays d'Europe du Nord de ceux du Sud ou de l'Est. Les premiers occupent, de toute évidence, une position dominante tandis que les derniers restent à l'écart. La participation des chercheurs d'Europe du Sud se cantonne le plus souvent à celle d'Espagnols ou d'Italiens et plus rarement à celle de Portugais. Un chercheur espagnol, Jordi Planas, pourtant membre du groupe fondateur du réseau "Transition in youth", s'en est retiré après s'être élevé contre une conception à ses yeux trop adéquationniste des rapports entre titres scolaires et postes de travail (caractéristique de l'Allemagne) qui néglige l'importance d'autres facteurs d'accès au travail, comme celui des réseaux familiaux et amicaux si actifs dans les pays du Sud de l'Europe. On aboutit ainsi à cette situation paradoxale où les phénomènes d'insertion des jeunes dans les pays méditerranéens sont étudiés par les chercheurs d'Europe du Nord. Ces derniers reconnaissent le caractère artificiel de leurs travaux trop ancrés dans les théories construites à partir de l'organisation des marchés du travail prévalant en Allemagne, en France ou en Grande-Bretagne. Ainsi les rapports inégalitaires existant entre les différents pays européens s'observent-ils dans le champ de la recherche où les courants de pensée d'origine anglo-saxonne s'imposent comme référence légitime si ce n'est partagée et ceci avec d'autant plus d'efficacité qu'ils sous-tendent les politiques. Les pays les plus puissants sur le plan économique se trouvent également être les plus influents dans le domaine scientifique et, singulièrement, dans celui dont il est question ici, par la capacité qu'ont leurs représentants à faire valoir et adopter des nomenclatures et des outils harmonisés dont l'apparente neutralité technique occulte des choix sociologiques.

Renouvellement des outils et sophistication des méthodes

Le développement de liens plus étroits entre les statisticiens et les chercheurs a permis d'améliorer et de diversifier les sources statistiques. Par ailleurs, l'accès élargi des chercheurs aux données d'enquête, la mise à disposition de moyens de calcul informatiques puissants et rapides, ainsi que de logiciels réduisant les coûts d'apprentissage ont généré un regain d'intérêt pour l'investigation statistique et les approches quantitatives.

L'apport des analyses longitudinales

Nous ne disposions, jusqu'à ces dernières années, que d'enquêtes ponctuelles, régulières ou épisodiques, qui fournissaient des photographies instantanées des faits sociaux soumis à l'observation. L'intérêt manifesté pour les approches biographiques, à partir des années 1970, a conduit le CEREQ et

l'INSEE à mener des enquêtes rétrospectives permettant de suivre des individus de la fin de leurs études à l'entrée au travail sur des temps plus ou moins longs. De nouveaux modes d'investigation se sont ainsi développés qui permettent d'appréhender les phénomènes d'insertion en termes de dynamiques individuelles et collectives. Ils sont analysés comme une suite d'états dépendants du temps. Celui-ci est introduit de plusieurs manières : comme date ou moment, il permet de saisir un état (activité, type d'emploi, etc.) ou un événement (mariage, naissance d'un enfant, déménagement), de l'ordonner et de le situer dans une suite (ou chaîne) d'états ; la date permet aussi d'introduire des éléments concernant le contexte historique, économique, national etc. et de mesurer les effets de période. Le temps est également utilisé comme une durée (une séquence) qu'on peut sommer. Enfin, la comparaison des événements et des âges auxquels ils se produisent permet de distinguer les effets d'âge et les effets de génération.

L'introduction du temps a, nous l'avons dit, donné lieu à un foisonnement de notions encore non fixées pour traduire l'idée d'enchaînement de faits : trajectoires, parcours, itinéraires, cheminements. Il reste que le raisonnement sociologique s'ancre désormais dans la nécessité de rendre compte du mouvement de la réalité sociale.

La sophistication des techniques statistiques

La sophistication des techniques statistiques est un autre trait marquant de ce domaine. Les méthodes de régression sont préférées aux analyses factorielles qui prévalaient jusqu'à ces dernières années. Cette substitution d'une méthode à une autre n'est pas neutre puisqu'elles se différencient nettement quant à leurs fondements, leurs présupposés et leurs objectifs. Alors que l'analyse factorielle met en relation des variables, "repère des associations" (Nétumières 1997, p278), décrit, aide à construire des typologies, des classifications sans postuler d'hypothèses préalables (hormis la neutralisation de toutes les variables non considérées), les analyses de régression, elles, présupposent des hypothèses (l'additivité des effets notamment), cherchent à expliquer une variable par d'autres et à mesurer leurs relations. Ces dernières ont longtemps donné lieu à des interprétations déterministes bien qu'elles ne contiennent pas explicitement l'idée de causalité mais celle de probabilité. De fait, les derniers modèles de régression répondent aux critiques qui leur ont été faites, notamment sur le postulat de l'indépendance entre les variables, en intégrant les effets d'interaction, le temps et des éléments de contexte (les modèles Unidiff développés en France par Vallet 1999 en sont un exemple). Par ailleurs, les modèles proposés par Goldthorpe & Erickson (1992) considèrent les nations comme des unités d'analyse aussi pertinentes que les individus et intègrent eux aussi les effets d'interaction et des effets

locaux (spécifiques à certains groupes par exemple). C'est dire que les modèles d'analyse statistique ont beaucoup progressé dans l'analyse du social où la variabilité et la complexité dominent. Au-delà de leur formalisme, qui rend leur compréhension difficile pour la majorité des sociologues d'aujourd'hui, la vertu principale de ces modèles consiste à valider les lectures empiriques et souvent approximatives des relations mises en évidence par les tris croisés. En conséquence, cette sophistication des techniques produit moins des connaissances nouvelles que de vérifications de celles avancées par les recherches de terrain.

L'épineux problème des nomenclatures

L'analyse comparée des phénomènes de transition entre un grand nombre de pays requiert l'élaboration de classes d'équivalences entre pays, soit des nomenclatures transnationales. Aujourd'hui, les catégories économiques et sociales, tout comme le niveau d'éducation, sont repérés par des nomenclatures nationales et par des nomenclatures harmonisées. Celles-ci sont généralement établies par des organismes statistiques internationaux —il en est ainsi des nomenclatures ISCO (International Standard Classification of Occupation) et ISCED (International Standard Classification of Education)— mais également par des chercheurs. C'est ainsi que les classifications socioprofessionnelles conçues par Erikson, Goldthorpe et Portocarero (1979 p415-441) sont communément adoptées dans les recherches comparatives. Il en est de même pour la classification des diplômes appelée Casmin (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations, Brauns & Steinmann1999). Chacun voit bien que les nomenclatures harmonisées répondent à cette nécessité de raisonner dans un cadre unique qui autorise les mesures, mais les coûts d'une telle opération, obligatoirement réductrice, sont rarement discutés. Tant et si bien que les avancées méthodologiques s'accompagnent invariablement d'une standardisation et de son corollaire : une certaine perte du sens des phénomènes étudiés, de leurs variations et leurs irréductibilités historiques.

Pour conclure

L'étude des objets d'analyse ainsi esquissée laisse voir un certain délitement du domaine nommé insertion, une défiance à l'égard de la notion qui le désignait (Degenne & Lecoutre 1999). Ce mouvement n'est pas propre à ce domaine, il est plutôt caractéristique d'une recherche en acte. De fait, Forquin (1997) observait ce même phénomène à propos d'un courant éminemment créatif en Grande-Bretagne, celui de la sociologie des curricula. Le foisonnement des recherches dans ce domaine a donné lieu à beaucoup de

redondances en matière de questionnements et de constats. Mais il a également permis de produire des connaissances factuelles éprouvées qui ont été diffusées au sein des milieux professionnels et politiques spécialisés dans l'administration des problèmes d'emploi. Plus précisément, ces connaissances ont été intégrées dans les grilles d'enquêtes utilisées par les grands observatoires nationaux de l'entrée dans la vie active (CEREQ) et dans celles réalisées par l'INSEE sur l'emploi des jeunes. C'est dire qu'elles ont, indirectement, contribué à fournir des outils cognitifs pour élaborer ou corriger des politiques. Si on ne peut annoncer des découvertes scientifiques, au sens propre du terme, on peut sans conteste relever des avancées qui intéressent les sciences sociales dans leur diversité. En cela, les recherches sur l'insertion ou la transition obéissent à un mouvement plus général qu'Edmond Malinvaud analysait à propos de l'économie et qui s'applique sans réserve à la sociologie. Selon lui, le culte de la découverte qui habite les chercheurs tient "à des prétentions injustifiées, exagérées ou prématurées, selon lesquelles on aurait découvert quelque chose de nouveau (et) seraient induites par nos normes de comportements scientifiques. Nous empruntons celles-ci aux sciences naturelles, comme si notre discipline pouvait les imiter à tous égards. Nous encourageons nos étudiants à surestimer dans leurs présentations la portée des résultats nouveaux de leurs recherches; nous tolérons que nos collègues en fassent autant... (Pourtant) la plus grande part de la connaissance des sciences sociales vient de l'accumulation progressive et de l'étude d'éléments factuels sans extension identifiable et rapide à des phénomènes antérieurement insoupçonnés." (1996, p939). Parmi les avancées qui peuvent être relevées dans ce domaine de recherche, nous soulignerons l'approfondissement des réflexions sur la portée et la limite des instruments de mesure, sur la construction des nomenclatures; le retour aux analyses dynamiques qui intègrent les temps longs et les temps courts; le développement de techniques statistiques sophistiquées et la construction de réseaux de recherche particulièrement actifs dans les espaces nationaux et européens.

Bibliographie

- BARBIER J.-C. 2000 *À propos des difficultés de traduction des catégories d'analyse des marchés du travail et des politiques de l'emploi en contexte comparatif européen*, Cahiers du LASMAS, Paris
- BRAUNS H. & STEINMANN S. 1999 "Educational reform in France, West-Germany and the United Kingdom. Updating Casmin educational classification", *Zuma-Nachrichten*, 44, jg.23, p7-44
- CAVALLI A. & GALLAND O. 1993 *L'allongement de la jeunesse*, Poitiers, Actes Sud

- DEGENNE A., LECOUTRE M. & al. 1999 "Insertion, transition professionnelle et identification des processus", *Documents séminaires*, n142, Marseille, CEREQ
- DUBET F. 1987 *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard
- ERIKSON R. & GOLDTHORPE J. H. 1992 *The constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Clarendon Press, Oxford
- ERIKSON R., GOLDTHORPE J. H. & PORTOCARERO A. 1979 "Intergenerational class mobility in three european societies", *British Journal of Sociology*, 30, p415-441
- FORQUIN J.-C. 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck-Université
- GALLAND O. 1991 *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie*, Paris, A. Colin
- GANGL M. 1999 European Perspectives on Labour Market entry: a Matter of Occupationalised versus Flexible Arrangements in labour Markets?, in *Transitions and Mobility in the Youth Labour Market*, Proceedings of the 1999 European Workshop, European Research on Transitions in Youth, Oslo, 2-5 septembre 1999, p417-452
- HANNAN D.F., RAFFE D., SMYTH E. 1997 Cross-National Research on School to Work transitions: An Analytical Framework, in Werquin P., Breen R., Planas J. (eds) *Youth Transitions in Europe : Theories and Evidence*. Marseille, Cereq-Documents, n120, p409-442
- MALINVAUD E. 1996 "Pourquoi les économistes ne font pas de découvertes", *Revue d'économie politique*, n106, pp929-942
- MAURICE M., SELLIER F., SILVESTRE J.-J. 1982 *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF
- NETUMIERES F. (des) 1997 "Méthodes de régression et analyse factorielle", *Histoire et mesure*, XII-3/4, p271-298
- NICOLE-DRANCOURT C. 2000 *Les jeunes et l'emploi, histoire d'un rendez-vous manqué*, Paris, PUF
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. 1995 *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF
- PÉPIN Y. 2000 Faut-il repenser l'insertion sociale et professionnelle?, in Fournier G. & Bourassa B. *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme*, Sainte-Foy, Québec Les Presses de l'Université Laval
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer
- SHAVIT J., MÜLLER W. (dir.) 1998 *From School to Work. A comparative Study of educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, p1-48
- STEINER G. 1978 *Après Babel*, Paris, Albin Michel
- SCHWARTZ B. 1981 *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au premier ministre*, Paris, La Documentation Française
- TANGUY L. (dir.) 1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- VALLET L.A. 1999 "Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents", *Revue Française de Sociologie*, XL-1

La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle : le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes

DAVID RAFFE
Center for Educational Sociology
University of Edimbourg
St John's Land
Holyrood Road
Edinburgh EH8 8AQ
Scotland
d.raffe@ed.ac.uk

Les réseaux jouent un rôle important dans le développement des recherches à l'échelle transnationale ¹. Ils représentent un forum où débattre des progrès de la recherche sur le plan théorique et méthodologique, diffuser des résultats de recherches et planifier des recherches complémentaires. Beaucoup de recherches transnationales, en particulier celles qui bénéficient de l'appui des programmes de la Commission Européenne, sont conduites par des équipes de chercheurs issus de plusieurs pays. Les réseaux constituent une pépinière où de telles équipes peuvent se rencontrer, acquérir un savoir commun nécessaire à une collaboration efficace, mettre au point des projets de recherche et rechercher des financements. Par-dessus tout, les réseaux constituent un lieu de rencontre de méthodologies différentes, de dis-

1. Cet article est un des fruits du projet CATEWE, coordonné par l'Institut de recherches économiques et sociales, Dublin, et financé par la Commission européenne par le biais du Programme de recherche socioéconomique ciblé. Jannes Hartkamp, Cristina Iannelli, Hans Rutjes et Claude Trotter ont collaboré précieusement à cet article par leurs commentaires. Cependant l'auteur se porte seul responsable des avis qui y sont exprimés.

ciplines différentes, de traditions de recherche d'origines et de langues différentes. Dans cet article, je m'attacherai à débattre des problèmes qui se sont posés jusqu'à présent au sein du Réseau Européen de Recherche sur l'Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes (The European Research Network on Transitions in youth, TIY).

Les origines et la mise en place du Réseau

Depuis les années 1970, plusieurs pays européens ont mis en place des enquêtes sur les parcours éducatifs puis l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (Pottier 1993, Mainguet 1999). L'enquête écossaise sur les jeunes ayant quitté l'école (The Scottish School Leavers Survey) consistait à l'origine en une enquête sur les jeunes diplômés quittant l'école secondaire en 1970 et, à partir de 1976, elle a évolué pour devenir une enquête biennale sur tous les jeunes ayant quitté l'école. La première enquête statistique longitudinale suédoise a suivi les jeunes qui ont quitté l'école secondaire obligatoire en 1971. L'Observatoire national français des entrées dans la vie active (ONEVA) a été créé en 1976. Dans les années 1980, des enquêtes ont été lancées en Irlande (1980), en Angleterre et au Pays de Galles (1985), ainsi qu'aux Pays-Bas (1988). D'autres enquêtes sur l'insertion, y compris des études de cas et des enquêtes sur des groupes spécifiques, ont été réalisées en Belgique, en Catalogne, en Grèce, en Italie, en Norvège et au Portugal. Plusieurs pays ont entrepris des enquêtes sur les parcours des jeunes ayant fini leurs études supérieures et les pays scandinaves se sont servi des registres officiels pour se constituer des banques de données longitudinales sur l'insertion.

Pendant de longues années, peu de liens formels ou réguliers ont été établis entre ces enquêtes, mais au début des années 1990 un intérêt croissant s'est développé en vue de créer des liens plus forts. Une conférence à Nancy, en 1991, a établi la nécessité d'obtenir des données longitudinales afin d'analyser l'insertion (Rose 1994). Les enquêtes nationales sur l'insertion des jeunes ont semblé répondre à ce besoin et apporter un complément aux enquêtes sur le marché de l'emploi, aux études sur la mobilité sociale, à d'autres ensembles de données croisées portant sur des échantillons de tous âges, qui représentaient la source principale de données pour des études comparatives sur l'insertion dans plusieurs pays. Entre 1990 et 1992, des chercheurs travaillant sur l'insertion, tout particulièrement ceux qui menaient ou analysaient des enquêtes nationales sur l'insertion des jeunes, se sont rencontrés de façon informelle afin d'élaborer un projet de recherche en réseau dont l'objectif global était de promouvoir la recherche comparative sur l'insertion des jeunes et l'objectif plus spécifique de recourir aux enquêtes nationales sur l'insertion pour atteindre ce but.

Le Réseau a été officiellement créé lors d'une rencontre à Paris en avril 1992. En anglais il avait pour intitulé "Transitions in Youth", mettant explicitement l'accent sur l'insertion depuis le système scolaire jusqu'au marché du travail. En français il s'appelait "Insertion sociale et professionnelle des jeunes". Soutenue par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), sa première rencontre de travail s'est tenue en septembre 1993 et il a reçu pendant les trois années qui ont suivi des financements en provenance de la Fondation Européenne des Sciences (FES, en anglais European Science Foundation ESF). Cette première subvention de recherche a permis d'organiser des ateliers de recherche annuels en 1994, 1995 et 1996, de publier un Bulletin d'information et de contribuer à différentes activités. L'adhésion au Réseau était gratuite et ouverte à toute personne intéressée. À l'expiration du financement par la FES, les membres se sont mis d'accord pour continuer son activité sur un financement autonome et organiser des ateliers annuels. À présent, plus de cent personnes se trouvent sur le fichier d'adresses et le registre électronique du Réseau.

À la fin de l'an 2000, huit rencontres de travail, chacune composée de quarante à cinquante participants, s'étaient tenues et avaient permis de discuter de vingt à vingt-cinq documents de travail à la suite d'un appel à études (*The Determinants of Transitions in Youth* CEDEFOP 1994, *Working Papers*, EFS, 1994, 1995, Werquin *et al.* 1997, ESRI/CPA 1998, Raffe *et al.* 1999, Hammer 2000b). Elles ont alors attiré des sociologues, des économistes, des statisticiens et des politologues. Le Réseau est devenu un forum de diffusion de recherches et de discussion de problèmes méthodologiques et théoriques. Il a fortement encouragé plusieurs études comparatives à petite échelle et un bon nombre de projets plus vastes financés par la Communauté Européenne, y compris le projet CATEWE dont il est question ci-après.

Dans le cadre du Réseau, les recherches ont approfondi une série de thèmes y compris le caractère changeant des processus d'insertion, les facteurs déterminants de la scolarisation des individus et de leur insertion sur le marché du travail, les impacts des programmes pour la jeunesse et des politiques d'intervention et les conséquences des tendances du marché du travail et de l'expansion de la scolarisation. La question sous-jacente à plusieurs recherches comparatives du réseau est la suivante: de quelles façons les systèmes nationaux d'insertion modèlent-ils les processus d'insertion et leurs résultats? En d'autres termes, comment les caractéristiques des systèmes scolaires et des systèmes de formation nationaux, les structures du marché du travail, les institutions soutenant l'insertion et leurs contextes socioéconomiques —en bref "les systèmes d'insertion"— déterminent-ils les processus et les résultats de l'insertion, par exemple l'enchaînement et le mode de passage entre les statuts du système éducatif et ceux du marché du travail, les "débou-

chés” des jeunes sur le marché du travail, les modes de différenciation et d'inégalité, et les liens entre l'origine scolaire et les “débouchés” sur le marché du travail ?

Il existe plusieurs façons d'étudier ce problème. Dans une approche à grande échelle (*extensive approach*), on compare un nombre élevé de pays afin de dégager les caractéristiques des systèmes d'insertion nationaux qui expliquent la variation des processus et des résultats de l'insertion selon les pays. Cependant, si le nombre de pays est peu élevé par rapport au nombre de variables explicatives (c'est-à-dire par rapport aux caractéristiques des systèmes d'insertion qui peuvent expliquer cette variation), cette approche ne permet pas de faire un choix entre les diverses variables explicatives sur une base empirique. On doit alors recourir à un nombre très élevé de pays et/ou restreindre le nombre de variables explicatives. Une approche en profondeur (*intensive approach*) se concentre sur un nombre plus réduit de pays —peut-être deux ou trois— mais vise une comparaison plus détaillée. On s'efforce, dans cette approche, de faire un choix entre les diverses variables explicatives en procédant à des comparaisons d'un nombre élevé de processus et de résultats d'insertion, sur la base d'assomptions théoriques portant sur la façon dont ces derniers seraient influencés par d'autres variables explicatives.

Ces trois approches demandent une sélection de pays représentative de l'éventail des systèmes d'insertion ayant un intérêt sur le plan théorique. L'approche à grande échelle nécessite un large éventail de pays tandis que l'approche en profondeur exige des données suffisamment détaillées et comparables pour permettre des comparaisons entre une série de processus d'insertion et de résultats. Dans la partie suivante, je chercherai à voir si ces exigences scientifiques ont été remplies par l'organisation sociale de recherches portant sur plusieurs pays et par les ensembles de données nationales déjà existantes.

La construction sociale de recherches transnationales sur plusieurs pays

Les tableaux 1 et 2 analysent les rapports présentés lors des huit premiers Ateliers du Réseau et réalisés à partir de données d'enquêtes. Ils ne prennent pas en compte les études qualitatives, les notes de synthèse et les articles théoriques et méthodologiques qui ne se fondent pas directement sur l'analyse d'enquêtes. Le tableau 1 se concentre sur les rapports qui comparent deux pays ou plus. Plus de la moitié d'entre eux a eu recours à des enquêtes nationales sur l'insertion des jeunes ; d'autres ont rendu compte d'enquêtes locales ou régionales ou provenant d'autres sources, telles que l'Enquête Eurostat sur

TABLEAU I
 RAPPORTS COMPARATIFS FONDÉS SUR DES ANALYSES D'ENQUÊTES
 PRÉSENTÉS AUX ATELIERS DU TIY, 1993-2000

Atelier		Nombre de rapports comparatifs tirés d'enquêtes	Nombre de pays comparés				Rapports fondés sur une recherche en collaboration	Rapports basés sur des recherches financées par un programme de la C.E.
			2-3	4-9	10+	Moyenne		
1993	Barcelone	1	1	0	0	2,0	1	0
1994	Seelisberg, Suisse	4	4	0	0	2,5	4	0
1995	Oostvorne, Pays-Bas	10	8	1	1	3,5	5	1
1996	La Ciotat, France	6	3	1	2	6,7	5	1
1997	Dublin	4	0	2	2	8,8	2	1
1998	Édimbourg	11	6	3	2	5,1	6	6
1999	Oslo	14	4	7	3	6,5	7	8
2000	Anvers	8	4	3	1	4,0	8	8
Tous ateliers confondus 1993-2000		58	30	17	11	5,2	38	25

le Marché du Travail (Eurostat Labour Force Survey, ELFS). Depuis le premier atelier, qui a été l'occasion de n'entendre qu'un seul rapport se référant à une enquête comparative, le nombre des rapports de ce type a eu tendance à s'accroître, témoignant en partie de l'influence du réseau qui encourage la recherche comparative. Le nombre moyen de pays qui ont fait l'objet de rapports comparatifs dans le cadre du Réseau a augmenté, même si beaucoup ne se sont concentrés que sur deux ou trois pays, ce qui tend à montrer qu'on a davantage recours à l'approche en profondeur qu'à l'approche à grande échelle.

Le tableau 2 compare les rapports relatifs à des enquêtes portant sur plusieurs pays avec ceux qui n'ont trait qu'à un seul pays. Les rapports du Réseau se sont principalement attachés à comparer des pays européens; peu y ont inclus les différents systèmes d'insertion de l'Asie, du Pacifique, de l'Amérique du Nord ou des pays en voie de développement. Même à l'intérieur de l'Europe, ils se sont concentrés sur un éventail réduit de pays. Les pays qui font le plus fréquemment l'objet d'analyses comparatives sont la France, l'Allemagne (de l'Ouest), le Royaume-Uni, l'Écosse (étudiée comme un pays à part entière), l'Irlande et les Pays-Bas. Les pays du Sud et de l'Est de l'Europe sont moins bien représentés. L'Allemagne est bien représentée: elle

TABLEAU 2
NOMBRE DE RAPPORTS SELON LES PAYS AYANT ÉTÉ L'OBJET D'ENQUÊTES

Pays	Nombre de rapports comparatifs	Nombre de rapports portant sur un seul pays
France*	21	19
Allemagne*, Allemagne de l'Ouest	15	6
Allemagne de l'Est	3	1
Royaume-Uni*, Grande-Bretagne	14	3
Angleterre, Pays de Galles	5	2
Écosse	16	3
Pays de Galles	1	0
Irlande du Nord	2	1
Irlande*	14	4
Pays-Bas*	14	10
Finlande*	7	1
Norvège	7	6
Italie*	6	2
Suède*	6	1
Danemark*	5	1
Islande	5	0
Espagne*	5	1
Catalogne	0	3
Autres régions	0	2
États-Unis	4	0
Autriche*	2	0
Hongrie	2	0
Israël	2	1
Japon	2	0
Belgique*	1	0
Wallonie (ou partie)	0	6
Flandres (ou partie)	0	5
Australie	1	2
Pologne	1	1
Arménie, Bulgarie, République Tchèque, Estonie, Géorgie, Grèce*, Portugal*, Russie, Slovaquie, Suisse, Taiwan, Ukraine	1 (chacun)	0
Azerbaïdjan	0	2
Canada	0	2
Afrique du Sud	0	1

* Ces totaux ne comprennent pas sept rapports qui couvriraient entièrement (ou presque) les 15 pays de la Communauté Européenne ni deux rapports qui couvriraient entièrement (ou presque) les 12 pays de l'ancienne Communauté Européenne.

sert ordinairement de référence pour illustrer un type de système d'insertion, caractérisé par un système dual où existent de forts marchés du travail externes et par un mode d'insertion régulée alors que d'autres pays tels que la Suisse, l'Autriche et le Danemark sont souvent laissés pour compte.

Ces biais sont typiques des recherches portant sur plusieurs pays, et ce pour des raisons évidentes : beaucoup de membres du Réseau résident dans l'Europe du Nord-Ouest et préfèrent étudier leur propre pays, ce qui facilite leur tâche. Cependant les recherches entreprises antérieurement par le Réseau montrent que des facteurs plus généraux modèlent le champ de recherche.

Le premier facteur tient à l'organisation de la recherche. Le grand nombre de rapports portant sur la France renvoie directement à l'initiative du Centre d'études et de recherche et les qualifications (CÉREQ) visant à établir un lien entre l'Observatoire des entrées dans la vie active (ONEVA) et les chercheurs universitaires dans ses centres associés. Deux rapports comparatifs sur trois se fondent sur un modèle de recherche "en collaboration" où chaque équipe fournit ses données, les informations sur le contexte et les interprétations sur son propre pays (tableau 1). Ce modèle de recherche convie les études comparatives à couvrir des échantillons réduits de pays (étant donné que les grands partenariats internationaux sont difficiles à gérer), à se concentrer sur les pays les plus grands (qui disposent de plus d'équipes de recherche pour les représenter) et à comparer des pays proches d'un point de vue géographique et culturel (entre lesquels la collaboration est plus facile et moins coûteuse).

La recherche de fonds constitue le second facteur. De plus en plus d'articles reposant sur des enquêtes comparatives ont pour origine des recherches financées par la Communauté européenne (CE). La plus grande partie de son financement se limite à des coopérations entre pays et par là même renforce la collaboration comme modèle de recherche. Elle a contribué fortement à accroître le nombre et la diversité des pays afin d'en inclure de plus petits ainsi que ceux du Sud et de l'Est de l'Europe, mais elle a aussi contribué à mettre l'accent sur les comparaisons au sein même de l'Europe.

La langue représente le troisième facteur. Le Réseau a pour langues de travail l'anglais et le français, mais (à l'exception du premier atelier) aucune traduction n'est fournie. Les deux langues ont été considérablement utilisées, quoique de manière inégale, lors des quatre premiers ateliers, mais depuis 1997 la plupart des rapports a été rédigée en Anglais, peut-être en raison du lieu des ateliers : Dublin, Édimbourg, Oslo et Anvers. La plus grande facilité de compréhension de l'anglais a pu favoriser une plus forte participation des pays scandinaves au détriment des pays du sud de l'Europe, particulièrement dans les études comparatives. La langue a pu aussi être un facteur contribuant à la forte représentation de l'Irlande et de l'Écosse dans les rapports compara-

tifs. Il faut reconnaître cependant que ces pays disposent de deux des plus longues enquêtes sur les jeunes ayant quitté l'école.

Le dernier facteur a trait à la disponibilité des données et à la possibilité de les comparer. La plupart des comparaisons à partir de sources de données nationales portent sur des échantillons réduits de pays : plus le nombre de pays est important, plus il est difficile d'obtenir précisément des analyses où des données comparables sont disponibles. La plupart des rapports du Réseau qui couvrent plus de cinq ou six pays ont recours au ELFS ou à d'autres enquêtes harmonisées au niveau européen. Les sources de données limitent aussi les sujets d'analyse comparative. Ni le ELFS, ni les enquêtes nationales sur l'insertion ne recueillent de bonnes données comparatives sur les mesures pour combattre le chômage et l'exclusion des jeunes, d'où le faible nombre de rapports comparatifs lors de l'atelier de 1997 dont le thème était "La lutte contre l'exclusion".

Le projet CATEWE (Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe) a construit des ensembles de données intégrées à partir d'enquêtes sur l'insertion des jeunes de cinq pays afin de pouvoir mener des comparaisons relativement détaillées. Comme il a déjà été indiqué, de telles comparaisons nécessitent des données tirées d'un échantillon de pays représentatif des différences théoriques importantes entre les systèmes d'insertion et elles exigent des données détaillées qui puissent être comparées pour étayer des comparaisons multiples. Aucune de ces exigences n'est entièrement remplie de façon satisfaisante par les enquêtes sur l'insertion des jeunes. Seuls certains types de pays qui possèdent les structures institutionnelles et s'intéressent à ces politiques ont été conduits à adopter ce type d'enquête. Les cinq pays —la France, l'Irlande, les Pays-Bas, l'Écosse et la Suède— représentent un éventail restreint des systèmes d'insertion, à tout le moins du point de vue du cadre théorique énoncé plus loin. Cependant ils sont suffisamment différents pour que leurs enquêtes varient quant aux populations échantillonnées, aux dates de recueil de données, aux variables et classifications et à la définition de l'insertion qui sert de cadre à l'enquête. Chaque enquête porte sur l'intégration à partir de l'école secondaire, mais la définition opératoire de l'école secondaire varie selon les pays. Par exemple, en France le système d'apprentissage fait partie de l'enseignement secondaire alors qu'ailleurs il est considéré comme post-scolaire. Une enquête sur l'insertion porte sur une cohorte à partir d'un moment donné, relatif à un événement (comme le fait de quitter l'école) qui est socialement construit et varie d'un pays à l'autre. Comme l'insertion des jeunes depuis l'école jusqu'au monde du travail prend de plus en plus de temps, qu'elle s'effectue en plusieurs étapes et qu'elle est complexe, il devient difficile d'isoler un moment unique d'intégration qui ait la même signification dans tous les pays et qui puisse être utilisé comme base à des données comparatives (Raffé 2000).

Chaque enquête nationale d'insertion est le fruit du système d'insertion du pays d'origine et de son concept d'insertion. La comparaison entre les enquêtes de cohortes britanniques (Angleterre / Pays de Galles, Écosse) et l'enquête française ONEVA me permettra d'illustrer ce point. Actuellement les enquêtes britanniques couvrent des promotions scolaires contactées la première année après la fin de la scolarité obligatoire. Elles couvrent intégralement des groupes de jeunes de tous horizons. Elles recueillent des informations sur les institutions d'enseignement et les diplômes mais peu d'informations sur les matières ou les domaines professionnels de formation. Les échantillons de jeunes ne sont guère suivis au-delà de 18-19 ans (bien que l'enquête écossaise propose d'arrêter systématiquement l'enquête à 22-23 ans). Ces enquêtes sont financées par le gouvernement mais conduites par un organisme d'enquêtes indépendant choisi au moyen d'appels d'offres. D'autres organismes effectuent la plus grande partie des analyses. L'enquête française ONEVA couvre les entrants sur le marché du travail et ne comprend pas ceux qui continuent leurs études. Récemment encore, ceux qui relevaient de types de formation et de niveaux différents étaient pris en compte par des enquêtes séparées. Les enquêtes recueillent des informations détaillées sur la formation et suivent régulièrement pendant plusieurs années des échantillons individuels sur le marché du travail. Elles sont conduites par un important organisme public (le CÉREQ) qui analyse aussi les données et collabore sur le long terme avec des centres de recherches.

Ces différences reflètent celles des systèmes nationaux d'insertion et des concepts qui leur servent de références. Au Royaume-Uni, il existe un chevauchement important entre le système d'éducation/formation et le marché du travail et il n'existe pas de distinction formelle entre la formation initiale et la formation continue. Les enquêtes du Royaume-Uni renvoient à un concept de "transitions" portant aussi bien sur les parcours à l'intérieur du système d'éducation/formation que sur les "transitions" dans et à l'intérieur même du marché du travail. D'un point de vue historique, le faible niveau de participation à ces enquêtes a incité les responsables à mettre l'accent sur la scolarisation et sur les parcours scolaires à l'intérieur du système d'enseignement, notamment pour les jeunes connaissant des difficultés scolaires. Les contenus de formation et l'adéquation entre la formation et les débouchés sur le marché du travail ont été davantage laissés aux forces du marché que l'objet de décisions politiques. Par opposition, les enquêtes françaises reflètent une tradition de planification étatique de la formation pour répondre aux besoins du marché du travail. Le concept d'insertion professionnelle implique "un rôle actif joué par l'état pour permettre à l'entrée dans la vie professionnelle d'avoir lieu" (Bynner et Chisholm 1998, p136). Les enquêtes françaises, qui se basent sur les entrants sur le marché de l'emploi, renvoient à un système scolaire et de formation qui présente (au moins historiquement) un

point d'aboutissement bien défini à la formation initiale et une insertion abrupte dans le marché du travail. Le concept d'insertion² a des connotations plus larges que le concept britannique de transition et se concentre sur les aspects relatifs à l'entrée sur le marché du travail. La notion d'aboutissement de l'insertion —et l'idée problématique d'insertion réussie— reviennent fréquemment dans les travaux de recherche français tandis que les chercheurs britanniques ont accordé plus d'attention au point de départ de l'insertion.

Bien que les enquêtes nationales sur l'insertion des jeunes comportent des limites pour ce qui est de l'utilisation des sources de données dans des recherches détaillées, elles peuvent néanmoins se révéler utiles dans des analyses comparatives portant sur plusieurs pays et s'inspirant de l'approche interprétative, la troisième qui a été évoquée plus haut.

L'influence des systèmes d'insertion sociale et professionnelle nationaux sur les processus et les résultats de l'insertion

Dans quelle mesure les recherches du Réseau (et spécialement le projet CATEWE) ont-elles pu surmonter ces contraintes sociales, organisationnelles et méthodologiques et cerner l'influence des systèmes d'insertion nationaux sur les processus et les résultats de l'insertion ?

Lors de l'atelier de 1996, Hannan et al. (1997) ont rédigé une synthèse des rapports du Réseau et d'autres recherches afin de repérer précisément les principales dimensions des différences entre les systèmes d'insertion. Leur synthèse a été effectuée dans le but de participer à la préparation de la publication thématique projetée par l'OCDE, intitulée "*De la formation initiale à la vie active. Faciliter les transitions*" (*Transition from Initial Education to Working Life*, 2000). Ils ont proposé de construire une typologie des systèmes scolaires à partir de trois dimensions :

- la normalisation : les limites dans lesquelles les programmes, les évaluations, l'obtention de diplômes sont normalisés sur une échelle nationale ou régionale ;
- la différenciation : les façons dont les étudiants sont différenciés à l'intérieur du système scolaire, et en particulier le poids des filières d'enseignement des systèmes éducatifs ;
- l'intensité des relations entre le système scolaire et le marché du travail : cette dimension s'étend depuis les systèmes où les employeurs sont ceux

2. N.d.T. Raffe utilise ici le terme français. Au long de l'article, l'anglais «transition» a été traduit en Français par insertion.

qui dispensent directement les enseignements ou la formation jusqu'aux systèmes où peu de liens existent entre les écoles et les entreprises, et où les décisions concernant le recrutement ne se fondent pas en premier lieu sur l'éducation et n'envoient donc pas de "signaux de marché" clairs au système éducatif.

Par la suite, le projet CATEWE a ajouté une quatrième dimension (Hannan 1999) : l'envergure des programmes de formation professionnelle offerts en collaboration avec les milieux de travail (système d'apprentissage, alternance école-travail, formation en entreprise, etc.).

Ces dimensions sont corrélées entre elles et avec d'autres dimensions concernant les différences entre les marchés du travail, notamment le poids respectif des marchés de l'emploi externes et des marchés de l'emploi internes (les OLM, Occupational Labour Markets, et les ILM, Internal Labour Markets), thème qui, sous diverses formulations théoriques, a été dominant dans les recherches antérieures. Les différences les plus importantes entre les systèmes d'insertion peuvent donc se résumer sous la forme d'un vaste continuum allant de systèmes normalisés et différenciés où, de façon importante, les employeurs dispensent directement les formations (Allemagne et Suisse) à des systèmes peu différenciés et non normalisés (États-Unis et Canada) où il existe peu de relations formelles entre l'école et le marché du travail, des signaux de marché faibles et seulement un système déréglementé et de petite envergure de formations en entreprise. Hannan et al. (1997) ont posé l'hypothèse que les pays situés à la première extrémité de ce continuum étaient caractérisés par des inégalités de scolarisation plus grandes selon les classes sociales, des inégalités relatives au type de scolarité plus grandes selon les sexes, et une plus forte adéquation entre les contenus de formation et les débouchés professionnels que les pays se situant à l'autre bout du continuum. Dans ces derniers pays, l'obtention d'un emploi était plus fortement déterminée par le niveau d'études et les compétences générales que par les qualifications professionnelles ; les réseaux de recrutement informels jouaient un rôle important et les programmes destinés aux jeunes influençaient l'emploi, davantage en permettant l'accès à des marchés de l'emploi internes qu'en transmettant des compétences professionnelles. D'autres chercheurs sur l'insertion ont classé les pays de façon globalement identique. Par exemple, Muller et Shavit (1998) ont découvert que la stratification, la normalisation et la spécificité professionnelle des systèmes éducatifs occupaient un rôle important —mais en intercorrélation— comme indicateurs des relations entre le système scolaire et l'emploi. Heinz (1999) a opposé deux types de systèmes d'insertion : ceux présentant des formations officielles adaptées aux marchés du travail externes, et ceux avec des systèmes scolaires polyvalents et faiblement reliés au marché de l'emploi. Cependant Hannan et al. (1997)

ont remarqué que les conceptualisations actuelles tendaient à ne pas prendre en compte l'Europe du Sud et de l'Est. Ils ont aussi noté que la plupart des enquêtes empiriques n'arrivaient pas à discerner de façon fiable d'autres formes d'explication au niveau national.

Études centrées sur l'approche à grande échelle

La synthèse de Hannan et al. (1997) a permis de définir un programme pour les recherches à venir, particulièrement pour le projet CATEWE. Plusieurs études se sont servies des données de l'ELFS sur les perspectives d'emploi chez les plus jeunes sur le marché du travail pour construire des typologies des pays de l'UE et pour repérer les principales dimensions des différences dans les systèmes d'insertion nationaux. La distinction entre les marchés du travail internes et les marchés du travail externe tient lieu de principal point de départ théorique de ces études qui, ordinairement, se servent d'indicateurs issus des théories de la segmentation du marché du travail comme base de classification des pays. Les études repèrent, de façon typique, trois groupes de pays de l'UE : les pays où prédominent les marchés du travail externes tels que l'Autriche, le Danemark, l'Allemagne et les Pays-Bas ; les pays où prédominent les marchés du travail internes (France, Irlande, Suède et Royaume-Uni) et un troisième groupe comprenant les pays du sud de l'Europe (Bédoué et Giret 1999, Couppié et Mansuy 2000, Gangl 2000a). La répartition des pays peut être différente : l'Espagne se retrouve parfois avec les pays où prédominent les marchés du travail internes, et Bedoué et Giret font état d'un quatrième groupe comprenant le Danemark, les Pays-Bas, la Suède et le Royaume-Uni.

Dans une analyse à plusieurs niveaux, une approche parallèle "substitue des variables aux pays" (Ragin et Becker 1992). Van der Velden et Wolbers (2000) constatent que le niveau de chômage chez les jeunes qui ont quitté l'école et le niveau de l'emploi intérimaire sont en lien étroit avec le taux de chômage global, avec l'ampleur de la protection légale de l'emploi du pays et (pour ce qui est du chômage) avec l'absence d'un système dual. Gangl (2000b) démontre que de telles influences peuvent varier en fonction des différentes catégories de jeunes et des différents types de systèmes d'insertion. Par exemple, l'effet cyclique du chômage global sur le chômage des jeunes qui viennent de quitter l'école est plus fort chez les moins qualifiés, et plus faible dans les pays du sud de l'Europe. Ces deux études font le constat que les caractéristiques des systèmes d'insertion qu'elles incluent dans leur approche jouent un rôle plus important lors de l'analyse des risques de chômage que lors de l'analyse des conséquences de l'obtention d'un emploi, du point de vue notamment du statut professionnel ou de l'appartenance à une classe sociale. Une analyse complémentaire (Gangl 2000c) décrit la

manière dont l'influence de la scolarité sur les débouchés du marché de l'emploi varie selon les systèmes d'insertion : par exemple la relation entre le niveau scolaire et l'emploi suit une courbe négative dans la plupart des pays mais présente une courbe en forme de cloche dans les pays du sud de l'Europe. L'analyse suggère aussi qu'en comparaison avec l'enseignement professionnel à temps plein, les systèmes d'apprentissage présentent des résultats moins encourageants dans les pays où prédominent les marchés du travail externes que dans les pays où prédominent les marchés du travail internes, un constat qui remet en question le postulat selon lequel les systèmes d'apprentissage sont associés aux marchés du travail externes. Deux autres rapports du Réseau rendent compte d'une enquête sur le chômage dans six pays d'Europe du nord. Furlong et Cartmel (2000) suggèrent que le niveau des prestations de chômage et l'accessibilité à différents modes de sortie du chômage feront que le chômage conduira ou non à l'exclusion sociale. Et, selon Hammer (2000a), les possibilités d'accès à des études secondaires de même que le niveau du capital humain disponible influencent la reprise des études.

Études centrées sur l'approche en profondeur

La principale limite de cette approche à grande échelle, qui consiste à remplacer les pays par des variables, tient au fait qu'il existe moins de pays que de variables explicatives possibles. Une approche en profondeur compense le petit nombre de pays en procédant à de multiples comparaisons de pays correspondant à des types théoriques opposés. Les comparaisons le plus souvent effectuées opposent les pays où prédominent les marchés du travail externes et ceux où prédominent les marchés du travail internes, sous des conceptualisations diverses. Comparativement au Royaume-Uni (un pays où prédominent les marchés du travail interne), en Allemagne (un pays où prédominent les marchés du travail externes), l'emploi est plus fortement lié à l'éducation, les contenus professionnels sont relativement plus importants que le niveau d'éducation comme prédicteurs des résultats de l'insertion. De plus, les processus d'insertion sont plus longs mais les trajectoires professionnelles sont plus stables et moins variées, et les différences entre les sexes sont plus accentuées (Brauns et al. 1999, Hillmert 1999, Scherer 1999). Un nombre plus réduit d'études a porté sur des comparaisons entre les pays du sud et de l'est de l'Europe, caractérisés par d'autres types de systèmes d'insertion, mais les comparaisons comprenant l'ancienne République démocratique allemande (RDA) montrent qu'il existe de fortes similarités avec l'ex-République fédérale d'Allemagne (RFA) ainsi qu'une convergence sur certains points avec des sociétés moins contrôlées comme le Royaume-Uni (Behrens 1999, Szydlik 2000).

Plusieurs rapports du CATEWE se servent de données d'enquêtes d'insertion pour comparer la France, l'Irlande, l'Écosse, la Suède, (tous pays où prédominent les marchés du travail internes) et les Pays-Bas (un pays où prédominent les marchés du travail externes). Comme il a déjà été indiqué, ces pays représentent un échantillon réduit de systèmes d'insertion, et Grelet et al. (2000) soulignent leurs similarités en repérant cinq modèles d'insertion : l'accès rapide à un emploi permanent, l'accès retardé à l'emploi, l'instabilité, la précarité et l'exclusion. Ces modèles d'insertion sont communs à tous ces pays mais répartis de façon différente. Cependant les systèmes d'insertion des cinq pays diffèrent vraiment sur certains points, en particulier le poids du contrôle du marché du travail, la différenciation scolaire, le rôle de l'enseignement professionnel et l'intensité des liens entre le système scolaire et le marché du travail. Schröder (2000) peut ainsi comparer les programmes destinés aux jeunes dans les systèmes d'insertion qui diffèrent quant à la réglementation et à leurs liens entre le système scolaire et le marché du travail. En France et en Suède, des pays ayant des marchés de l'emploi contrôlés et présentant des liens faibles, les programmes destinés aux jeunes réussissent à couvrir relativement bien le groupe "à risques" et à s'occuper des groupes les plus importants de jeunes. En Irlande et en Écosse, où les marchés de l'emploi sont plus flexibles, les programmes sont plus susceptibles de favoriser le développement de compétences professionnelles que de fournir des occasions d'acquérir de l'expérience.

D'autres comparaisons entre ces cinq pays dégagent la signification de la différenciation scolaire du point de vue des inégalités sociales et des inégalités selon le sexe. Mc Coy (2000) constate qu'il existe une plus faible proportion d'élèves en difficulté scolaire qui quittent l'école dans le système hollandais qui est le plus différencié (et aussi en Suède), mais contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, la vulnérabilité relative des élèves en difficulté scolaire sur le marché de l'emploi n'est pas plus grande qu'ailleurs. Smyth (2000) constate des différences selon le sexe plus faibles quant au niveau et aux résultats scolaires dans le système hollandais qui présente le plus de différenciations dans les filières d'orientation (et aussi en France), mais trouve de plus fortes différences selon le sexe au sein du marché de l'emploi, liées en partie à l'effet de "présélection" de formations professionnelles réservées à un sexe. Elle constate aussi des différences selon le sexe, communes à tous les pays étudiés : plus de femmes ont des diplômes postbaccalauréat ; plus de femmes travaillent à temps partiel ; la répartition des emplois et l'attribution de postes diffèrent fortement entre hommes et femmes ; les femmes entrent dans des professions qui ont des statuts sociaux plus élevés, mais (hormis en Écosse) elles sont moins rémunérées.

D'autres analyses réalisées par le CATEWE ont recours aux cinq enquêtes d'insertion pour mettre en relief les différences nationales portant

sur les institutions et les concepts d'insertion : c'est *l'approche interprétative* dont il a été question plus haut. Hartkamp et Rutjes (2000) montrent de quelles façons les institutions relatives au système d'apprentissage varient d'un pays à l'autre. Aux Pays-Bas et en France, les systèmes d'apprentissage coïncident avec la fin du secondaire, ils sont moins sélectifs et couvrent un nombre de professions plus grand qu'en Écosse et qu'en Irlande (en particulier). L'article de Schroeder, déjà présenté, montre que le rôle et l'organisation des programmes destinés aux jeunes varient selon les pays. Iannelli et Raffe (2000) essaient de repérer deux modèles opposés d'enseignement professionnel scolaire : ceux qui sont gouvernés par une logique d'enseignement, orientés vers les études supérieures, et ceux qui sont gouvernés par une logique d'emploi, orientés vers le marché du travail. Iannelli (2000) montre comment le processus de sélection au sein des écoles secondaires et l'effet des différences entre écoles sur le processus d'insertion varient d'un pays à l'autre. Aux Pays-Bas, les orientations postbaccalauréat varient fortement selon les établissements secondaires, et cette différence est attribuable en grande partie aux caractéristiques des élèves qui composent l'école et aux types de programmes offerts par l'école. Les orientations sont moins diversifiées dans les écoles irlandaises, mais cette variation est associée pour une grande part à la confession religieuse. Les écoles écossaises sont les plus homogènes quant aux orientations des élèves, et c'est le caractère privé ou public de leur statut qui les différencie le plus.

Conclusion

Les recherches présentées ci-dessus sont toujours en cours. Elles sont soumises à des contraintes liées à des facteurs sociaux et organisationnels de même qu'aux limites inhérentes aux données, dont il a été question précédemment. Plusieurs des différences apparaissant entre les pays peuvent découler des faiblesses méthodologiques et plus particulièrement des données qui ne sont pas comparables. Leurs résultats sont peut-être plus fiables lorsqu'ils font ressortir des similitudes entre pays comme c'est le cas des conclusions de Smyth sur les différences selon le sexe.

Compte tenu de ces réserves, quelles conclusions provisoires pouvons-nous tirer aujourd'hui de ces travaux ? Ils confirment que la distinction entre les marchés du travail externes et les marchés du travail internes de même que l'intensité des rapports entre le monde de l'emploi et le système scolaire sont des facteurs de différenciation importants des systèmes d'insertion : ils ont une influence sur les processus d'insertion et leurs résultats. Les pays du sud de l'Europe se distinguent des autres du point de vue des systèmes. De même, la flexibilité du marché du travail ou sa réglementation constituent

une dimension particulièrement pertinente dans l'analyse des différences entre les pays où prédominent les marchés du travail internes. Des convergences entre les systèmes sont apparues quant à leur implication dans le système scolaire (Muller & Wolbers 1999). Certains aspects des systèmes d'insertion ont plus de répercussions sur le niveau et la répartition des risques de chômage que sur le niveau et la répartition des résultats relatifs à l'emploi, comme le statut professionnel.

Cependant des travaux supplémentaires sont nécessaires pour comprendre comment les dimensions éducatives des systèmes d'insertion (normalisation, différenciations, liens entre éducation et marché du travail, apports sur le monde du travail) sont liées à des dimensions du marché du travail telles que la flexibilité et la distinction entre marchés du travail externes et marchés du travail internes. Enfin, les recherches ont recouru à une approche plus interprétative pour déceler des différences relatives aux institutions et aux concepts d'insertion, même dans des pays présentant des systèmes d'insertion apparemment similaires. Les typologies et les dimensions des systèmes d'insertion ne fournissent pas d'explications de la plupart des différences entre les pays (*De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, 2000). Il est peut-être trop tôt pour dire jusqu'à quel point ce constat reflète les limites des théories actuelles et des données pour les vérifier, et jusqu'à quel point il reflète l'impossibilité de réduire un champ complexe à un nombre limité de catégories et de dimensions. Mais si nous sommes loin de comprendre totalement les différences de systèmes d'insertion entre plusieurs pays, les chercheurs devraient peut-être consacrer plus de temps à comprendre et à expliquer leurs similitudes. Il ne s'agit pas d'une stratégie analytique plus facile (Kohn 1987) mais d'un complément indispensable à l'étude des différences.

Bibliographie

- BÉDUWÉ C. & GIRET J. 1999 Analyse comparative des modes d'intégration des jeunes aux marchés du travail européens, in Raffé D., Van Der Velder R. & Werquin P. (eds) *Education, the Labour Market and Transitions in Youth: Cross-National Perspective* Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg, p15-38
- BEHRENS M. 1999 A historic voyage: making a career in the new Länder of Germany: a comparison with England, in Raffé D., Van Der Velder R. & Werquin P. (eds) *Education, the Labour Market and Transitions in Youth: Cross-National Perspective* Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg, p103-112
- BRAUNS H., GANGL M. & SCHERER S. 1999 Education and unemployment: patterns of labour market entry in France, the United Kingdom and Germany, in Raffé D., Van Der Velder R. & Werquin P. (ed) *Education, the Labour Market and Transitions in Youth:*

- Cross-National Perspective* Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg, p287-312
- BYNNER J. & CHISHOLM L. 1988 "Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations", *European Sociological Review*, 14, 2, p131-150
- COUPPIÉ T. & MANSUY M. 2000 New entrants on European labour markets, in Muller W. (ed.) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on the European Community Labour Force Survey*, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, p57-96
- De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, 2000, Paris, OCDE
- FURLONG A. & CARTMEL F. 2000 Does long-term youth unemployment lead to social and economic exclusion?, in Hammer T. (ed.) *Transitions and Mobility in the Youth Labour Market* Oslo, NOVA, p35-55
- GANGL M. 2000a European perspectives on labour market entry, in Muller W. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on the European Community Labour Force Survey*, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, p129-164
- GANGL M. 2000b *Changing labour markets and early career outcomes*, rapports du CATEWE, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- GANGL M. 2000c *Education and labour entry across Europe*, rapports du CATEWE, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- GRELET Y., MANSUY M. & THOMAS G. 2000 Transition from school to work and early labour force history, in Hannan D. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on National School Leavers Surveys*, Dublin, Economic and Social Research Institute, p11-36
- HAMMER T. 2000a "Return to education among unemployed youth", in Hammer T. (ed) *Transitions and Mobility in the youth Labour Market* Oslo, NOVA, p55-70
- HAMMER T. (ed) 2000b *Transitions and Mobility in the youth Labour Market*, Oslo, NOVA
- HANNAN D. (ed) 1999, *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*, vol. 1, *A Conceptual Framework*, Dublin, ESRI
- HANNAN D. (ed), 2000, *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on National School Leavers Surveys*, Dublin, Economic and Social Research Institute
- HANNAN D., RAFFE D. & SMYTH E. 1997 Cross-national research on school to work transitions: an analytical framework, in Werquin P., Breen R. & Planas J. (dir) *Insertion des jeunes en Europe : théories et résultats*, Document n°120, Marseille, CEREQ, p409-442
- HARTKAMP J. & RUSTJES H. 2000 *A Route to Skills*, Rapport pour l'atelier du TIY, Anvers, septembre
- HEINZ W. (ed) 1999 *From Education to Work : Cross-National Perspectives*, Cambridge University Press
- HILLMERT S. 1999 The "complex" event of transition into the labour market, in Raffe D., Van Der Velder R. & Werquin P. (ed) *Education, the Labour Market and Transitions in Youth: Cross-National Perspective* Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg, p313-331
- IANNELLI C. 2000 "School effect on youth transitions in Ireland, Scotland and the Netherlands", *Rapport pour l'atelier du TIY*, Anvers, septembre

- IANNELLI C. & RAFFE D. 2000 Vocational upper secondary education and the transition from school, in Hannan D. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on National School Leavers Surveys* Dublin, Economic and Social Research Institute, p37-83
- KOHN M. 1987 “Cross-national research as an analytic strategy”, *American Sociological Review*, 52, p713-731
- MAINGUET C. 1999 *La transition du système éducatif vers la vie active : exploitation des données statistiques nationales*, dossier 60002, CEDEFOP, Thessalonique
- Mc COY S. 2000 “Relative labour market disadvantage among the least qualified in Ireland, Scotland, the Netherlands and Sweden”, in Hannan D. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on National School Leavers Surveys* Dublin, Economic and Social Research Institute, p149-180
- MULLER W. (ed) 2000 *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on the European Community Labour Force Survey*, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- MULLER W. & SHAVIT Y. 1998 The institutional embeddedness of the stratification process, in Shavit Y. et Muller W. (eds) *From School to Work*, Oxford, Clarendon, p1-48
- MULLER W. & WOLBERS M. 1999 Educational attainment of young people in the European Union, in Muller W. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on the European Community Labour Force Survey* Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, p19-56
- POTTIER F. 1993 *Bilan et synthèse des méthodologies d'enquêtes relatives à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Europe*, CÉREQ, Marseille
- RAFFE D. 2000 *Strategies for collecting cross-national data on education-to-work transitions*, Rapport pour la réunion de travail de l'atelier T.I.Y., Anvers, septembre
- RAFFE D., VAN DER VELDEN R. & WERQUIN P. (eds) 1999 *Education, the Labour Market and Transitions in Youth: Cross-National Perspective*, Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg
- RAGIN C. & BECKER H. 1992 *What is a case?*, Cambridge University Press
- ROSE J. 1994 Rapport de synthèse, *Training and the labour market / Using data for decision making*, CEDEFOP, Thessalonique.
- SCHERER S. 1999 Early career patterns — A comparison of the United Kingdom and Germany, in Raffé D., Van Der Velder R. & Werquin P. (ed) *Education, the Labour Market and Transitions in Youth: Cross-National Perspective* Edimbourg, Center for Educational Sociology, University of Edimbourg, p333-355
- SCHRÖEDER L. 2000 The role of youth programmes in the transition from school to work, in Hannan D. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe —Based on National School Leavers Surveys* Dublin, Economic and Social Research Institute, p118-148
- SMYTH E. 2000 “Gender differentiation in education and transition outcomes”, in Hannan D. (ed) *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe Based on National School Leavers Surveys* Dublin, Economic and Social Research Institute, p181-211
- SZYDLIK M. 2000 “Vocational education and youth labour markets in deregulated, flexibility co-ordinated and planned societies”, in Hammer T. (ed) *Transitions and Mobility in the youth Labour Market* Oslo, NOVA, pp365-390

- The Determinants of Transitions in Youth*, 1994, Thessalonique, CEDEFOP
- Transitions in Youth : Combating Exclusion*, 1998, Dublin, Economic and social reserach institute and combat poverty agency
- VAN DER VELDEN R. & WOLBERS M. 2000 "The integration of young people into the labour market within the European Union" Rapport de travail du CATEWE, R.O.A., Maastricht
- WERQUIN P., BREEN R., PLANAS J. (eds), 1997 *Insertion des Jeunes en Europe : Théories et résultats*, Document n120, CEREQ, Marseille
- Working Papers* (Rapports de recherche individuels pour les ateliers de 1994 et 1995), 1994, 1995, Strasbourg, European science foundation

Les programmes d'aide à l'insertion des jeunes

Débat organisé par CLAUDE TROTTIER entre :

ANNE-LISE AUCOUTURIER,
économiste à la Direction de l'animation de la recherche, des études et statistiques du
Ministère de l'emploi du Québec,

JÉRÔME GAUTIÉ,
économiste, professeur à l'Université de Reims, Laboratoire de sciences sociales (École
normale supérieure-Ulm) et Centre d'études de l'emploi,

GABRIEL LANGOUËT,
sociologue, professeur à l'Université René Descartes (Paris V), Centre de recherche sur
les liens sociaux et directeur de l'Observatoire de l'enfance (France),

PIERRE CHARBONNEL,
docteur en sociologie, chercheur à l'Observatoire de l'enfance (France).

De multiples mesures et programmes ont été mis en œuvre en vue de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Suite à la montée du chômage des jeunes au cours des années 1970, les divers pays ont élaboré des politiques actives relatives au marché du travail sous forme de programmes publics destinés à favoriser l'accès de jeunes en difficulté au marché du travail. Ces dispositifs sont devenus peu à peu un élément permanent des politiques d'éducation et d'emploi. Des ressources considérables y sont consacrées parce qu'on considère qu'ils constituent des réponses adéquates à leurs problèmes d'insertion.

Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la plupart de ces programmes, lorsqu'ils ont été initiés, ne comportaient pas de formation et beaucoup d'employeurs et de jeunes y ont vu essen-

tiellement des “programmes parking” mal adaptés à la situation de ces derniers. Ces programmes ont évolué, et ils portent maintenant sur des modes d'assistance plus globale, individuelle et intégrée comportant à la fois une formation et un emploi. Toutefois, les évaluations de leur impact, notamment des programmes de formation des jeunes chômeurs, ont montré qu'ils n'étaient pas aussi efficaces du point de vue de l'accès à un emploi stable qu'on pourrait le souhaiter (*Renforcer des politiques actives du marché du travail* 1996, *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active. Rapport comparatif à l'issue de la première phase* 1998). L'OCDE met cependant en garde contre certaines généralisations. Ces programmes peuvent donner des résultats positifs, particulièrement lorsqu'ils font partie d'une approche intégrée d'aide à l'insertion. Ils ne constituent qu'un moyen d'aider les jeunes à risque, parallèlement à d'autres moyens découlant des politiques d'éducation, des politiques d'emploi et des politiques sociales.

Il y a lieu de poursuivre le débat sur l'apport de ces programmes et sur les critères à partir desquels il serait souhaitable de les évaluer. Servent-ils les intérêts des jeunes ou celui des entreprises qui ont accès par leur intermédiaire à une main-d'œuvre à bon marché et subventionnée par l'État, réduisant ainsi à la fois le coût du recrutement de certains de leurs employés et celui de leur main-d'œuvre ? Sur quels critères devrait-on s'appuyer pour les évaluer ? Sur des critères d'ordre strictement économique liés à la réduction du chômage des jeunes et à leur stabilisation sur le marché du travail ? Sur d'autres types de critères ? Celui de leur apport à la formation et à la socialisation des jeunes en difficulté et à l'affermissement de leur estime de soi ? Celui de leur efficacité du point de vue de l'aide à la recherche d'emploi ? Celui des occasions offertes aux jeunes d'acquérir de l'expérience ou de préciser leur projet professionnel ? Celui de la qualité de la gestion des programmes ? Celui du rapport entre le coût de ces programmes et l'ensemble des bénéfices d'ordre pécuniaire qui en découlent lorsque les jeunes réussissent, au moyen de ce dispositif, à s'insérer sur le marché de l'emploi (diminution des dépenses aux chapitres de l'aide sociale de dernier recours et des prestations aux chômeurs, récupération au plan de l'impôt sur le revenu) ? Il y a là matière à discussion.

C'est à partir de ce questionnement que le coordonnateur du numéro, Claude Trottier, a organisé pour *Éducation et Sociétés* un débat d'un type particulier entre Anne-Lise Aucouturier, Jérôme Gautié, Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel. L'objectif est de mettre en relief les principaux enjeux et de discuter des critères à partir desquels il serait souhaitable d'évaluer les divers programmes d'aide à l'insertion. Les participants ne se sont pas rencontrés en personnes ; ils ont échangé leurs points de vue par courriel. Et ils l'ont fait en se référant principalement aux dispositifs français d'aide à l'insertion. Le débat s'est déroulé en trois temps. Chaque participant a

d'abord précisé sa position de départ et l'angle sous lequel il a choisi d'aborder la question, puis, dans un deuxième temps, élaboré son point de vue après avoir pris connaissance de la première contribution des autres participants. Dans un troisième temps, ils ont formulé leurs conclusions. Leurs contributions sont ici regroupées selon ces trois étapes. On notera que Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel ont élaboré ensemble leur position tout au long du débat.

Première contribution au débat

— Jérôme Gautié

Dans cette courte contribution, je commencerai par souligner les difficultés méthodologiques de l'évaluation des dispositifs d'aide à l'insertion des publics en difficulté sur le marché du travail, fondée sur l'approche statistique. Ces travaux d'évaluation partent de la question : quelles sont les conséquences du passage en mesure pour les bénéficiaires ? Pour cela, ils s'attachent à comparer le devenir de ces derniers à celui de non-bénéficiaires. Deux variables sont généralement retenues pour apprécier les résultats d'une mesure : le taux d'emploi et le salaire obtenu après son application. L'analyse de la trajectoire salariale a notamment l'avantage de permettre une évaluation en termes de coûts/bénéfices, les gains monétaires du bénéficiaire (toujours par rapport au non-bénéficiaire) pouvant être confrontés au coût de la mesure.

Le problème est d'isoler l'effet propre des dispositifs. L'idée est de comparer les "résultats" des bénéficiaires à ceux des non-bénéficiaires "toutes choses égales par ailleurs". Il faut pour cela contrôler l'hétérogénéité entre les deux groupes d'individus (bénéficiaires et non-bénéficiaires), pour ne pas attribuer à la mesure des effets résultant des caractéristiques de ces derniers. Se pose donc le problème du "biais de sélection", dans le jargon des économétriciens. On peut soupçonner qu'il joue un rôle important. Ainsi, par exemple en France, on constate que les anciens bénéficiaires d'emplois aidés dans le secteur non marchand (Contrats Emploi Solidarité, CES) ont de moins bons résultats (à âge, sexe et niveau de diplôme égal) en termes de taux d'emploi et de salaire que les non-bénéficiaires. Peut-on en déduire un effet négatif des CES sur l'insertion ? Ce serait aller vite en besogne. En fait, on peut supposer que les bénéficiaires de ces dispositifs ont des caractéristiques inobservées par le statisticien (dont les données sont toujours limitées) qui les rendent moins "employables" : mauvaise spécialité de diplôme, manque de relations, manque de motivation, couleur de la peau (la discrimination à l'embauche jouant un rôle certain mais mal mesuré en France).

Mais, même quand on pense avoir contrôlé le “biais de sélection”, le problème de l’interprétation des résultats obtenus reste souvent important. De manière générale, les évaluations, en se focalisant sur l’estimation de l’impact de la mesure étudiée sans s’interroger sur les causes des effets constatés, se cantonnent le plus souvent à une approche purement instrumentale. La mesure est en effet réduite à l’état de boîte noire. Or, même sans prendre en compte toutes les variables de contexte qui peuvent intervenir, un même résultat peut donner lieu à plusieurs interprétations. Reprenons l’exemple d’une mesure dont les bénéficiaires se retrouvent, après leur sortie, “toutes choses égales par ailleurs”, avec un salaire en moyenne inférieur à celui des non-bénéficiaires. Ce résultat peut venir du fait que les individus perdent du “capital humain” (i.e. des compétences) dans cette mesure : l’impact de cette dernière serait donc négatif. Mais le moindre salaire des bénéficiaires peut aussi découler simplement du fait que ces derniers ont diminué leurs exigences : le passage par la mesure peut en effet rendre les demandeurs d’emplois plus réalistes en leur faisant baisser leurs prétentions salariales. La stigmatisation négative peut aussi jouer un rôle important : être passé par un CES peut être interprété comme un signal négatif (traduisant une moindre employabilité ou une moindre motivation) par les employeurs potentiels. Enfin, ce moindre salaire des bénéficiaires peut aussi résulter du fait que les mesures d’insertion orientent leurs bénéficiaires vers les segments du marché du travail où les rémunérations sont les plus basses. Les mêmes facteurs (stigmatisation, modification des comportements, segmentation) peuvent jouer de la même manière pour expliquer les différentiels de taux d’emploi entre bénéficiaires et non-bénéficiaires.

Au total, étant donné aussi bien les incertitudes statistiques (problèmes de sélection) que les difficultés d’interprétation (problème de la boîte noire), il est difficile de tirer des enseignements solides des évaluations statistiques et, notamment, de savoir si des résultats obtenus par une étude donnée sont généralisables à d’autres contextes et à une autre échelle.

Cette conclusion peut sembler très pessimiste. Il serait excessif d’affirmer que les nombreuses évaluations d’ordre statistique —en particulier aux États-Unis— n’ont débouché sur aucun enseignement utilisable par le décideur public. Il semble ressortir notamment —avec toute la prudence qu’imposent les limites méthodologiques évoquées plus haut— que l’on puisse affirmer que, pour les publics les plus en difficulté, seuls des dispositifs lourds, qui allient tout un ensemble de services (resocialisation, formation, aide à la recherche d’emploi, aides financières) ont une certaine efficacité. C’est le cas notamment des “Job Corps” aux États-Unis, qui s’adressent aux jeunes les plus désocialisés et qui reposent entre autres sur la prise en charge de ces jeunes hors de leurs quartiers. En France, le dispositif “Trajet d’accès à l’emploi” (TRACE) mis en place récemment, relève d’une logique en partie simi-

laire : il consiste à organiser, sous la responsabilité d'un tuteur, un parcours personnalisé pour chaque jeune qui va de la socialisation à la formation et à l'accompagnement vers l'emploi, en utilisant toute une gamme de mesures.

— Anne-Lise Aucouturier

Les politiques d'emploi se sont principalement organisées depuis les années 1970 autour de l'opposition entre l'économique et le social, l'incitation marchande et l'assistance. Cette opposition apparente envisage toujours l'intervention publique comme celle d'un État centralisé, qui définit ses objectifs a priori et du dessus de l'économie. En même temps, les évaluations s'appuient sur les catégories fournies par la même administration centrale : catégories de publics (de chômeurs) et catégories d'emploi. La politique d'emploi et ses évaluations concilient ainsi deux principes. Le premier est un principe de ciblage sur des catégories qui sont en même temps administratives et statistiques : les chômeurs de longue durée (CLD), les vieux (au cœur de multiples contradictions), les jeunes, les jeunes non diplômés, les jeunes des quartiers (sous-entendu difficiles ou visés par les politiques de la ville)... Ce principe est cohérent avec les analyses qui calculent les taux d'emploi des différentes catégories de chômeurs pour mesurer leurs employabilités différentes, dans l'idée d'une politique compensatrice de handicaps. Le concept d'employabilité est central dans cette logique. Il a de fait subi un glissement de sens, qui l'a fait passer du statut de variable expliquée (la durée de chômage) à celui de variable explicative. L'employabilité résume les variables cachées qui expliquent les résultats négatifs obtenus : reproduction de la hiérarchie des âges et des diplômes du marché du travail dans les mesures, persistance des discriminations... en deux mots, les effets pervers de la politique d'emploi. Le second principe est une hypothèse d'effet des incitations monétaires. Il repose sur une représentation abstraite de l'entreprise et de la création d'emplois. L'hypothèse est que la baisse du coût du travail entraîne une augmentation des embauches. Il se traduit dans les évaluations par une définition de l'emploi. Celui-ci est appréhendé soit par des taux d'emploi (l'idéal visé et mesuré est l'insertion sur emploi salarié, contrat à durée indéterminée, CDI, poste fixe...) soit, dans les modèles macroéconomiques, par une variable agrégée "Emploi", résultat comptable d'une hypothèse de substitution entre facteurs de production au sein d'une "firme représentative". Les mesures ciblées de la politique d'emploi sont une manière de concilier ces deux principes dans l'intervention publique. Les résultats obtenus par l'évaluation conduisent à se référer à une théorie du dualisme du marché du travail pour expliquer leur coexistence. La segmentation du marché du travail permet en effet d'expliquer la persistance des mécanismes de sélection au sein même des dispositifs de politique d'emploi, le constat d'opposition entre des

trajectoires d'insertion vers l'emploi normal (peu nombreuses) et des trajectoires d'exclusion et d'enfermement dans le chômage (très nombreuses, 40%). Ce cadre d'analyse préside aussi à la conception des dispositifs et à leurs évolutions. Il conduit nécessairement au résultat que les politiques d'emploi renforcent la segmentation du marché du travail : elles proposent des statuts précaires (donc pas de "vrais emplois"), qui appartiennent par définition au secteur que la théorie dualiste appelle "secondaire", à des chômeurs qui sont justement choisis parce qu'ils sont repérés comme moins employables et qui sont donc marqués comme travailleurs "secondaires".

Ces analyses sont pertinentes : il est fort possible qu'on aille vers un marché du travail dualiste, voire de plus en plus segmenté, balkanisé. Il reste que, pour l'évaluateur, il est problématique de penser que ses outils et ses résultats ne peuvent que renforcer un mécanisme de ciblage de plus en plus fin et de marquage des chômeurs. Pourtant, d'autres évaluations font apparaître des dynamiques plus positives dans la mise en œuvre de certains dispositifs de la politique d'emploi. Mais ces résultats ne peuvent être obtenus qu'en remettant en cause les outils de l'analyse : l'emploi et l'insertion visés ne peuvent être définis unilatéralement par avance par "les pouvoirs publics" et simplement mesurés. Les créations d'emplois, les parcours professionnels, répondent à des logiques complexes, largement méconnues. Il s'agit de ne plus opposer simplement logiques d'assistance et d'incitation marchande, toutes deux définies et appliquées par un État en position extérieure, qui produit les normes de l'évaluation de manière générale et uniforme, mais d'essayer d'explorer les effets cachés des programmes. Les dispositifs et les catégories apparaissent ainsi comme des outils pour l'action des personnes. Ainsi, les mesures jeunes forgent la conception que les conseillers des Missions Locales se font de la transition idéale entre l'école et l'emploi. Cette transition est bel et bien construite.

Pour élargir les possibles, il est fondamental d'élargir le regard et pas seulement d'ajouter quelques critères. Les jeunes, quand ils sont (rarement) directement interrogés, ne se projettent que peu dans les parcours, semés de mesures, proposés par les agents des services publics. Les dispositifs de la politique publique en direction de l'insertion des jeunes peuvent être considérés comme des ressources disponibles pour l'action, dont les visées sont à interroger. Pour cela, il est fondamental que l'évaluation interroge en premier lieu les catégories sur lesquelles elle s'appuie habituellement (celle d'insertion, par exemple, finalement peu représentée dans les parcours chaotiques des jeunes, celle de public difficile, celle de quartier). Elle se doit donc d'être contradictoire, de recueillir et de prendre au sérieux les propos des différents acteurs concernés par une situation de recherche d'emploi : chômeurs eux-mêmes d'abord, employeurs, acteurs de l'insertion... etc. Cette exigence est en voie d'être renouvelée par les procédures en cours de "dématérialisation" des infor-

mations recueillies par les services publics de la statistique : il s'agit toujours pour eux de saisir des données qui servent aussi à la gestion, mais qui ne sont plus totalement statiques, par exemple, on passe d'une fiche décrivant par quelques variables les caractéristiques des jeunes entrant en TRACE à une transmission directe des fichiers de gestion des parcours des jeunes au sein des structures d'accueil. Quelles sont les limites de ces données, qui restent partielles et construites par les acteurs de l'intervention publique dans leur pratique professionnelle, comment mettre en forme leur aspect dynamique ? Autant de questions qui sont porteuses d'enjeux réels quant à la définition des politiques en faveur de l'emploi.

— Gabriel Langouët, Pierre Charbonnel

Près de soixante mille jeunes quittent l'école chaque année, (autrement dit, près de 8 % d'une classe d'âge) après dix à douze ans de fréquentation du système scolaire (hors école maternelle), sans aucune qualification professionnelle et avec un niveau scolaire très faible. Majoritairement, ils ont seize ans ou plus et n'ont que très peu de chances d'insertion professionnelle immédiate. Ils appartiennent le plus souvent aux catégories sociales les plus défavorisées et les plus vulnérables. Déscolarisés et souvent désocialisés, fréquemment sans repères familiaux solides, leur seule "chance" actuelle de rescolarisation passe par un repérage par la police et la justice les conduisant, par exemple, vers les instituts de rééducation.

Les difficultés rencontrées par ces jeunes, le risque de dérive, voire de délinquance ou de violence qui les guette, notamment en période de chômage, ne tiennent pas, pour l'essentiel, à un vide juridique les concernant (par exemple, une loi de prolongation de la scolarité obligatoire ne semble pas de nature à régler les problèmes de ces jeunes rejetant totalement l'école). La réponse paraît résolument relever de la prévention, de mesures nouvelles de socialisation et d'élévation du niveau d'éducation de ces jeunes, de création de lieux spécifiques susceptibles de favoriser, par l'amélioration du niveau d'éducation, les conditions d'une insertion sociale et professionnelle réussie.

Approche sociologique du fonctionnement du système scolaire

La comparaison des panels de 1980 et de 1989 (suivis d'échantillons représentatifs d'élèves entrés en sixième en 1980 et en 1989) fait apparaître une très nette diminution du nombre d'élèves quittant prématurément le système éducatif sans qualification. Cette réduction, qui par ailleurs est désormais stable, est la conséquence d'un double phénomène, conditionné, pour une grande part, par des injonctions institutionnelles fortes concernant le redoublement : le collège reçoit des élèves plus jeunes et les garde par ailleurs plus longtemps.

Pourtant cette amélioration générale, qui a pour corollaire la transformation progressive des structures spéciales —par exemple, sections d'enseignement spécialisé (SES), devenues sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)— en “filières” ségréguatives, a un coût social : le creusement des écarts entre les catégories extrêmes et l'exclusion d'une fraction de la jeunesse aux caractéristiques sociologiques de plus en plus unificables.

Ainsi, tout en ayant réduit le nombre, il se vérifie que le système scolaire a renforcé le caractère atypique des sortants sans qualification : plus souvent issus de catégories sociales déjà marginalisées, de familles nombreuses, fréquemment de nationalité étrangère, de sexe masculin, de niveau scolaire très faible et ayant cumulé d'importants retards à l'école élémentaire, cette population pose de plus en plus de problèmes d'intégration sociale

De plus, l'amélioration générale des performances du système éducatif pour le plus grand nombre marginalise non seulement les sortants précoces du système éducatif sans qualification mais également et, paradoxalement, ceux qui quittent l'école avec une qualification faible : ces derniers se trouvent en effet en concurrence, sur le marché du travail, avec des jeunes de plus en plus qualifiés.

Quoi qu'il en soit, cette analyse démontre que la résolution scolaire des problèmes d'intégration a désormais atteint ses limites.

Du scolaire au social

Les avancées réalisées au plan scolaire ont-elles été suivies des mêmes avancées au plan social ? En d'autres termes, l'élévation des niveaux scolaires s'est-elle accompagnée d'une insertion sociale facilitée ? la démocratisation scolaire au moins partiellement réalisée s'est-elle accompagnée, à son tour, d'une diminution des inégalités vis-à-vis de l'accès aux diverses positions sociales ?

Le déclassement “vertical”. D'un bout à l'autre de la hiérarchie construite par les niveaux scolaires atteints lors de la sortie du système éducatif, de plus en plus de jeunes sont conduits à revendiquer des emplois pour lesquels ils sont “surqualifiés”. L'offre d'accès aux emplois de cadres est très inférieure à la prévision de demande : une part importante de jeunes de niveaux I et II (diplômés de l'enseignement supérieur long), même si c'est provisoire, est conduite à postuler sur des emplois de niveau moindre (niveau III : diplômés de l'enseignement supérieur court) et, notamment, de professions intermédiaires, réduisant ainsi les possibilités d'accès à ce niveau professionnel des sortants de niveau IV (niveau bac). Un reliquat de ces sortants, assez faible il est vrai (3 %) doit à son tour se reporter principalement sur les emplois administratifs pour lesquels l'offre est très inférieure à la

demande (écart de 10 points) : c'est donc environ 13 % des sortants de niveau IV qui vont postuler à des emplois de niveau V (Certificat d'aptitude professionnelle CAP et Brevet d'enseignement professionnel BEP). À leur tour, les sortants de niveau V, pour une large part, se reportent sur des emplois sans qualification (niveaux V bis et VI : non qualifiés). Peut-on espérer ainsi l'insertion des jeunes sans qualification, et peut-on s'étonner que ce groupe social connaisse un taux de chômage de plus de 60 % ?

Le déclassement "horizontal". Au déclassement vertical décrit ci-dessus s'ajoute un déclassement horizontal, lui-même persistant sinon croissant. Rappelons que, concernant l'obtention d'un diplôme ou l'atteinte d'un niveau, les inégalités sociales restent fortes : par exemple, les chances d'accès en terminale restent environ trois fois plus faibles pour les enfants d'ouvriers qu'elles ne le sont pour les enfants de cadres ; les chances d'entrer à l'université, en 1990-1991, étaient encore cinq fois moindres, toutes disciplines confondues, pour les premiers que pour les seconds, l'écart croissant encore lorsqu'il s'agit de disciplines à plus forts débouchés professionnels. Mais, de surcroît, à diplômes ou niveaux équivalents, l'insertion professionnelle dépend de l'appartenance sociale du débutant ; en d'autres termes, le facteur méritocratique diminue d'autant plus qu'il aurait pu être le moteur de la promotion sociale.

À cette étape du débat, on peut conclure que le système scolaire, qui a pu de façon générale réduire sensiblement le nombre de sortants sans qualification, semble avoir atteint un seuil en deçà duquel il devient inopérant. Il subsiste donc un nombre non négligeable de jeunes qui se trouvent de plus en plus marginalisés.

Au total, l'insertion socioprofessionnelle n'a pas suivi, eu égard à la persistance de la crise et au chômage. Aujourd'hui, les problèmes qui se posent concernent d'abord les 10 % d'élèves sortant du système éducatif après un temps de scolarisation de douze à quinze ans, mais en situation d'échec, avec un niveau très faible et le risque de sombrer dans l'illettrisme dans les années suivant la sortie. Car la fragilisation du corps social, et notamment de ceux dont le niveau scolaire est le plus faible, est renforcée par le chômage, mais aussi, plus paradoxalement, par l'élévation des niveaux d'un plus grand nombre de jeunes, qui engendre un déclassement de nombre d'entre eux et l'absence de chances d'accès au travail pour les plus démunis.

Il se confirme donc qu'aucune insertion véritable de ces jeunes, qu'elle soit sociale ou économique, ne peut être envisagée en dehors de l'obtention, par des moyens non scolaires adaptés et diversifiés, d'une éducation et d'une instruction qualifiantes. Certaines politiques locales volontaristes semblent aller dans ce sens ; c'est sans doute dans cette direction que doivent être recherchées des solutions.

Deuxième contribution au débat

— Anne-Lise Aucouturier

Au contraire de ce que pouvait laisser penser l'intitulé du débat sur "l'apport des mesures d'aide à l'insertion", nous dressons tous trois, me semble-t-il, un constat très négatif et pessimiste des effets des dispositifs publics sur les parcours des jeunes et les marchés du travail. Aussi bien l'école que les mesures d'insertion semblent renforcer les mécanismes de discrimination et d'exclusion, au moins pour les jeunes les plus en difficulté.

Face à cette situation, Jérôme Gautié s'en remet à ce qu'il appelle des "dispositifs lourds" alliant un ensemble de services, Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel évoquent des "politiques locales volontaristes" visant, par des moyens non scolaires diversifiés, "une instruction qualifiante".

Or, le constat d'échec des mesures d'aide à l'insertion pour certaines catégories de jeunes est en fait lui-même construit à partir des indicateurs et des catégorisations qui ont servi à la conception de ces dispositifs. En demeurant dans cette logique de segmentation du public en catégories plus ou moins en difficulté et ciblées, on (c'est-à-dire l'État, y compris les évaluateurs) peut multiplier les critères de la "sous-employabilité", afin de prendre en charge les jeunes sous un maximum de coutures (aide sanitaire, sociale, psychologique, au logement...). Les mécanismes de stigmatisation et de discrimination ne peuvent sortir que renforcés d'une telle approche. Lorsque les aides seront ciblées sur les enfants de divorcés, d'un quartier (administrativement défini comme difficile), non diplômés... elles ne seront que plus stigmatisantes pour ceux qui en bénéficieront et il restera toujours des plus défavorisés qui en seront exclus. Il ne s'agit donc pas de multiplier les critères de sélection pour renforcer un type d'intervention qui a fait la preuve de son inefficacité depuis le début des années 1980 (il ne faut pas se le cacher, malgré la tentation d'invoquer, pour expliquer les discriminations persistantes, les "variables cachées de l'employabilité" que Jérôme Gautié compare très pertinemment à la vertu dormitive de l'opium).

Il s'agit au contraire peut-être de changer le regard que nous portons sur les dispositifs de la politique d'emploi. De ne plus les considérer comme des béquilles censées compenser un handicap, repéré, identifié et pris en charge par un État extérieur aux situations, capable de juger de manière générale des besoins et insuffisances des personnes. Il est possible au contraire de tenter d'appréhender les dispositifs publics comme des ressources pour les personnes (les jeunes, les représentants de l'État, les chefs d'entreprise...) dans des situations d'action professionnelles. Pour cela, cependant, ils doivent être mobilisables comme des droits : cela signifie qu'ils sont connus des personnes, que la demande de bénéfice doit être motivée par un objectif reconnu comme d'inté-

rêt général et que son refus doit être argumenté. Cela garantit en effet que peuvent se constituer un espace et un temps de négociation, entre les différents acteurs concernés, sur ce qu'on entend par intérêt général, qui n'est pas prédéfini, et sur la manière d'y contribuer. Ces droits peuvent être des aides financières ou des services (soutien à la création d'entreprise, projet de formation, garde d'enfants...). Ils devraient en outre prendre pied sur un socle de ressources et de droits qui sont nécessaires à l'insertion professionnelle, et dont les revenus sont la principale composante, mais aussi le respect de la législation du travail par les employeurs (non-discrimination, conditions de travail...). Les compétences du service public de l'emploi pour examiner et discuter sur les situations sont nécessairement limitées; elles sont orientées vers l'aspect professionnel. Mais elles existent, avec cet objectif de travail qui est bien celui dont nous parlons, même si leurs moyens sont souvent insuffisants.

Du côté de l'évaluation, cela implique de mettre en œuvre une évaluation contradictoire, qui prenne au sérieux les points de vue des différentes personnes impliquées dans les situations (y compris les jeunes, rarement interrogés sur leurs attentes vis-à-vis du service public) et ne les juge pas à partir de critères définis par avance et du dessus pour dresser un portrait en relief des processus effectifs d'insertion, outillés par les dispositifs publics.

— Jérôme Gautié

Je ne peux qu'exprimer mon accord avec les contributions d'Anne-Lise Aucouturier, de Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel. Les remarques qui suivent visent seulement à apporter certaines précisions qui, globalement, abondent dans leur sens.

À juste titre Anne-Lise Aucouturier dénonce, me semble-t-il, le caractère réducteur des évaluations quantitatives (fondées par exemple sur des objectifs de taux d'emploi). Les enquêtes de terrain d'ordre sociologique montrent bien en effet que les mesures d'insertion peuvent remplir des fonctions très diverses. Si on reprend l'exemple des emplois temporaires dans le secteur non marchand (comme les CES) souvent décriés, ils peuvent tout simplement jouer un rôle positif en termes de resocialisation et d'aide au revenu, ce qui peut être essentiel pour les personnes concernées. Évaluer ces dispositions en se demandant dans quelles mesures elles permettent d'accéder directement à l'emploi n'a dès lors pas forcément beaucoup de sens.

Deux points plus particuliers me semblent devoir être soulignés dans la contribution de Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel. D'une part, l'action publique au sens large peut avoir des effets pervers sur l'insertion des bénéficiaires, notamment par des effets de stigmatisation qui peuvent jouer un rôle particulièrement important sur le marché du travail où l'information sur la qualité des chercheurs d'emploi est une denrée très précieuse pour les

employeurs. Ainsi, en se fixant l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac, a-t-on stigmatisé les non-bacheliers comme particulièrement non employables. Mais les mesures de politique de l'emploi peuvent elles aussi avoir ce type d'effets pervers : en déployant massivement les dispositifs de pré-retraite, par exemple, les pouvoirs publics français ont contribué à alimenter l'idée selon laquelle les plus de cinquante ans sont eux aussi faiblement employables. D'autre part, la question du déclassement ("vertical") est particulièrement importante pour comprendre les ajustements sur le marché du travail des jeunes. Dans une situation de pénurie globale d'emplois, qui a été celle de la France jusqu'à ces dernières années, le chômage peut s'interpréter comme un phénomène de file d'attente à la queue de laquelle sont relégués les moins qualifiés et les moins expérimentés, sans que leur haut niveau de chômage qui en découle puisse être interprété comme le signe d'une inemployabilité. Face à cette pénurie, les jeunes ont eu tendance à prolonger leur scolarité (d'où l'explosion scolaire à partir de 1985). Mais ils se sont précipités sur une échelle qui s'enfonçait en même temps qu'ils la gravissaient : beaucoup de jeunes diplômés, notamment d'origine populaire, se sont retrouvés sur des emplois sans lien avec leur formation, ce qui crée beaucoup de souffrance sociale pour ceux qui avaient misé sur l'institution scolaire pour assurer leur promotion sociale. Dans ce contexte, les mesures de la politique de l'emploi en faveur des jeunes n'ont pu avoir qu'un effet décevant : "aménager" cette file d'attente sans vraiment pouvoir jouer sur ses déterminants.

— Gabriel Langouët, Pierre Charbonnel

Les dispositifs institutionnels et les diverses mesures d'aide à l'insertion sont bien connus des spécialistes, comme le démontrent les précédentes contributions. Mais l'implicite qui préside, en la matière, aux différentes argumentations, risque de rendre difficile la lecture par des tiers moins directement concernés. Rappelons donc ce qui les fonde et ce qu'ils sont en France, afin de ne pas rester dans une connivence trop restrictive.

L'ordonnance de 1982 avait pour but de réaliser les objectifs suivants : l'accueil des jeunes dans des Permanences d'information et d'orientation, la création des Missions locales et des Permanences d'accueil, d'information et d'orientation et la création de stages pour les mineurs en échec scolaire.

Les organismes responsables des dispositifs sont les suivants.

- Les Missions locales (ML) et les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO).

À l'intention des jeunes de seize à vingt-cinq ans, sortis du système scolaire sans qualification, en chômage ou en situation d'exclusion, les 300 ML

ou les 350 PAIO répondent non seulement aux problèmes liés à la formation et à l'emploi, mais également aux problèmes de logement, de santé, de loisir, et d'insertion sociale.

— Les Espaces jeunes.

Créés par la loi quinquennale sur l'emploi du 20 décembre 1993, les espaces jeunes mettent à la disposition des jeunes de moins de vingt-six ans l'ensemble des services proposés par tous les acteurs de l'emploi et de la formation. Ils ont pour mission essentielle d'accueillir les jeunes et de les orienter pour la recherche d'un emploi.

— La Mission Générale d'Insertion de l'Éducation Nationale (MGIEN).

Destinée aux jeunes de plus de seize ans sortant de l'école sans qualification et sans possibilité immédiate de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, elle a pour objectif d'accompagner chaque jeune dans un parcours d'insertion sociale et professionnelle, ceci quel que soit son niveau.

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 propose différents dispositifs tels que des mesures d'insertion par alternance, avec des stages d'accueil et de remotivation, des voies de qualification selon des modalités adaptées, des actions d'accompagnement vers l'emploi. En 1996 a été signé un accord-cadre du Réseau Public d'Insertion des Jeunes (RPIJ).

Et les dispositifs sont :

— Le Trajet d'Accès à l'Emploi (TRACE.)

Destiné aux jeunes de seize à vingt-cinq ans très éloignés de l'emploi et confrontés à des handicaps sérieux comme l'échec scolaire, ce programme propose un parcours individualisé pouvant durer dix-huit mois. Il s'agit d'un dispositif d'accompagnement personnalisé cohérent qui permet une prise en charge globale des jeunes. Il est mis en œuvre par le réseau des Missions Locales, des Permanences d'Accueil d'Information et d'Orientation et de l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE). Durant le parcours d'insertion les jeunes bénéficient d'un salaire s'ils sont liés par un contrat de travail, ou d'une rémunération de stagiaire de la formation professionnelle s'ils bénéficient d'un stage de formation. Ce programme prend appui sur divers partenaires : convention cadre avec les régions, convention d'objectifs avec les missions locales, PAIO et ANPE.

— Les Programmes d'insertion communautaires.

Les PIC emploi et développement des ressources humaines se déclinent en quatre volets dont le programme "YOUTHSTART" : ils visent l'amélioration des chances d'insertion professionnelle des jeunes de moins de vingt ans, sortis du système éducatif sans qualification.

— Les parrainages des jeunes pour l'emploi.

Ils concernent les jeunes de seize à vingt-six ans et impliquent différents organismes : ML, PAIO, employeurs, collectivités territoriales, associations, coordonnés par la Délégation interministérielle à l'insertion des jeunes ;

— Le Défi jeunes.

Créé par le Ministère de la jeunesse et des sports en 1987, le Défi jeunes s'adresse aux jeunes de quinze à dix-huit ans et se propose de les aider, par des bourses, à réaliser un projet.

Cela étant, chacun à leur manière, Anne-Lise Aucouturier et Jérôme Gautié insistent sur les difficultés multiples, tant méthodologiques que structurelles, qu'il y a à évaluer l'efficacité de toutes ces mesures d'aide à l'insertion. Nous adhérons, pour l'essentiel, à ces conclusions, mais nous souhaiterions insister sur un biais majeur qui se situe en amont même de ces analyses : la population la plus concernée, c'est-à-dire celle qui est la plus en difficulté et qui devrait donc bénéficier prioritairement des aides à l'insertion, est aussi celle qui en est, de fait, la plus exclue.

Une enquête empirique, menée dans trois communes de la banlieue parisienne, révèle en effet que, pour de multiples raisons, liées à l'absence de qualification mais aussi —cause ou conséquence— à la perte des principaux repères sociaux qui débouche sur une marginalisation totale, une part importante de jeunes, évaluée à environ 10% d'une classe d'âge, n'est pas touchée par les divers dispositifs et mesures d'insertion, tout simplement parce qu'elle en ignore l'existence. De plus, ces jeunes, au nombre d'environ 60000 chaque année, mal identifiés et difficilement repérables, sont donc très difficiles à contacter. On notera d'ailleurs que la récente reprise économique qui entraîne des propositions d'emploi plus nombreuses et augmente de ce fait la probabilité d'insertions réussies, et qui en tout état de cause ne les toucherait qu'en tout dernier lieu, n'est pas près de les concerner.

Ce n'est donc pas à l'aune du nombre d'insertions réussies par rapport à celui des démarches entreprises qu'il convient d'évaluer l'efficacité des dispositifs et mesures d'insertion —ce qui, comme cela a été dit, n'est déjà pas simple— mais à celle de l'ensemble de la population à insérer, ce qui semble, pour le moment, irréalisable.

En guise de conclusion

— Gabriel Langouët, Pierre Charbonnel

Jérôme Gautié utilise la métaphore de l'échelle qui s'enfonce à mesure qu'on en gravit les degrés pour illustrer le déclassement vertical. Cette méta-

phore mérite d'être filée. Les pieds de cette échelle atteignent inévitablement un fond, même si le niveau de ce fond varie en fonction des fluctuations du marché de l'emploi. À chaque moment de stabilisation, ceux qui émergent encore, qui sont donc repérables, sont susceptibles d'être intégrés pour peu qu'on les aide efficacement, voire d'entreprendre une ascension dès que cela devient conjoncturellement possible. Reste que, comme le souligne Anne-Lise Aucouturier, "les mécanismes de stigmatisation et de discrimination" risquent d'en sortir renforcés, effet visible du déclassement horizontal. Nous partageons encore son point de vue lorsqu'elle ajoute que les aides trop ciblées "ne seront que plus stigmatisantes pour ceux qui en bénéficieront et [qu']il restera toujours des plus défavorisés qui en seront exclus".

Mais, une fois de plus, que dire de ceux que l'enfoncement fluctuant de l'échelle met, et surtout maintient au-dessous de la surface, dans les derniers degrés de la file d'attente "aménagée" que constate Jérôme Gautié ?

Il apparaît, en tout cas pour ces derniers — mais aussi pour tous les autres — que ce ne sont ni l'importance des moyens institutionnels ou associatifs d'insertion ou de réinsertion professionnelle, ni la compétence des travailleurs sociaux qui y travaillent, qu'il faut remettre en cause. En revanche, il convient, nous semble-t-il, de mieux les coordonner et de les orienter davantage, en les redéployant, vers des actions de prévention précoce de l'exclusion scolaire et sociale.

C'est dans cette perspective que nous formulons, dans un rapport remis à la Délégation interministérielle à la ville (DIV), les propositions suivantes, qui s'articulent autour de quatre axes principaux.

Prévenir

- a) L'échec scolaire : il convient de mettre en place très tôt, dans un véritable partenariat entre l'école, les institutions locales, le secteur associatif et les parents, un système de vigilance et de mise à niveau. Cette mesure, qui devrait concerner tous les cycles, à partir du cycle II, aurait du même coup pour effet de prévenir la désocialisation. Elle pourrait être mise en œuvre par redéploiement des moyens existants.
- b) La rupture : les jeunes de seize ans déscolarisés sans qualification, qui sont les plus vulnérables, doivent être systématiquement pris en charge par des éducateurs dès leur sortie officielle du système scolaire, c'est-à-dire avant même le début des vacances d'été. Les clubs de prévention pourraient être les maîtres d'œuvre de cette prise en charge, en concertation avec les autorités académiques.
- c) La judiciarisation : des structures de prise en charge, qui peuvent comporter des lieux d'hébergement temporaires, doivent être mises en place pour permettre la résolution concertée des problèmes. Les clubs de préventions

et leurs éducateurs spécialisés devraient être, là encore, fortement concernés.

Connaître

Une fois de plus, il se vérifie que plus une population devrait être connue, moins elle l'est effectivement. Il est donc indispensable d'établir, ville par ville, quartier par quartier, une connaissance statistique précise de ces mineurs déscolarisés : combien sont-ils ? Qui sont-ils ? Où sont-ils ? Que font-ils ?

Construire

Il convient de recréer, pour chacun de ces jeunes, une véritable identité personnelle à travers la construction d'un projet professionnel original, ce projet pouvant passer éventuellement par une forme de re-scolarisation. Cette démarche, qui exclut toute forme de modèle, pourrait s'inspirer par exemple du projet TRAN-FO-EMPLOI.

Socialiser

Il est nécessaire de créer des formes de socialisation ou de re-socialisation différentes des formes de scolarisation sous peine d'être rejetées. Le monde associatif, sportif en particulier, par les règles élémentaires de civisme et d'hygiène qu'il implique et les prises de responsabilité qu'il permet, pourrait être utilement investi dans ce but.

— Jérôme Gautié

Pour conclure ce débat (et pour faire écho aux deuxièmes contributions d'Anne-Lise Aucouturier, de Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel), je voudrais terminer sur une tonalité moins négative : que peut-on tirer comme enseignements pour l'action (publique) ? Pour être concret, je partirai des premières leçons que l'on peut tirer du programme TRACE (dont Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel ont rappelé les grandes lignes dans leur deuxième contribution).

Le traitement individualisé, le suivi sur une assez longue période par un tuteur, ainsi que la construction d'une trajectoire adaptée aux besoins du jeune à partir de multiples dispositifs (formation selon diverses modalités, emploi subventionné...) me semblent aller dans le bon sens. Mais un tel type de mesure exige une forte mobilisation et une bonne coordination de l'ensemble des acteurs locaux : or ces conditions sont loin d'être partout réunies. Ceci illustre une fois de plus le constat selon lequel le problème fondamental est souvent celui des conditions de mise en œuvre du dispositif, plutôt que de définition "ex ante" (sur le papier) de ce dernier.

Cependant, il faudrait aller plus loin, et créer, à partir d'un tel dispositif, un véritable statut du jeune en insertion. Le problème de TRACE est qu'il n'assure ni un statut, ni, ce qui est fondamental, un revenu déterminé à ses bénéficiaires : ces derniers bénéficient successivement d'une série de mesures aux rémunérations et statuts différents. Face à la situation de détresse financière de certains jeunes, les agents locaux de l'emploi sont souvent contraints de les orienter non pas vers les mesures qui seraient les plus bénéfiques à terme pour leur "employabilité" (ce qui est l'objet même de TRACE), mais vers celles qui sont les plus rémunératrices (par exemple, un emploi public temporaire plutôt qu'un stage de formation). Toute la logique du dispositif s'en trouve déstabilisée. En entrant dans TRACE, le jeune signerait pour un certain montant de rémunération mensuelle fixe sur la durée de la mesure, indépendamment des différentes étapes qu'il parcourra, mais conditionné au fait qu'il parcourra effectivement ces étapes, déterminées en accord avec son tuteur. Cette logique de contrepartie (de part et d'autre) ne relève pas d'un "workfare" ou "learnfare" (i.e. : contrepartie en travail ou en formation obligatoire pour bénéficier d'une aide) répressifs ; elle peut être conçue au contraire dans le cadre d'une logique contractuelle ouvrant de nouveaux droits aux jeunes (et on retrouve un thème évoqué par Anne-Lise Aucouturier) : n'importe lequel de ces derniers aurait le droit effectif (entitlement) de bénéficier d'un dispositif TRACE s'il le désire. Ce droit effectif me semble d'autant plus nécessaire dans le cas français que les moins de 25 ans sont exclus des bénéficiaires du Revenu Minimum d'Insertion. Reste le problème évoqué par Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel : comment faire en sorte que ce droit soit connu et effectivement exercé par les jeunes les plus en difficulté ? Un travail important de terrain reste nécessaire.

— Anne-Lise Aucouturier

Pour conclure ce débat, je voudrais revenir sur la question de l'évaluation. Il y a effectivement lieu d'évaluer les dispositifs (comme cela est rappelé dans le texte introductif), "compte tenu des ressources qui y sont consacrées" (en France, les dispositifs dits spécifiques représentaient, en 1998, un coût de 117 milliards de francs, soit 1,4 % du Produit intérieur brut), mais aussi compte tenu de leurs impacts structurants sur les mondes du travail et de la formation : il s'agit de porter un jugement sur leurs réalisations, prévues et imprévues, et donc d'abord de recenser les différents usages qui peuvent en être faits.

Comme nous l'avons tous trois déjà souligné, on rend compte en général, dans les évaluations relatives à un objectif d'insertion, de situations d'exclusion, de files d'attente, de segmentation(s) du marché du travail ou du chômage. Cela conduit à cibler des dispositifs visant à corriger ces effets et

handicaps préalablement repérés par les pouvoirs publics. Comment évaluer ces dispositifs sans tomber dans cet enchaînement problématique ? Il est nécessaire pour cela de s'interroger sur la notion même d'insertion et d'explorer ce que recouvre ce terme dans la réalité afin d'en saisir le contenu et les limites.

L'idée que je souhaite défendre est qu'il ne faut pas partir des objectifs qu'on croit connus des dispositifs. Ces objectifs, si on les observe réellement (dans les archives parlementaires et administratives, en interrogeant les personnes qui les ont conçus ou défendus...) s'avèrent pluriels et contradictoires. Il n'existe pas un objectif d'insertion (qu'on pourrait facilement transcrire en critères de réussite : l'accès à un emploi "stable"). Il s'agit d'observer ce que sont les visées des dispositifs de politique publique pour les personnes concernées. Ces personnes incluent certes les gouvernements, les parlementaires, les différents agents du Service Public de l'Emploi. Mais ce sont aussi les jeunes et les entreprises (puisque nous parlons bien ici de travail, donc de participation à la production de richesses par et dans une entreprise). Ce sont d'abord eux qu'il faut interroger par des enquêtes de terrain, qui font assez cruellement défaut, comme le suggère Jérôme Gautié. Se posent alors des problèmes de méthode.

Pour ne pas exclure d'emblée ceux qui ne sont pas touchés par les dispositifs, mais s'intéresser à l'ensemble de la population, comme le soulignent Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel, il faut aller les interroger chez eux. On ne peut pas se contenter d'exploiter les fichiers administratifs ou associatifs, qui supposent déjà une démarche d'inscription ou de contact. Les enquêtes sociologiques auprès des jeunes (réalisées par le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie par exemple — voir aussi le travail de Nicole-Drancourt (1991) — montrent une forte distinction sexuelle et, pour certains, un éloignement des notions d'emploi et parfois même plus généralement de travail.

Sans vouloir expulser le problème, il me semble que l'école doit ici jouer son rôle. Contrairement aux dispositifs de la politique d'emploi, elle concerne tous les jeunes, par son caractère obligatoire. Malgré tous ses défauts, soulignés dans la première contribution de Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel, elle a permis une élévation du niveau général de savoir. On est alors conduit, face aux réponses souvent découragées des jeunes (mais aussi des enseignants), à se demander quelle est la visée proposée et comment elle se situe relativement à leurs propres objectifs : quel emploi, où, pour quel salaire ; par rapport à quel travail sont-ils censés construire un projet professionnel ?

D'où l'importance, pour tous, d'un droit du travail lisible, connu, et non brouillé par un ajout de dispositions spécifiques, dérogoires (voir la "critique du droit du travail" d'Alain Supiot (1994)). Cet aspect général du droit me

paraît plus important que (mais pas nécessairement contradictoire avec) la création d'un statut particulier du "jeune en insertion", suggérée par Jérôme Gautié. D'où aussi la nécessité de s'intéresser aux possibilités de travail dans les entreprises.

Or, les comportements des entreprises ne peuvent se résumer à un arbitrage entre capital et travail (comme le font les économistes) ou à la proposition d'une offre d'emploi indifférenciée. Leurs besoins et leurs politiques de formation sont aussi variés que les produits qu'elles fabriquent : certaines produisent en investissant dans les compétences de leurs salariés et en les formant pour cela (et en formant des jeunes en alternance) ; d'autres se passent de qualifications mais peuvent proposer des emplois facilement accessibles.

Il ne s'agit donc pas d'évaluer les insertions réussies à l'aune des démarches entreprises mais d'évaluer la place des dispositifs dans la vie professionnelle des personnes, relativement à leurs visées en ce sens. Dans la construction de ces visées, les dispositifs de la politique d'emploi peuvent intervenir soit comme facteurs classant et souvent bloquant, soit comme une ressource pour la personne. Les démarches qu'évoquent Gabriel Langouët et Pierre Charbonnel peuvent être suscitées et appuyées par l'existence d'un droit et d'un soutien public (c'est le cas par exemple avec le droit à une aide pour un projet d'entreprise, ou le droit à un congé individuel de formation, qui à la fois s'inscrivent dans et aident à définir un projet professionnel). On ne résoudra pas tous les problèmes avec ce type de droits (que tout le monde ne mobilise pas, d'où encore l'importance de l'école, et d'y transmettre des bases de droit du travail).

L'insertion n'est pas un idéal en soi qui pourrait être défini par avance par l'évaluateur, quel que soit son degré d'expertise. Les manières dont elle est conçue par les jeunes, les agents du SPE et les entreprises peuvent être contradictoires. Évaluer les dispositifs consiste à mon sens avant tout à confronter ces points de vue pour décrire la construction d'une situation de travail.

Bibliographie

- Renforcer des politiques actives du marché du travail*, 1996, Paris, OCDE
Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active. Rapport comparatif à l'issue de la première phase, 1998, Paris, OCDE
NICOLE-DRANCOURT C. 1991 *Le labyrinthe de l'insertion*, Paris, La Documentation Française
SUPIOT A. 1994 *Critique du droit du travail*, Paris, PUF

Ambivalences : la transformation d'une rénovation pédagogique dans un contexte postcolonial

KATHRYN M. ANDERSON-LEVITT
University of Michigan-Dearborn
Dearborn, Michigan USA
katieal@umd.umich.edu

Une première version de cette analyse a été présentée au colloque "Xénophilie/xénophobie et diffusion des langues" à l'École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud (France) le 17 décembre 1999, sous le titre "Entre xénophilie et xénophobie : l'ambivalence dans l'adoption d'une nouvelle méthode de lecture."¹

Problématique

La transformation d'une idée pédagogique

Pendant les années 1980, la République de Guinée adopta dans ses programmes pour l'école élémentaire la méthode de lecture dite "semi-globale" ou "mixte". La nouvelle méthode, d'inspiration française, ressemblait à ce qu'on appelle la méthode mixte en France. Elle remplaça la méthode syllabique qu'on employait en Guinée depuis l'ère coloniale. Mais en adoptant la méthode mixte, les Guinéens l'ont modifiée : dans les programmes de 1987 et

1. Je remercie la Spencer Foundation, l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique de la République de Guinée et tous les participants anonymes d'avoir rendu possible la recherche ; Agnès van Zanten, Jean-Émile Charlier et Yves Dutercoq pour leurs conseils judicieux et leur aide à l'expression française ; Fodé Sylla, Mohammed Pivo Camara et ses collègues des écoles de Matoto pour leur commentaire sur une version antérieure de cet article.

dans nos observations en classe de 1998, on constate que la méthode semi-globale ne ressemble plus exactement à ses sources françaises.

S'il ne faut plus s'étonner qu'une innovation pédagogique se transforme quand on l'importe dans un nouveau contexte local, comment se transforme-t-elle ? Pourquoi suit-elle un trajet plutôt qu'un autre ? Voici des questions, abordées ici, qui sont peu soulevées par les études sur la rénovation scolaire. Je fais l'hypothèse que l'emprunt initial de la méthode mixte et sa transformation postérieure s'expliquent dans le contexte postcolonial guinéen. Pour comprendre ce cas de rénovation scolaire, il faut comprendre l'ambivalence des Guinéens envers l'ancien colonisateur, la France, et plus généralement envers les experts de l'Occident. Il faut aussi tenir compte de contradictions parmi les divers acteurs en Guinée et donc parler d'ambivalences au pluriel.

Cadre théorique

La créolisation d'une culture scolaire mondiale

La rénovation scolaire est souvent l'histoire d'un emprunt. Mais quelques sociologues insistent sur le fait qu'aujourd'hui tous les emprunts convergent vers le même modèle de l'école moderne. Selon Meyer et ses collègues, ce modèle représente une partie importante d'une culture mondiale de l'Etat moderne à laquelle tous les pays du monde essaient de se conformer (Ramirez & Ventresca 1992). Ils ont peut-être raison, les programmes scolaires élémentaires de tous les pays se ressemblent (Meyer, Kamens & Benavot 1992). Les pédagogues de Grande-Bretagne et du Botswana, de France et des États-Unis se proclament tous en faveur d'une pédagogie plus centrée sur l'apprenant (Meyer, Nagel & Snyder 1993, Anderson-Levitt à paraître).

Pourtant, constater un mouvement en direction d'un modèle mondial n'est pas reconnaître l'uniformité de la pratique quotidienne. Au contraire, ceux qui empruntent des idées de l'étranger peuvent ré-inventer ce qu'ils empruntent (Rogers 1995) jusqu'au point où ils auront créé quelque chose de nouveau, une idée créole (Dash 1996, Hannerz 1987 et 1992, Nederveen Pieterse 1995). On constate qu'il y a "appropriation", "indigénisation" ou "re-contextualisation" de l'idée empruntée (Steiner-Khamsi & Quist 2000 p275). Mondialiser, c'est créoliser, non pas homogénéiser.

Mais comment se transforme ce qui s'emprunte ? La littérature parle d'un métissage, d'une hybridité ou d'un syncrétisme entre une idée empruntée et des idées indigènes, mais ce sont des métaphores assez floues. On peut préciser, d'abord, que n'importe quelle innovation doit s'adapter aux contraintes locales. Par exemple, dans le cas des petits groupes coopératifs aux États-Unis, le matériel pédagogique disponible et les réactions des col-

lègues, des parents et des élèves influençaient la forme que prenait l'innovation dans chaque école (Jacob 1999). Quand le Ghana empruntait un modèle de l'enseignement professionnel des États-Unis, des contraintes politiques guidaient le choix des éléments empruntés (Steiner-Khamsi & Quist 2000). On peut préciser, d'ailleurs, que les emprunteurs adaptent l'idée importée à leurs valeurs et fins préexistantes. Ainsi les enseignants percevaient l'idée des groupes coopératifs à travers les lentilles de leur formation et de leurs savoirs antérieurs (Jacob 1999). Au début du siècle dernier, les Argentins interprétaient les idées pédagogiques de John Dewey à travers une matrice de traduction qui réduisait sa philosophie à l'éducation professionnelle et en faisait donc le contraire de l'humanisme (Dussel & Caruso 1997). Les inspecteurs et enseignants au Sierra Leone adaptaient l'éducation européenne à leur idéologie antérieure du savoir secret (Bledsoe 2001). Dans de tels cas, il s'agissait moins d'un métissage que d'une traduction dans un idiome différent où l'importation acquérait des significations nouvelles.

L'ambivalence postcoloniale

Dans une situation postcoloniale s'ajoutent d'autres enjeux. L'assistance bilatérale et multilatérale peut faire que d'anciens colonisateurs soient source d'idées nouvelles. En effet, vu la domination économique des pays coopérants, il n'est pas sûr que les emprunts soient entièrement volontaires (Anderson-Levitt & Alimasi 2001 ; Ginsburg, Cooper, Raghu & Zegarra 1991). Alors, la question de l'attitude envers la source se pose. D'un côté, le pouvoir et le prestige de la métropole attirent les acteurs locaux et ils veulent l'imiter. De l'autre, la domination symbolique du local que représente la métropole les conduit à résister aux propositions qui en émanent. La situation crée l'ambivalence : "Le patrimoine colonial... est contesté, quelquefois dans la nostalgie d'un passé imaginaire" (Werbner 1996 p3-4). En même temps, l'histoire coloniale rend difficile la distinction entre métropole et local, entre produit colonial et produit local. Les intellectuels locaux deviennent des "personnalités intersticielles" qui habitent des frontières ambiguës (Dash 1996 p56, Kelly 2000). Comment ces dynamiques jouent-elles dans l'importation des idées pédagogiques en Guinée ?

Méthodes de recherche

Cette analyse repose sur cinq mois d'entretiens et d'observation participante en Guinée, à l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP qui a remplacé après 1996 l'Institut Pédagogique National), au Ministère de l'Éducation Pré-Universitaire (MEPU) et auprès d'inspecteurs aussi bien que de coopérants étrangers. Elle s'appuie sur des observations menées dans dix classes de première année et huit classes de deuxième année

en 1998², des observations de classes menées par des chercheurs guinéens dans onze classes de première année dans le cadre d'une étude nationale en 1994 (Anderson-Levitt, Bloch & Soumaré 1998), sur le traitement de cent questionnaires remplis par des inspecteurs et des enseignants.³ L'analyse comprend, enfin, une comparaison des manuels et des pratiques françaises et guinéennes.

Pour reconstruire l'histoire des méthodes de lecture en Guinée, cet article utilise les thèses de Lamarana Petty Diallo (1991) et d'Ibrahima Lalya-Bah (1991), l'étude d'Henri Kourouma (sans date), l'étude d'Aly Bandara Doukouré (1997) et des entretiens que j'ai menés avec des cadres intéressés de l'Institut pédagogique et de l'Institut de Recherches en Linguistique Appliquée en Guinée. Toutes les erreurs de fait ou d'interprétation sont les miennes.

Une situation postcoloniale particulière

Pour concevoir le processus d'appropriation de la méthode mixte, il faut comprendre le contexte historique particulier de la Guinée et connaître le rôle et les conditions de travail des acteurs aux différents niveaux du système éducatif actuel.

Une rupture brutale

Pendant l'ère coloniale, très peu de Guinéens connaissaient le système d'enseignement français. Pendant les années 1930, moins de 0,5 % des enfants guinéens étaient dans une "école française" (Kelly 2000 p190). Même à la veille de l'indépendance les écoles françaises ne scolarisaient que 5 à 10 % des enfants (Rivière 1965 p623). L'indépendance a contribué à l'essor des écoles laïques mais dans des conditions très difficiles. Quand de Gaulle proposa une Communauté franco-africaine aux colonies, la Guinée fut la seule à rejeter l'offre. Ainsi la colonie accéda subitement à l'indépendance en 1958 et, pour punir le refus massif de la Guinée et de son leader Sékou Touré, de Gaulle retira brusquement l'assistance française. "Fin 1958, la majorité des techniciens et cadres français quittait le pays et laissait l'économie au désarroi" (Rivière 1965 p9, Niane 1998). Par la suite, la France suspendit tous les crédits; l'argent devint rare et l'achat de matériel importé presque impossible.

2. Pour observer les classes, j'ai collaboré avec Boubacar Bayero Diallo de l'Université de Conakry et Sadioliou Barry de l'INRAP. Ntal — l'Mbirwa Alimasi de l'University of Pittsburgh a mené une partie importante des entretiens.

3. Boubacar Bayero Diallo a organisé le recueil des questionnaires et fait l'analyse statistique.

La Guinée n'a jamais cependant coupé les contacts avec la France. Quelques professeurs français qui s'opposaient à la politique de de Gaulle participèrent à la première rénovation du système éducatif (Bah-Lalya 1991 p153). En outre, Sékou Touré chercha un rapport officiel avec les Français dès le lendemain du plébiscite. En 1963, on trouvait 226 Français parmi les 464 experts étrangers à la disposition de l'Éducation Nationale en Guinée (Rivière 1965 p629).

Il reste qu'après l'indépendance "On est allé vers l'abandon de tout ce qui avait un rapport colonial, surtout français" selon l'un de mes interlocuteurs, un coopérant français. On cherchait à africaniser le corps des enseignants par nécessité, les programmes par choix. Le premier principe des réformes de 1958 à 1961 était "un enseignement de désaliénation de l'homme ex-colonisé et de réhabilitation de la culture africaine" (Rivière 1965 p622). Néanmoins, on a retenu la langue française, pendant la première décennie, comme langue d'instruction —selon un observateur, pour garder la coopération des conservateurs guinéens qui ne voulaient pas rompre complètement avec la France (Bah-Lalya 1991 p155).

En 1968, la Guinée fit un pas plus définitif vers l'africanisation. Elle lança une grande expérience de remplacement du français par six des langues nationales comme langues d'enseignement. L'expérience s'est étendue progressivement, année après année, du début de l'école primaire jusqu'au collège. À la même époque le pays lançait une révolution culturelle et les écoles devenaient centres d'animation rurale. Or les parents, ayant compris que l'école laïque pouvait mener à un poste de fonctionnaire francophone, acceptaient mal les travaux manuels et l'enseignement en langue nationale. Le taux de scolarisation cessa de monter et ceux qui le pouvaient recoururent pour leurs enfants à un enseignement clandestin en langue française.

Développer les rapports avec la France et l'Occident

L'isolement causé par la révolution culturelle devenait intenable. En décembre 1978 Giscard d'Estaing visita la Guinée (de Schaetzen 1979) et, selon un de mes interlocuteurs, par la suite "seize cadres de l'IPN ont suivi un stage au CIEP de Sèvres".

Avec la mort de Touré et l'instauration de la deuxième République en 1984, la Guinée s'est mise à réfléchir à l'état du système éducatif: "Les Conférences Nationales de l'Éducation se sont tenues à Conakry... avec la participation des intellectuels guinéens vivant à l'étranger et des représentants des bailleurs de fonds" (Doukouré 1997 p5). Elles réinstallèrent sans délai le français comme langue d'enseignement et la France se mobilisa pour renforcer les capacités des enseignants guinéens en langue française. La Coopération Française forma presque 7800 enseignants du primaire entre

1986 et 1992, selon un de mes interlocuteurs français. Les conférences lancèrent aussi la rédaction de nouveaux programmes d'éducation nationale, publiés en 1987, qui préconisaient l'emploi de la méthode semi-globale.

Préoccupations actuelles dans les écoles guinéennes

Au-delà de la pression externe des bailleurs de fonds, il y a plusieurs conditions internes au système actuel en Guinée qui ont contraint les choix des Guinéens dans le domaine des méthodes de lecture. D'abord, la Guinée s'est trouvée de nouveau face à une demande d'instruction presque écrasante. Le taux brut de la scolarisation est monté de 31,8 % en 1991 à 53,5 % en 1999 (*Données statistiques, enseignement primaire, année scolaire 1996-1997* 1997, *L'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000*, 2000) et les décideurs visaient un taux de 100 % dès que possible. Ainsi, malgré une limite officielle de 50 élèves pour les classes de première année, nous y avons rencontré des effectifs de 60, de 80, même de 110 élèves, alors même que les cours à "double vacation" sont la règle dans les grandes écoles de ville, c'est-à-dire que deux classes occupent six jours par semaine successivement la même salle, l'une le matin, l'autre le soir.

Ensuite, on a gardé le Français comme seule langue d'enseignement bien que presque aucun enfant ne parle le Français chez lui. Vu les manifestations parentales contre l'emploi des langues maternelles à la fin du précédent régime, il aurait été difficile de changer cette politique. En principe, on a réservé les huit premières semaines de la première année au préapprentissage du langage sans amorcer la lecture ; d'ailleurs, le cours préparatoire durait deux ans. Néanmoins, les enseignants trouvent qu'ils doivent apprendre aux enfants à parler la langue en même temps qu'ils leur apprennent à la lire et à l'écrire.

Enfin, les écoles maternelles, pour l'essentiel des établissements privés, sont toujours assez rares. Par contre, presque tous les enfants musulmans (qui représentent 80 % de la population) assistent à l'école coranique avant ou pendant les premières années de la scolarisation laïque. Les écoles coraniques introduisent les enfants à la lecture d'une langue étrangère, mais ils emploient soit une méthode syllabique, soit la mémorisation, pas une méthode semi-globale.

Acteurs à trois "niveaux" du système scolaire

Les acteurs que j'appelle les décideurs sont les cadres des ministères de l'Éducation et de ses instituts associés, tels que l'Institut pédagogique. Ce sont ceux qui ont écrit les programmes nationaux, qui prescrivent les manuels agréés, qui ont produit le premier manuel semi-global de langage et lecture du pays et qui forment les formateurs d'enseignants. Le niveau intermédiaire des

inspecteurs et des formateurs communique la politique des décideurs aux enseignants et veille à son application. Chaque Inspecteur Régional de l'Éducation est assisté par des directeurs préfectoraux de l'enseignement qui sont, eux-mêmes, aidés par des directeurs préfectoraux de l'enseignement élémentaire. On trouve également à ce niveau intermédiaire les inspecteurs sous-préfectoraux et des maîtres chevronnés qui inspectent des enseignants, de même que les professeurs d'école normale et le corps des conseillers pédagogiques maîtres formateurs. Enfin, dans les écoles, les directeurs et les enseignants déterminent les véritables méthodes de lecture qu'ils emploient en situation de classe.

L'appropriation de la méthode semi-globale

La méthode mixte en France

En France, la méthode mixte aurait résolu la vieille querelle entre méthode syllabique et méthode globale en intégrant des éléments en provenance des deux (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p121). La méthode dite syllabique insiste sur le rapport entre les graphies et les phonèmes. Les élèves apprennent le "mécanisme" par lequel on déchiffre "la combinatoire" ou "la synthèse" de consonnes et voyelles qui constitue chaque syllabe (Anderson-Levitt à paraître). La méthode dite globale, par contre, insiste sur le fait que "lire c'est comprendre". On lit des phrases ou des textes entiers, en s'appuyant sur le contexte pour y chercher le sens et, donc, on apprend à lire les mots globalement au lieu de les déchiffrer. Puis on se permet de faire l'analyse des sons dans les mots connus.

Une leçon de la méthode mixte en France lie la démarche de la méthode globale —aller de la phrase au mot et du mot à la lettre— à la démarche de la méthode syllabique —aller de la lettre à la syllabe et de la syllabe au mot (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p135). Dans la quasi-totalité des 34 classes de cours préparatoires que j'ai observées en France entre 1976 et 1994 (Anderson-Levitt à paraître), cette formule s'exprimait dans la structure suivante d'une leçon : 1) sollicitation d'une phrase de base, souvent inspirée par une image dans le manuel, et lecture globale de la phrase et ses mots ; 2) analyse du son à étudier, souvent renforcée par une chasse aux mots contenant le son ; 3) dictée sur l'ardoise des syllabes et des mots contenant le son étudié et, entre-temps, lecture de textes complémentaires. Ainsi dans la pratique aussi bien qu'en théorie la méthode mixte en France passe "du mot à sa décomposition et recomposition" (*La maîtrise de la langue à l'école* 1992 p135).

Emprunt de la méthode semi-globale par la Guinée

En Guinée, la méthode mixte ou semi-globale a été introduite très graduellement après l'indépendance mais n'a remplacé la méthode syllabique qu'au début des années 1990. Les écoles coloniales en Guinée employaient le syllabaire *Mamadou et Bineta* (Davesne 1950), paru dans les années 1930 et qui ressemble aux syllabaires français de l'époque comme la méthode Boscher. Après la rupture avec la France en 1958, les enseignants guinéens ont dû se débrouiller, selon mes interlocuteurs, pour trouver des manuels en Côte d'Ivoire, au Sénégal, en France et ailleurs. La plupart des maîtres continuaient à employer le syllabaire de Davesne (ce que confirme Rivière 1965), mais quelques-uns faisaient la découverte des méthodes semi-globales grâce à leur chasse aux manuels à l'étranger.

Quand la Guinée lança en 1968 l'expérience d'enseignement en six langues nationales, les enseignants se sont de nouveau débrouillés pour adapter les méthodes qu'ils connaissaient — d'ordinaire, la méthode syllabique. Au bout de quelques années, l'Institut pédagogique et l'Académie des Langues ont publié des syllabaires en versions Maninka, Susu, et Poular. Cependant, les familles et les enseignants qui dispensaient un enseignement clandestin en langue française employaient toujours le syllabaire français de Davesne.

Peu après la visite de Giscard, deux linguistes français assistèrent l'Institut pédagogique dans la préparation des manuels pour l'enseignement de la langue française comme langue étrangère qu'on dispensait déjà dès la troisième année de l'école primaire. Ainsi parut le manuel *Bonjour Fanta bonjour Fodé troisième année* en 1983 (1983b). On y voit les premières expressions modestes de l'idée "lire c'est comprendre", la philosophie des instructions officielles qui avaient été publiées en France dix ans plus tôt (*Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 1973). Chaque leçon de *Bonjour Fanta* débutait avec une phrase au lieu d'un mot et le manuel insistait sur un contenu authentiquement guinéen, incluant quelques "documents authentiques simples (lettres, modes d'emploi, faire-parts, affiches, etc.)" (1983a p7).

Quand la Guinée décida de réinstaller le Français comme langue d'instruction, il y avait une "quasi-inexistence de manuels scolaires" dans le pays (Doukouré 1997 p7). Les maîtres de première année se sont débrouillés une fois de plus, se servant souvent à nouveau du syllabaire colonial qui se trouvait — et qui se trouve toujours — sur le marché en Guinée. Néanmoins, les nouveaux programmes sortis en 1987 déclarèrent : "Lire c'est comprendre" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date p30). "Alors, me raconta un des cadres de l'Institut pédagogique, la question se posait : comment avoir un livre de lecture pour les première et deuxième années ? Donc le

Département [le Ministère] a demandé aux collègues d'adapter *Bonjour Fanta* pour produire éventuellement *Langage-Lecture*." Un nouveau couple de linguistes français s'impliqua dans le développement de ce dernier manuel et des guides du maître, qui embrassaient une méthode semi-globale conforme en tous ses détails aux nouveaux programmes (Bah et al. 1992a, 1992b). Le nouveau manuel a été expérimenté dès la fin des années 1980 et a été distribué aux enseignants en 1993 pour la première année, en 1995 pour la deuxième. Il faut ajouter que le nouveau manuel est vite devenu difficile à trouver sur le marché si bien qu'en 1998 le Ministère distribua un manuel supplémentaire de fabrication française qui se servait plus ou moins de la même méthode semi-globale.

Transformations

Comme leurs homologues français, les cadres de l'enseignement guinéen voyaient dans la méthode semi-globale "un juste milieu entre la méthode syllabique et la méthode globale" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, p51). Un inspecteur me décrit ainsi la démarche idéale d'une leçon semi-globale, équilibrant la décomposition et la recomposition : "La méthode mixte est comme deux entonnoirs. D'abord, on passe de la phrase à l'isolement du son. C'est ça le point étroit. Mais après, il faut sortir... La deuxième phase, c'est la syllabique."

Pourtant, les nouveaux programmes établis par ces cadres insistèrent beaucoup plus sur la première phase, la décomposition. Ils proposaient, dans la démarche d'une leçon type de la première année, treize séances sur une semaine, consacrées à la production d'un texte de base, à l'analyse de ses mots et à l'analyse du phonème à étudier. Par contre, ils ne proposaient qu'une seule séance pour le "travail sur la syllabe" (*Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, p53), c'est-à-dire la lecture des consonnes liées à une voyelle, telles que ka-ma-ta-sa-pa (Bah et al. 1992a p59).

Chez les inspecteurs et formateurs, on remarque une diminution encore plus sensible de l'étape syllabique d'une leçon semi-globale. Or, la formation pour la nouvelle méthode se faisait "en cascade". Les inspecteurs formés par les cadres de l'Institut pédagogique formaient à leur tour les enseignants de leur préfecture. On dit que quelques-uns des inspecteurs-formateurs décourageaient tous les exercices syllabiques. Un maître chevronné me raconta : "Les formateurs nous ont dit que [le travail sur la syllabe] est facultatif. Ils ont dit que c'est difficile". Dans une préfecture d'ailleurs, j'entendis l'inspecteur local taquiner un enseignant qui employait un exercice syllabique, sorti directement du manuel agréé, en disant : "Mais tu es en infraction ! Ça, c'est la combinatoire !" Les collègues de l'enseignant ajoutèrent : "On nous a défendu de faire cela". Quand je manifestai ma surprise, on m'expliqua : "Nous avons suivi un séminaire, et le délégué nous a

dit que si on est trouvé à décomposer comme ça, c'était interdit. Il fallait brûler, jeter les syllabaires". Remarquons que cet inspecteur et ces enseignants traduisaient, soit d'une façon satirique, soit d'une façon littérale, la défense de la méthode syllabique comme une défense des exercices syllabiques à l'intérieur de la méthode semi-globale.

Dans les classes, la quasi-totalité des enseignants que nous avons observés en 1994 et même en 1998 employaient le manuel agréé *Langage-Lecture* ou, récemment, le manuel semi-global complémentaire. Nous n'avons trouvé que deux ou trois cas isolés d'enseignants qui tenaient toujours à l'emploi du syllabaire. Mais comment les autres employaient-ils les manuels semi-globaux ? Quelques enseignants intégraient la syllabique dans les leçons semi-globales comme on l'a vu dans le cas du maître taquiné par son inspecteur. Mais dans beaucoup de classes, les leçons de lecture ne comprenaient aucune étape ni exercice syllabique, comme l'iniqua un inspecteur favorable à la recomposition : "Beaucoup de collègues s'arrêtent à l'isolement de la lettre. Après, la combinatoire est négligée".

Le tableau 1 résume nos observations dans trois classes de première année et neuf classes de deuxième année en 1998 (en excluant les six classes de première année observées avant le début de l'apprentissage proprement dit de la lecture).

Dans chaque classe l'observation durait entre un et quatre jours. Le tableau confirme la remarque de l'inspecteur. On produisait et lisait un texte de base et on analysait un son dans presque toutes les classes, mais on ne travaillait sur la syllabe que dans un quart des classes observées. Ce travail était, d'ailleurs, très bref. Il était assez rare de voir soit des mots coupés en syllabes, soit une colonne de syllabes, soit la synthèse d'une consonne plus voyelle, soit une dictée.

TABLEAU I
ACTIVITÉS OBSERVÉES DANS LES CLASSES GUINÉENNES

Activité observée	Classes de première année (n = 3)	Classes de deuxième année (n = 9)	Pourcentage des douze classes
Production de texte de base	2	8	83%
Lecture du texte	3	7	83%
Étude des mots du texte, par exemple, isolement des mots au tableau (25%), recherche des mots manquants (17%)	2	5	53%
Analyse d'un son ou d'une lettre, par exemple chasse aux mots contenant le son (75%)	2	9	92%
Travail sur les syllabes	0	3	25%
Nouveau texte de lecture ou exercice	0	2	17%

Notons aussi quelques transformations des leçons forcées dues au fait que les enfants ne parlaient pas la langue française. Au lieu de solliciter un texte de base, l'enseignant devait enseigner le texte en expliquant et en faisant répéter son vocabulaire. Les chasses aux mots sont ainsi devenues souvent des leçons de vocabulaire. Au lieu de penser aux mots français contenant le son à étudier, les enfants trouvaient les mots dans le manuel et les lisaient ou bien trouvaient les images dans le manuel et cherchaient le vocabulaire français pour les exprimer.

En somme, les cadres guinéens, avec une importante participation des linguistes français, adoptèrent la méthode semi-globale pour remplacer la méthode syllabique. Forcément, les enseignants durent adapter la nouvelle méthode car les enfants guinéens connaissaient peu la langue française. Mais, transformation plus étonnante vu l'emploi récent de la méthode syllabique en Guinée, l'étape syllabique qui formait une partie importante des leçons mixtes en France se trouva atténuée dans les programmes guinéens et carrément absente dans les trois quarts des classes observées. Remarquons d'ailleurs que les transformations variaient selon le niveau du système ; l'enseignement en classe ne s'alignait pas parfaitement avec les programmes.

Les ambivalences

Pour expliquer ce que recouvrent la méthode semi-globale et sa mutation surprenante, il faut évoquer l'ambivalence des Guinéens envers les Français, les attitudes contrastées chez différents acteurs du système et la position équivoque de la méthode syllabique entre méthode coloniale et méthode guinéenne.

L'ambivalence envers la France chez les décideurs

D'un côté, les cadres embrassaient la méthode semi-globale à cause de son association, selon eux, avec la France et la science occidentale (Anderson-Levitt & Alimasi 2001). Soit à cause de leurs longues collaborations avec les linguistes français, soit à cause de leurs voyages d'étude à l'étranger, quelques-uns des cadres guinéens ont été persuadés que la méthode semi-globale était une méthode scientifiquement supérieure qui avait "fait ses preuves" en France et ailleurs. Quand je demandai à un expert pourquoi la Guinée avait choisi la méthode semi-globale, il répondit : "C'était l'évolution de la science. La semi-globale est plus rapide. Une langue n'est pas faite par juxtaposition de syllabes". En plus, il se peut que quelques Guinéens aient considéré comme valorisante l'adoption des idées occidentales.

D'un autre côté les décideurs guinéens embrassaient la nouvelle méthode pour se débarrasser de l'ancienne méthode syllabique. La syllabique portait non seulement le cachet d'une "science démodée" mais aussi du "colonialisme". J'ai entendu plusieurs experts guinéens traiter la méthode syllabique de méthode "coloniale." Par exemple, un expert a dit à propos du syllabaire : "Mais quand tu prends *Mamadou et Binéta*, non seulement il y a la démarche, la méthode syllabique qui aujourd'hui ne fait plus de chemin, mais sur le plan du contenu, il était en contradiction avec la loi de l'éducation. Quand on dit dans les curricula, dans les programmes qu'il faut un enfant enraciné dans son milieu, ouvert à la civilisation universelle et un enfant qui reste au niveau de son milieu, mais dans le manuel... Tu lis un texte sur "le village" ou "la brousse", qui parle de chemins tortueux, serpentés, de l'obscurité et de l'autre côté, tu présentes la ville, ses grandes rues, ses agglomérations telles et telles; et tu veux que l'enfant reste dans son milieu alors que toi-même tu as aidé à mystifier son village."

L'association avec le syllabaire colonial polluaient la méthode syllabique chez les cadres. Voici peut-être la raison pour laquelle ils réduisirent l'étape syllabique à une seule séance par semaine malgré leur déclaration en faveur d'un "juste milieu" entre la globale et la syllabique.

Or, au début de la deuxième République, un syllabaire en langue française de fabrication guinéenne parut, mais il ne dura pas. Un expert qui aurait préféré un manuel bien moins colonialiste que Davesne me dit néanmoins que le syllabaire guinéen "était loin de la qualité de Davesne". On retrouve dans son discours un écho de l'ambivalence entre le désir d'échapper à l'influence du colonialisme et l'image de la supériorité de la fabrication française.

Une discussion de l'ambivalence doit tenir compte aussi du différentiel de pouvoir entre les Guinéens et les pays-sources. Tous les bailleurs de fonds préféreraient une méthode de lecture insistant sur la compréhension par la méthode semi-globale. Si un cadre guinéen préférerait la syllabique, il aurait été difficile pour lui d'exprimer sa préférence. Or, dans le cas de la méthode semi-globale, il nous paraît que les décideurs qui y avaient réfléchi étaient vraiment convaincus de sa supériorité. Mais nous avons rencontré un autre cas où les décideurs guinéens soutenaient un autre idéal occidental, l'autonomie des maîtres, dans des circonstances où il était vraiment difficile de faire la distinction entre l'expression "stratégique" de l'idéal et sa vraie appropriation (Anderson-Levitt & Alimasi 2001).

Les ambivalences au pluriel : les désaccords entre les décideurs, les inspecteurs et les enseignants

Les inspecteurs et les enseignants ne suivaient pas tous l'avis des cadres à propos de la méthode syllabique. Nous avons demandé, dans un questionnaire écrit anonyme distribué à 110 éducateurs dans trois sous-préfectures,

qu'ils désignent leur méthode préférée. Parmi les 100 répondants, 20 étaient des formateurs, 76 étaient des directeurs d'écoles ou des enseignants, et 4 avaient des formations diverses. Or, le questionnaire révéla une minorité importante favorable à la méthode syllabique (Tableau 2).

TABLEAU 2
SELON VOUS, QUELLE MÉTHODE DE LECTURE EST PRÉFÉRABLE
POUR LA PREMIÈRE ANNÉE DE L'ÉCOLE PRIMAIRE?

	Syllabique	Semi-globale ou mixte	Globale*	Projets **
Formateurs (n = 20)	20%	50%	25%	5%
Enseignants (n = 76)	45%	55%	0%	0%

* Quant au quart des formateurs qui se sont déclarés pour la méthode "globale", j'ignore s'ils employaient ce terme comme synonyme de méthode semi-globale ou s'ils pensaient à une méthode qui insisterait encore plus sur la compréhension.

** Un formateur préférait "la pédagogie du projet", approche qui "envisage la langue comme outil de communication et non comme objet d'étude". Cette méthode a un rapport avec la méthode globale.

Les réponses au questionnaire signalaient une tension entre les comportements induits par la politique du ministère et les attitudes des éducateurs. Bien que la grande majorité des enseignants ait employé la méthode semi-globale, presque la moitié de notre échantillon proclamait une préférence pour la méthode syllabique. En effet, la vraie préférence aurait été plus forte ; je lis dans un rapport d'un inspecteur préfectoral que ses enseignants auraient voulu que le manuel *Langage-Lecture* comprenne "la combinatoire". Réponse également frappante, quatre parmi les vingt formateurs qui, malgré leur rôle dans la diffusion de la méthode semi-globale, admettaient leur préférence pour la méthode syllabique. Par ailleurs, il n'y avait aucune tendance par génération. Le pourcentage d'enseignants qui désigna la syllabique était presque aussi élevé chez les maîtres ayant enseigné moins de quinze ans (42 %) que chez les maîtres ayant enseigné entre quinze et quarante-et-un ans (47 %). Même parmi les treize enseignants de notre échantillon qui ont été formés depuis 1993 et donc exclusivement à la méthode semi-globale, cinq (38 %) tenaient à "la méthode syllabique".

Comment expliquer l'importance de cette résistance à la méthode semi-globale ? D'abord, toute la population instruite de la Guinée a connu la méthode syllabique (soit pour la langue française, soit pour une langue nationale) en tant qu'élève. C'est peut-être cette familiarité qui explique la minorité forte de très jeunes enseignants qui préféraient la syllabique malgré leur formation à la semi-globale. Mais plus important encore, à part de très jeunes maîtres, les enseignants et les inspecteurs ont connu la méthode syllabique en

tant que maîtres avant l'arrivée de la nouvelle méthode. Les cadres, par contre, ne partageaient pas cette expérience, ayant débuté leur carrière comme professeurs du secondaire ou de faculté, comme en attestent ces mots d'un inspecteur-formateur sur notre questionnaire : "Cette méthode [syllabique] a fait ses preuves. Les grands intellectuels de notre pays ont été formés à partir d'elle". On ressent ici une nostalgie pour le bon vieux temps du système scolaire guinéen. Du point de vue de ces enseignants, la méthode syllabique, même à la manière coloniale du syllabaire de Davesne, est devenue depuis longtemps une méthode guinéenne. Or elle se trouve actuellement menacée par ce qui représente pour eux la vraie importation de France, la semi-globale.

Encore en contradiction avec l'attitude des cadres, quelques éducateurs restaient sceptiques à propos de la science occidentale : même si la méthode semi-globale a fait ses preuves en Occident, est-ce qu'on pourrait l'adopter en Guinée où on trouve des conditions tellement différentes ? "C'est une bonne méthode, a remarqué un maître de village, mais elle est meilleure dans les pays où les enfants parlent bien Français, comme la Côte d'Ivoire, le Gabon, Dakar... Il faut comprendre la langue."

La nostalgie d'une partie importante du corps enseignant pour la syllabique signalait la possibilité d'une résistance puissante à la nouvelle méthode. Le discours fort de quelques formateurs et inspecteurs contre la méthode syllabique et même contre les exercices syllabiques à l'intérieur de la méthode semi-globale était-il une défense contre cette résistance implicite ? Si oui, la défense a bien réussi chez les trois quarts des enseignants observés qui sautaient le travail sur la syllabe.

Conclusion

Les Guinéens se sont approprié la méthode mixte française pour créer quelque chose de nouveau dont le terme d'hybridation ne permet pas de bien saisir le processus. Ils n'ont pas mélangé l'ancienne méthode syllabique avec la méthode importée de la France, qui était elle-même un métissage comprenant déjà quelques éléments de la syllabique. Ils n'ont pas créé une méthode plus syllabique que la méthode française mais, au contraire, une méthode moins syllabique. La nouvelle méthode s'éloignait plus encore de la syllabique que son modèle.

Quelle était la dynamique de cette transformation ? D'abord, comme prévu, nous pouvons remarquer que les Guinéens ont adapté la nouvelle méthode aux contraintes locales, modifiant les leçons pour enseigner le vocabulaire français aux enfants qui ne connaissent pas la langue. Ensuite, remarquons qu'ils ont aussi réinterprété les idées importées au travers d'une "matrice de traduction" locale : dans le contexte guinéen, la semi-globale

plutôt que la globale est devenue l'antithèse de la méthode syllabique. Ce fait nous permet d'expliquer comment l'interdiction de la méthode syllabique s'est traduite en ambivalence envers l'étape syllabique à l'intérieur de la méthode semi-globale.

Or, dans cette situation postcoloniale il y avait en plus d'autres enjeux qui expliquent le trajet particulier de la "créolisation" de la méthode importée. D'abord, on a remarqué l'ambivalence des Guinéens envers la France. Pour les cadres, la méthode syllabique représentait un système scolaire colonial qu'ils souhaitaient éliminer complètement, mais aussi une méthode archaïque que le reste du monde (lisons l'Occident) avait abandonnée. Voici dans cette double motivation l'ambivalence de la situation postcoloniale : on hait la domination française mais on aime la science française, surtout ses linguistes. Du point de vue des Guinéens, la France n'est pas homogène.

Mais la Guinée n'est pas homogène non plus. Les inspecteurs et les enseignants n'étaient pas tous du même avis entre eux. De plus beaucoup ne partageaient pas les attitudes des cadres : quelques-uns restaient sceptiques envers la science occidentale et, pour une minorité importante, la méthode syllabique ne représentait pas une méthode française (malgré la préférence pour le syllabaire Davesne plutôt que pour sa version guinéenne, vite disparue). Elle représentait plutôt le beau passé de la pédagogie guinéenne qui contrastait avec ce qui leur paraissait le désordre relatif amené par l'importation de la méthode semi-globale. Pour eux, la semi-globale était la méthode française.

Autrement dit, les décideurs guinéens ont rejeté la méthode syllabique comme méthode étrangère, voire colonialiste, mais ils se sont approprié la méthode semi-globale, d'origine française aussi, pour la faire leur. C'est une réaction qui se comprend par la collaboration entre les cadres guinéens et les linguistes français autour de la dernière méthode. Par contre, une partie importante des maîtres se sont approprié la méthode syllabique, grâce à leur longue expérience de son emploi en classe, mais ont résisté à la méthode semi-globale comme importée de l'étranger. La frontière entre les ex-colonisateurs et les Guinéens reste donc large et floue. L'ancienne méthode syllabique appartenait en même temps aux ex-colonisateurs et aux éducateurs guinéens. La tâche de définition du "nôtre" et de "l'étranger", de l'indigène et de l'extérieur, reste toujours à négocier.

Enfin, il faut tenir compte du rapport de pouvoir. Pour les cadres le pouvoir ne joue pas, semble-t-il, dans le choix de la méthode de lecture. Bien qu'on puisse dire que les bailleurs de fonds aient soutenu l'importation de la méthode semi-globale, nous avons eu l'impression que les cadres l'embrassaient volontiers. Ils ont par contre imposé la nouvelle méthode sur un corps d'inspecteurs et d'enseignants plus résistants. On perçoit bien une contradiction entre la position d'un nombre important d'enseignants et leur comportement en classe :

les enseignants maîtrisaient la méthode nouvelle sans se l'approprier (Wertsch 1998). D'ailleurs, c'était la menace de leur résistance active, couplée avec la tendance à identifier l'étape syllabique de la méthode semi-globale avec la méthode syllabique, qui a incité, selon moi, quelques inspecteurs à défendre carrément l'étape syllabique de la nouvelle méthode. Les maîtres qui obéissaient malgré eux à cette interdiction rendaient la nouvelle méthode moins semblable à leur ancienne méthode préférée, la syllabique. Voilà la dynamique complexe qui a mené à cette situation ironique.

Évidemment, on ne peut pas tirer une conclusion globale d'un cas particulier, mais il peut nous signaler quelques faiblesses d'une idée qui se veut générale. Cette étude d'une innovation pédagogique en Guinée nous avertit de quelques lacunes dans la notion d'hybridité conçue comme un simple mélange. Nous avons trouvé dans cette situation postcoloniale un résultat inattendu : la transformation d'une méthode de lecture importée qui, loin de la combiner à l'ancienne méthode, l'en éloignait plus encore. Cette transformation surprenante s'est expliquée d'abord par l'ambivalence des décideurs envers l'ex-colonisateur. Mais elle ne se comprend pas sans tenir compte aussi de la diversité des points de vue des différents acteurs en Guinée, diversité qui rendait ambigu le statut de l'ancienne méthode. Enfin le rapport de pouvoir et la résistance au pouvoir expliquent la contradiction entre la position des maîtres et leur comportement et éclaire l'élimination des traces de la syllabique au sein de la nouvelle méthode. Voici donc trois pistes pour l'étude de n'importe quel cas d'innovation pédagogique postcoloniale : chercher l'ambivalence des acteurs envers la source de nouvelles idées, chercher la variation entre les acteurs aux différents niveaux du système éducatif et chercher les distorsions créées par le différentiel de pouvoir.

Pour élargir le débat, je relève que des formateurs et des maîtres américains me disent que cette histoire guinéenne ressemble au cas d'innovations pédagogiques qu'ils connaissent chez eux. C'est une observation surprenante, car les États-Unis ne se trouvent pas dans une situation postcoloniale. Cependant, ces formateurs et maîtres constatent une certaine dynamique métropole-satellite dans les rapports experts-enseignants chez eux. Au Nord comme au Sud, les enseignants expriment de l'ambivalence envers la "science" qui vient d'ailleurs et les impressionne mais qu'ils ne trouvent pas forcément ajustée aux situations locales. Les anciennes méthodes antérieurement imposées sont maintenant à demi appropriées et, selon quelques enseignants, elles restent préférables aux méthodes plus récemment imposées de l'extérieur. Ainsi, y compris d'un point de vue américain, l'étude de la situation guinéenne nous présente une analogie intéressante pour réfléchir aux dynamiques plus globales de la rénovation pédagogique.

Bibliographie

- ANDERSON-LEVITT K. M. à paraître *Teaching cultures : knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill, New Jersey, Hampton Press
- ANDERSON-LEVITT K. M. & ALIMASI N.-I. 2001 Are pedagogical ideals embraced or imposed? The case of reading instruction in the Republic of Guinea, in Sutton M. et. Levinson B. A. *Policy as practice*, Norwood, New Jersey, Ablex
- ANDERSON-LEVITT K. M., BLOCH M. & SOUMARÉ A. M. 1998 Inside classrooms in Guinea, in Bloch M. , Beoku-Betts J. & Tabachnick R. *Women and education in sub-Saharan Africa*, Boulder, Colorado, Lynne Reimer Press
- BAH K., GUILLO M., GUILLO P., KOUROUMA H., DIALLO H. 1992a *Langage-Lecture 1ère année, guide du maître*, Conakry, Institut Pédagogique National (MEPU-FP)
- BAH K., GUILLO M., GUILLO P., KOUROUMA H., DIALLO H. 1992b *Langage-Lecture 1ère année, livre de l'élève*, Conakry, Institut Pédagogique National (MEPU-FP)
- BAH-LALYA I. 1991 *An analysis of educational reforms in post-independence Guinea : 1958-1985*, Unpublished doctoral dissertation, Florida State University
- BLEDSON C. 2001 The cultural transformation of Western education in Sierra Leone, in Sutton M. & Levinson B. A. *Policy as practice*, Norwood, New Jersey, Ablex
- Bonjour Fanta, bonjour Fodé! Livre du maître*, 1983a, Conakry, Laboratoire de Linguistique, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et Alphabétisation, Institut Pédagogique National/IDEC
- Bonjour Fanta, bonjour Fodé! Manuel de français, langue étrangère, à l'usage de la troisième année du 1er cycle*, 1983b, Conakry, Laboratoire de Linguistique, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et Alphabétisation, Institut Pédagogique National/IDEC
- DASH J. M. 1996 Psychology, creolization, and hybridization, in King B. E., *New national and postnational literatures*, Oxford, Clarendon Press
- DAVESNE A. 1950 *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta, à l'usage des écoles africaines*, Paris, EDICEF, Librairie ISTR
- DIALLO M. L. P. 1991 *Enjeux et avatars de l'enseignement du français en République de Guinée : contexte historique, aspects pédagogique, et perspectives de rénovation*, Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II, Sciences de l'Éducation
- Données statistiques, enseignement primaire, année scolaire 1996-1997*, 1997, Service Statistique et Planification, Conakry, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- DOUKOURÉ A.B. 1997 *Une réforme éducative dans le contexte d'une économie en transition. Le cas de la Guinée (1984-1996)*, Rapport mimeographié, Washington D.C., Institute for International Research/USAID
- DUSSEL I. & CARUSO M. 1997 Dewey under South American skies: some readings from Argentina in C. A. Torres & A. Puiggrós, *Latin American education*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- GINSBURG M. B., COOPER S., RAGHU R. & ZEGARRA H. 1991 Educational reform: Social struggle, the state, and the world economic system, in Ginsburg M. B. (ed) *Understanding educational reform in global context : Economy, ideology, and the state*, New York, Garland Publishing

- HANNERZ U. 1987 "The World in creolization", *Africa*, n57, p546-559
- HANNERZ U. 1992 *Cultural complexity*, New York, Columbia University Press
- Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire*, 1973, Ministère de l'Éducation, Paris, Imprimerie Nationale
- JACOB E. 1999 *Cooperative learning in context*, Albany, New York, SUNY Press
- KELLY G. P. 2000 Learning to be marginal: schooling in interwar French West Africa, in Kelly D. H. *French colonial education*, New York, AMS Press
- KOUROUMA H. sans date, *Une étude de l'enseignement en langues nationales dans la République de Guinée* (66 pages ronéotypées)
- La maîtrise de la langue à l'école*, 1992, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des Écoles, Paris, CNDP
- LALYA-BAH I. 1991 *An analysis of educational reforms in post-independence Guinea : 1958-1985*, Thèse pour le doctorat, Florida State University
- L'évaluation de l'éducation pour tous en l'an 2000*, 2000, UNESCO, Rapport des pays, Guinée
- MEYER J. W., KAMENS D. & BENAVIDE A. 1992 *School knowledge for the masses : world models and national primary curricular categories in the twentieth century*, Washington, Falmer Press
- MEYER J. W., NAGEL, J. & SNYDER C. W. 1993 "The expansion of mass education in Botswana: local and world society perspectives", *Comparative Education Review*, n37, p454-475
- NEDERVEEN PIETERSE J. 1995 Globalization as hybridization, in Featherstone M., Lash S. & Robertson R. *Global modernities*, Thousand Oaks, California, Sage
- NIANE D. T. 1998 *La République de Guinée*, Conakry, SAEC
- Programmes de l'enseignement élémentaire 1ère & 2ème années*, sans date, Conakry, Institut National de Pédagogie, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique
- RAMIREZ F. O. & VENTRESCA M. J. 1992 Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world, in Fuller B. & Rubinson R. *The political construction of education*, New York, Praeger
- RIVIÈRE C. 1965 "Les investissements éducatifs en République de Guinée", *Cahiers d'études africaines*, n20, p618-634
- ROGERS E. M. 1995 *Diffusion of innovations*, 4 ed., New York, Free Press
- SCHAETZEN (de) Y. 1979 "Trois jours de réconciliation après 20 ans d'incompréhension", *Afrique Industrie*, 15 janvier, p26-33
- STEINER-KHAMSI G. & QUIST H. O. 2000 "The Politics of educational borrowing: reopening the case of Achimota in British Ghana", *Comparative Education Review*, n44, p272-299
- WERBNER R. 1996 Introduction: multiple identities, plural arenas, in Werbner R. & Ranger T. *Postcolonial identities in Africa*, London, Zed Books
- WERTSCH J. V. 1998 *Mind as action*, New York, Oxford University Press

Le curriculum et la formation de sujets nationaux¹ en Israël

JULIA RESNIK
Université de Tel-Aviv

L'intégration de différents groupes de population dans la communauté nationale dépend en grande partie de la manière dont ces groupes sont perçus dans le cadre de l'identité nationale. En Israël, un pays où cohabitent deux populations avec des appartenances nationales conflictuelles —les Juifs et les Palestiniens— il est très instructif d'analyser comment se construit à l'école l'identité nationale juive, en particulier d'évaluer le poids des éléments particularistes par rapport aux éléments universalistes. En quoi les éléments particularistes et le rapport au peuple juif —sa culture, sa religion— sont-ils accentués? En quoi, au contraire, les éléments universalistes mettant en évidence les liens entre le citoyen et l'État, par référence aux principes démocratiques et civiques, à l'égalité devant la loi et au respect de la loi, sont-ils soulignés? Le curriculum officiel est donc un objet privilégié pour examiner l'idéologie nationale qui façonne les "sujets nationaux".

Rappelons que, d'après les sources du ministère de l'Éducation d'Israël (Site Internet, 2001), le système éducatif public en Israël accueille la plupart des enfants juifs (presque 86 % des élèves en 1999-2000) dans deux voies : l'enseignement public laïc (67,1 %) et l'enseignement public religieux (18,8 %). Le secteur ultraorthodoxe maintient un système indépendant qui n'est pas contrôlé par l'État (14 % des élèves en 1999-2000). Le secteur arabe est inclus dans l'enseignement public mais en tant que division séparée. Cet article se concentre sur le secteur juif du système public laïc.

1. Sujet est pris ici dans le sens qu'Althusser (1971) puis Foucault (1984) lui attribuent.

L'arrière-plan théorique : le curriculum et la construction des sujets nationaux

Deux objectifs principaux fondent tout système d'éducation moderne : l'intégration des enfants en tant que citoyens de l'État et leur préparation à la vie active professionnelle. Aussi le curriculum scolaire devrait-il refléter la manière dont ces deux fonctions fondamentales sont remplies par l'école.

Pourtant, en règle générale, la littérature portant sur le curriculum soumet à l'analyse scientifique un seul de ces axes à la fois. Deux approches assez distinctes et même opposées sont perceptibles : l'approche fonctionnaliste, qui met l'accent sur la socialisation des enfants et le besoin de renforcer une identité partagée autour de valeurs communes, l'approche critique qui souligne le rôle du curriculum, lequel en représentant les valeurs des groupes privilégiés contribue à la reproduction de la structure sociale. La première tradition, accentuant la fonction de socialisation du curriculum, remonte à Durkheim (1925) en France et à Thorndike (1912), Bobbitt (1918, 1924), Charters (1922) et Finney (1922), entre autres, aux États-Unis. Son apogée se situe entre la fin du XIX^e siècle et le premier quart du XX^e. Le courant néomarxiste critique connaît son âge d'or dans les années 1960 et 1970. En France, l'aspect critique du curriculum scolaire est développé particulièrement par Bourdieu (1973) ; en Grande Bretagne par Bernstein (1975) et Young (1971) ; aux États-Unis par Bowles et Gintis (1976) et Apple (1979) pour citer les plus connus.

L'approche centrée sur la socialisation met l'accent sur le rôle de l'école dans l'inculcation des valeurs communes afin de préserver l'union de la communauté, en général par référence à la communauté nationale, c'est-à-dire la nation. Lorsque les valeurs en elles-mêmes ne sont pas questionnées, ce courant ignore la dynamique propre au développement du curriculum. C'était le cas, par exemple, à l'époque où les premiers théoriciens du curriculum aux États-Unis (Finney 1922, Snedden 1921) étaient convaincus de l'urgence d'inculquer les idéaux de l'homme blanc protestant aux immigrés (Ross 1912). Au contraire, l'approche critique considère que le curriculum et les valeurs qu'il porte "ne vont pas de soi", qu'il y a une adaptation continuelle des contenus du curriculum aux changements socioéconomiques. Lorsque l'accent est mis sur la diversité du curriculum qui permet l'insertion des jeunes dans la structure économique capitaliste ou sur les différentes valeurs propres à chaque groupe social, cette approche ignore le façonnement d'une "conscience collective" et les efforts du système éducatif visant à unifier les citoyens en tant que nation, malgré leurs divergences de classe. C'est seulement quand la sociologie critique du curriculum analyse des politiques du

savoir et focalise ses études sur l'image de la nation proposée dans le curriculum scolaire que cette critique aboutit, notamment aux États-Unis, à des questionnements sur les politiques d'identité (Kliebart 1975, 1992; Anyon 1979, Fitzgerald 1980).

Mon analyse vise à intégrer l'étude approfondie de la conscience collective nationale sans négliger la vision critique qui permet de considérer les valeurs nationales non en tant que faits sociaux aboutis mais en tant que constructions sociales où l'État joue un rôle central.

Ce travail part du postulat qu'une des missions fondamentales de l'État est la construction de "sujets" dans le sens qu'Althusser (1971) puis Foucault (1984) attribuent au mot. Puisque la structure appelée État agit en représentation d'une nation, le système d'éducation doit, au nom de l'État, façonner les citoyens en tant que membres de cette nation, en tant que sujets nationaux. Cette analyse du curriculum scolaire israélien veut étudier la manière dont le système d'éducation construit les sujets nationaux. Car, comme le montre Schnapper (1994), l'État moderne conçoit l'intégration de sa population en tant que communauté de citoyens sur la base de principes de citoyenneté et de souveraineté. Mais, en raison du caractère abstrait de ces principes, l'intégration n'est réalisable que par l'action continue d'institutions sur les individus.

Sous l'influence de l'interactionnisme américain (Mead 1934, Schutz 1962), la sociologie du curriculum développe un constructivisme qui dévoile les enjeux des différents groupes par rapport au curriculum, mais cette approche constructiviste permet aussi de découvrir la dynamique du curriculum à l'égard de la formation de la citoyenneté. En tant que constructions sociales, le curriculum et l'idéologie nationale qui en émane, se trouvent toujours confrontés à des circonstances changeantes et pris dans des négociations continues entre politiciens, fonctionnaires publics, experts en éducation et élèves. Le suivi de l'évolution du curriculum en Israël met à jour sa nature interactive et le fait que, pour répondre à la formation des sujets nationaux, le curriculum doit s'adapter aux nouvelles réalités politiques et sociales.

Le curriculum qui façonne les sujets nationaux reflète l'idéologie nationale transmise par le système d'éducation. Cette idéologie nationale est au centre de ce travail. Inspirée par Anderson (1983) qui parle des nations comme de communautés imaginées, mon analyse vise à découvrir les différentes images nationales, c'est-à-dire les schémas nationaux à travers lesquels nous pourrions suivre l'évolution du curriculum. Ces images nationales incluent trois critères qui permettent de les comparer et de retracer les changements de l'idéologie nationale : l'attachement à la nation, l'attachement à la terre et l'attachement à l'État. Chaque image nationale est définie par un ou deux principes organisateurs qui caractérisent et, à la fois, délimitent

l'image nationale. La description dans un premier temps de chaque image nationale est suivie dans un deuxième temps par l'exposé des conditions sociopolitiques qui ont favorisé les changements de la subjectivité nationale. Ainsi, cette étude vise à comprendre l'évolution de l'idéologie nationale dans un cadre plus général qui met en évidence les liens entre l'école et d'autres instances politiques et sociales.

Méthodologie

Cet article est fondé sur une étude approfondie des développements de l'idéologie nationale tels qu'ils apparaissent dans le système éducatif national israélien (Resnik 1993). La base empirique se compose de sources primaires et secondaires. Les premières permettent de détecter l'évolution des images nationales dans le curriculum, les secondes servent à comprendre les raisons sociopolitiques qui sous-tendent cette évolution.

Les sources primaires incluent le curriculum des quatre cours obligatoires : —1 Bible (dans l'enseignement public laïc c'est l'étude de la culture juive et de l'histoire ancienne), histoire, littérature et éducation civique, programmes publiés en règle générale par le ministère de l'Éducation et de la Culture. —2 Guide du professeur pour les examens de fin d'études secondaires sur la Bible, en histoire, éducation civique et littérature. —3 Circulaires publiées par la Direction générale du ministère de l'Éducation, particulièrement par rapport aux activités extrascolaires de l'école telles que cérémonies, visites de musées, journées commémoratives etc. Ces documents ont été soumis à une analyse synchronique, de 1948 jusqu'à nos jours, et une analyse diachronique de tous les niveaux scolaires de la première à la dernière classe.

Les sources secondaires incluent des rapports du parlement (Divrei Ha'Knesset), des articles de la presse quotidienne et des périodiques adressés aux enseignants (Hahinukh et Hed Hahinukh) et l'abondante littérature professionnelle sur le sujet.

Première image nationale : “une nation ayant droit à un État”

La première image nationale, celle d'une “nation ayant droit à un ÉTAT”, fut développée dans le système éducatif peu de temps après l'indépendance et constitue jusqu'à ce jour le principal moyen par lequel des sentiments nationaux sont inculqués chez les élèves juifs laïcs. L'essentiel de cette

image nationale, telle qu'elle apparaît dans le programme, est que le peuple juif possède des caractéristiques religieuses et linguistiques distinctives et a toujours été attaché à la terre d'Israël. Dans leurs pays de résidence, les Juifs n'avaient pas le droit de se mêler aux autres peuples. La nation juive a donc droit à un État propre, sur la terre d'Israël, droit reconnu par les organisations internationales. Cet argument a constitué la revendication sioniste de base.

Deux principes d'organisation se dégagent de l'analyse de cette image nationale : le premier, le principe de continuité, met l'accent sur la continuité de la nation et la continuité du lien entre les Juifs et la terre d'Israël ; le deuxième, le contraste essentiel, tient au contraste entre le style de vie actif en Israël et la vie passive des Juifs dans la Diaspora. Cette image nationale construisait des citoyens en façonnant l'engagement de l'individu envers la nation, le pays et l'État d'Israël.

Façonner l'attachement à la nation

L'attachement à la nation est principalement suscité par l'étude de l'histoire. Le *principe de continuité* insiste sur l'existence de la nation dans le temps, à travers différentes périodes historiques. Il faut démontrer que la continuité de la nation juive constitue une preuve de l'entité nationale juive. Ce principe est clairement formulé dans l'un des objectifs attribués à l'étude de l'histoire (Divrei Hayamim) : "Faire savoir aux élèves que notre peuple, bien qu'il soit l'un des plus petits au monde, a préservé sa religion, ses coutumes et ses croyances pendant deux mille ans de Diaspora. Notre peuple ne s'est pas renié devant les grandes nations et leurs cultures et n'a jamais cessé d'exister en tant que peuple dans tous les pays de Diaspora" (*Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, 1955, cours d'histoire pour les écoles élémentaires). Tandis que le principe de continuité relie l'histoire des Juifs à travers différentes époques et différents pays, le contraste essentiel a pour but d'établir une démarcation claire entre les Juifs en Israël et les Juifs à l'étranger. Dans l'histoire, l'activisme et l'héroïsme n'apparaissent que dans la vie des Juifs en Israël, pendant des périodes d'autonomie ou dans la lutte pour l'indépendance politique. Au contraire, la vie dans la Diaspora est toujours synonyme de douleur et de persécution.

Façonner l'attachement au pays

L'attachement au pays est principalement guidé par l'étude de la Bible dont les objectifs sont : "Implanter dans leurs cœurs l'amour de la terre natale, où nos ancêtres ont vécu, où le peuple d'Israël fut unifié, où nos prophètes ont prononcé leurs prophéties, où nos poètes ont chanté, où le Livre des Livres fut créé et où les héros d'Israël se sont sacrifiés. Inculquer l'amour de notre

peuple qui a vécu sur la terre d'Israël et qui y a créé sa culture”(Curriculum pour 1954).

Pour forger l'attachement au pays, des textes bibliques à caractère historique furent choisis presque au détriment d'un très grand nombre de chapitres contenant des injonctions religieuses. Le programme concernant la Bible fut conçu dans le but de résumer l'histoire du peuple juif sur la terre d'Israël. Le récit historique commence avec le départ d'Abraham quittant la terre de ses ancêtres à la demande de Dieu et atteignant Canaan (par la suite Terre d'Israël). Il retrace l'asservissement du peuple d'Israël en Égypte, suivi de l'Exode et la conquête du pays, l'établissement des tribus d'Israël et ainsi de suite (Curriculum de la première à la quatrième année d'études, 1954). L'insistance sur le droit à la terre et sur l'attachement des Juifs à celle-ci apporte des arguments religieux et historiques aux élèves pour justifier la revendication des Juifs à la Terre d'Israël.

Façonner l'attachement à l'État

Dans d'autres pays, l'Histoire et l'Instruction Civique sont souvent utilisées pour forger le lien entre l'enfant et l'État. L'histoire fut également utilisée en Israël dans ce but mais pas l'instruction civique. Dans les premières années de l'existence de l'État, l'instruction civique ne faisait même pas partie du programme; seuls quelques éléments des programmes de sciences sociales présentaient des contenus liés à l'instruction civique.

En histoire, l'indépendance politique juive dans les temps anciens (Premier Royaume 1000-772 av. J.-C. et Second Royaume 515-70 av. J.-C.) est citée pour justifier un État souverain juif au présent. L'approbation internationale, notamment celle des Nations Unies pour la création de l'État d'Israël, est un autre argument important de même nature. Le chapitre “La Naissance d'Israël” au programme d'histoire de quatrième (kita chet) comporte une section sur “La décision des Nations Unies quant à la fondation de l'État d'Israël” et une autre intitulée “La reconnaissance par le monde de l'État d'Israël” (*Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, 1955, cours d'histoire pour les écoles élémentaires).

Le programme de sciences sociales de 1956 pour les lycées comporte un cours en deux parties sur “Connaissance du Peuple et de l'État”: a) le peuple juif sur sa terre, b) le peuple juif dans la Diaspora. Parmi les objectifs du cours: “Enseigner la situation politique, spirituelle, économique et sociale du peuple d'Israël dans la Diaspora et dans l'État d'Israël et préparer à comprendre les problèmes et les missions spécifiques à notre génération [...]” (*Propositions pour un Curriculum pour l'école secondaire*, 1956). La structure et les objectifs de ce cours sont très révélateurs de la perception d'une collectivité nationale à cette époque, où les Juifs d'Israël et les Juifs de l'étran-

ger forment une unité. Mais c'est une unité centrée sur Israël : les juifs de la Diaspora sont considérés comme des citoyens potentiels d'Israël, comme de futurs "olim" (immigrants). Ainsi, la deuxième section de la partie, Juifs dans la Diaspora, décrit la vie juive en dehors d'Israël en termes de : a) problèmes démographiques, b) problèmes économiques, c) problèmes politiques et d) problèmes culturels. En d'autres termes, seuls sont traités des aspects pouvant inciter les Juifs de l'étranger à s'établir en Israël. Le principe de contraste essentiel opère ici : une vie accomplie en Israël s'oppose à la vie difficile des Juifs dans la Diaspora.

En résumé, la première image nationale, "une nation ayant droit à un État", forme des sujets appartenant à une nation juive avec une culture et un passé communs, d'une part, et des citoyens d'une structure politique appelée État d'Israël, d'autre part. En tant que telle, c'est une image nationale "judéo-particulariste" comportant des connotations universelles, dans laquelle l'attachement à l'État et à la nation fait ressortir l'aspect contemporain, matériel et local du nationalisme : la Terre d'Israël et l'État d'Israël.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'une "nation ayant droit à un État" dans le système éducatif

Avant 1953 et le vote de la Loi sur l'Éducation Nationale (State Education Law) unifiant le système éducatif, trois courants éducatifs différents coexistaient, chacun soutenu par un camp politique particulier : le courant éducatif Travailleiste, seul courant laïc ancré dans une idéologie socialiste avec des nuances antireligieuses, soutenu par le Mouvement Travailleiste ; le courant Général, soutenu par les partis libéraux du centre —le Parti Progressif mais surtout les Sionistes Généraux (Tzionim Klali'im) ; et le courant Mizrahi soutenu par Mizrahi —un parti religieux précurseur du Parti Religieux National actuel (PRN). Les trois courants avaient une approche de base sioniste similaire, fondée sur l'attachement à la terre d'Israël, à la culture commune et à la langue nationale (hébreu). En dépit de ces similarités, chaque courant essayait de façonner ses élèves selon sa propre interprétation sioniste. Le parti travailleiste considérait la libération nationale comme une partie d'un projet visant à la justice sociale ; l'idéologie nationale des sionistes généraux mettait l'accent sur les caractéristiques culturelles communes de la nation juive et Mizrahi insistait sur son aspect religieux.

La loi de 1953 avait pour but de mettre un terme à l'éclatement du système éducatif en créant un système uniforme pour tous les enfants juifs, financé par l'État. Le résultat des efforts intensifs de Ben Gourion pour l'unification fut la mise en place d'une structure bipartite au lieu du système tripartite précédant. Depuis, le système éducatif israélien est divisé en deux : l'enseignement public et l'enseignement public religieux. Les écoles reli-

gieuses publiques suivaient l'idéologie de Mizrahi (parti religieux nationaliste) mais la branche publique laïque devait choisir entre deux tendances : le courant travailliste ou le courant général (soutenu par les partis libéraux du Centre). Comme d'autres décisions cruciales à cette époque, la Loi de l'Éducation Nationale de Ben Gourion fut adoptée après d'âpres négociations politiques avec ses partenaires de la coalition. Le prix payé par Ben Gourion pour imposer un système éducatif unifié se reflète dans les termes de l'accord : le maintien d'une branche religieuse semi-autonome et la transformation du courant général en éducation nationale. Le courant travailliste, un réseau d'établissements progressiste, hautement développé, fut sacrifié pour obtenir une apparente unification du système. Pour Ben Gourion, l'unification était indispensable pour imposer le cadre de la jeune nation à ses citoyens (Kafkafy 1993). Ainsi, au lieu d'une vision socialiste et universaliste, le système éducatif public adopta un nationalisme plus particulariste comme idéologie de base pour la formation des individus.

Deuxième image nationale : “une nation par droit de religion”

La seconde image nationale, une “nation par droit de religion”, fut incluse dans le curriculum officiel au début des années 1960. Elle fut formulée à partir des Principes Fondamentaux du gouvernement de coalition en 1955 : “Dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, le gouvernement prendra soin d'approfondir la conscience juive chez les jeunes Israéliens, de l'enraciner dans le passé et l'héritage historique du peuple juif et de renforcer le lien moral avec les Juifs du monde, construit sur la conscience d'une destinée commune et d'un passé commun qui lie les Juifs de tous les pays”. Cet engagement fut la base théorique de beaucoup des innovations éducatives promues par le ministère de l'Éducation. Le principe organisateur qui définit cette image nationale est un principe d'unité nationale.

Façonner l'attachement à la nation

Cette image nationale a pour but de façonner l'attachement du sujet à la nation. Selon les termes de Baruch Ben-Yehuda, personnage-clé du système éducatif : “À présent, l'objectif de la conscience juive est d'enraciner dans le cœur des enfants la conviction de l'unité du peuple juif malgré sa dispersion actuelle” (1966, 46, souligné dans le texte).

Les innovations du programme comportaient des changements en histoire mais ce sont surtout les activités extrascolaires qui ont provoqué le plus grand changement de l'idéologie nationale. Comme l'a affirmé Ben-Yehuda,

la conscience de l'unité du peuple juif par chaque individu appartenant à ce peuple peut être obtenue de deux façons : par l'étude de la Diaspora et par la création d'un folklore dans les écoles (1966, 46).

L'idée était de créer un folklore israélien profondément ancré dans des éléments religieux et traditionnels juifs. Une ambiance festive nationale pour le Sabbath, les vacances, les fêtes et les journées commémoratives devait être suscitée dans les écoles. Cette ambition était justifiée par le fait que beaucoup de coutumes, de prières et de chants liturgiques contenaient des symboles nationaux (Circulaire du Directeur général, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif, La Conscience juive).

Une série d'activités parascolaires fut introduite dans les écoles. On demanda aux professeurs d'inciter leurs élèves à aller à la synagogue pour le Yom Kippour, la fête du Grand Pardon (Circulaire du Directeur général, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif, Journées très sacrées) à Sukkot, la fête des tabernacles (Circulaire du Directeur général, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif, Fête de Sukkot), on leur enseigna comment construire une sukka (habitation improvisée) dans la cour de l'école et comment rassembler les "quatre espèces" (quatre sortes de plantes de la terre d'Israël, bénies le jour de Sukkot). Pour la Pâque juive, les professeurs devaient accompagner leurs élèves en visite à Kfar Chabad (village ultraorthodoxe) pour voir la fabrication de la matza, le pain spécial préparé à cette occasion (Circulaire du Directeur général, 22/9, 29 mars 1962, sec. 113a et Circulaire du Directeur général, 25/8, 4 avril 1965, sec. 116). À Pourim, la coutume religieuse traditionnelle de "mishloach manot", l'envoi de petits cadeaux surtout comestibles, fut encouragée (Circulaire du Directeur général, 25/7, 3 mars 1965, sec. 97).

Dans les programmes précédents, la religion était considérée comme un lien dans la chaîne de l'histoire, un lien essentiel avec le passé pour préserver la nation au temps de la Diaspora, mais pas pour le nouveau Juif, libéré de ses anciennes entraves. Avec cette nouvelle image nationale, les rites religieux intègrent le mode de vie national de tous les Juifs en Israël. Le Programme de Conscience Juive annonce une nouvelle attitude envers la religion. "La nouvelle génération reconnaîtra le mode de vie religieux juif et le respectera" (Circulaire du Directeur général, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif, La Conscience juive).

Cette image nationale promeut des liens primordiaux et des valeurs particularistes de citoyenneté. En renforçant l'attachement des enfants à la nation par la religion, l'idéologie nationale met l'accent sur le caractère juif au détriment du caractère israélien de l'image nationale précédente.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'une "nation par droit de religion" dans le système éducatif

L'intégration d'éléments religieux en tant que symboles nationaux dans le programme d'éducation et l'assimilation des Juifs de la Diaspora à la collectivité nationale israélienne choquèrent les milieux politique, culturel et enseignant (Resnik 1993 p64).

Pourquoi un gouvernement à majorité travailliste —parti politique fondé sur une idéologie laïque et anti-Diaspora— s'est-il tourné vers une image nationale religieuse et traditionnelle ?

En apparence, le Programme de Conscience Juive qui reflétait une subjectivité nationale commune était la réponse à deux problèmes majeurs apparus après la création de l'État : la division entre les Juifs d'Israël et la Diaspora et l'accroissement de la rupture entre Juifs en Israël. Ces problèmes, analysés par ailleurs (Resnik 1993), peuvent se résumer comme suit :

1. La division entre les Juifs d'Israël et les Juifs de la Diaspora. Les Juifs de la Diaspora, particulièrement les Juifs américains, contribuèrent à la création de l'État par un soutien politique, économique et moral. Après l'indépendance de l'État, les émissaires israéliens (schlichim) observèrent une baisse du sentiment d'obligation envers le jeune État. Étant donné la situation politique et économique précaire d'Israël à cette époque, le retrait du soutien juif international était inacceptable pour les dirigeants israéliens. La vie juive en dehors d'Israël et, particulièrement celle des Juifs aux États-Unis, étant très centrée sur les coutumes et symboles religieux, certains dirigeants affirmèrent que la seule possibilité de lier la collectivité juive en Israël avec les Juifs de l'étranger était de renforcer l'identité traditionnelle commune. Le Programme de Conscience Juive cherchait donc à créer une subjectivité nationale israélienne fondée sur la tradition et la religion pour insister sur le fait que les Juifs, où qu'ils soient, faisaient partie d'une nation unie et engagée à travers le monde.

2. La division entre Juifs en Israël. L'immigration des survivants de la shoah fut suivie d'une vague d'immigration des pays arabes pendant les années 1950 et le début des années 1960. Les difficultés économiques et le contexte culturel différent pour ces immigrants dits "orientaux" les marginalisèrent. Non seulement le "melting pot" tant vanté échoua, mais un véritable clivage vit le jour, opposant le groupe d'immigrants religieux à celui des anciens résidents laïques. Les politiciens et les intellectuels d'Israël commencèrent à craindre les conséquences d'un fossé entre les deux. Les dirigeants de Mapai (le parti travailliste) pensaient que l'attachement à la nation devait être renforcé pour réduire la marginalisation des immigrants au sein de la société israélienne. Des éducateurs, dirigés par Zalman Aranne, ministre de l'Éducation à cette époque, proposèrent le Programme de Conscience Juive.

La construction d'un sujet national, sur la base des valeurs religieuses traditionnelles, fut perçue comme une réponse adéquate face à un double danger : des troubles au sein d'une population largement traditionnelle et la baisse de soutien de la part des Juifs à l'étranger. C'est dans ce contexte que la Knesset (Parlement) vota, en juin 1959, l'application du Programme de Conscience Juive.

Dans les années 1960, l'intégration d'un contenu particulariste, à travers une image nationale fondée sur la religion, a affaibli le caractère israélien et plus universel de l'idéologie nationale du système éducatif de la précédente décennie.

Troisième image nationale : “un État pour une nation persécutée”

La nouvelle image nationale d'un “État pour une nation persécutée” n'apparaît pas dans le domaine éducatif avant les années 1970. En 1977, le programme intitulé “De la shoah à la Renaissance” (Circulaire du Directeur général, 36/8, 20 March 1977, sec. 273) montre l'esprit de cette image nationale. Son titre reflète le message principal : la shoah est la raison d'être d'Israël. Le principe organisateur de cette image nationale réunit deux événements historiques, la shoah et la fondation d'Israël, créant un lien de cause à effet. Selon cette image, l'histoire juive dans la Diaspora constitue une chaîne ininterrompue d'épisodes antisémites, dont la shoah est le symbole contemporain le plus frappant. Par conséquent, seul un État juif, où les Juifs sont en majorité, peut répondre aux besoins de sécurité personnels de chaque individu juif. Cette image nationale conforte donc l'attachement à l'État en renforçant l'attachement à la nation juive tout entière autour d'une douleur et d'une souffrance communes.

Façonner l'attachement à l'État

Les changements les plus significatifs entraînés par l'image nationale d'un “État pour une nation persécutée” se sont produits dans l'enseignement de l'histoire et les activités parascolaires.

L'essence de l'attachement à l'État apparaît dans plusieurs programmes d'histoire, principalement dans le programme intitulé “Chapitres de l'histoire de notre peuple dans les dernières générations” (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968). Parmi les objectifs de ce programme, on trouve : “Faire intégrer par les élèves l'importance d'Israël pour l'existence physique et historique du peuple juif [...]. Encourager chez nos élèves [...] un sentiment d'identification avec

le peuple juif tout entier et renforcer la conscience de l'importance d'Israël pour la continuité de l'existence physique et spirituelle de la nation" (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Génération, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968).

Le principe de lien apparaît clairement dans les directives données aux enseignants au sujet du programme "Histoire de notre peuple dans les récentes générations". Par exemple, dans la première partie, "Le contexte", les enseignants doivent insister sur le fait que les espoirs de voir disparaître l'antisémitisme avec le progrès général à travers le monde ont été vains. Dans la deuxième partie, "Au tournant du siècle", les professeurs doivent traiter l'antisémitisme en Europe de l'Est, la naissance de l'idée de nationalisme en tant que solution laïque au problème et l'incapacité de la population juive à se défendre seule par manque de base territoriale. Dans la partie consacrée à "L'Entre-deux-guerres", les enseignants mettront en valeur l'initiative nationale juive en Palestine. L'épisode Birobidjan devait être traité en détail de façon à montrer qu'aucune solution nationale n'est réalisable en dehors d'Israël. Birobidjan est le nom du pays choisi par les autorités de l'Union soviétique pour concentrer les Juifs, reconnu comme une nation, projet qui ne s'est jamais concrétisé. Une autre partie importante est consacrée à la montée du nazisme et en particulier à l'antisémitisme raciste dans l'idéologie nazie. Les enseignants ont pour instruction de lier le projet sioniste en Palestine à cet antisémitisme. Dans la partie "La Seconde Guerre Mondiale", l'accent est mis sur la shoah, paroxysme de l'horreur dans l'antisémitisme. Le but est que les élèves s'identifient émotionnellement avec la souffrance du peuple. Autre objectif dans le chapitre sur la création d'Israël: "Il est important de montrer la connexion entre la shoah et la fondation de l'État" (*Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Génération, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, 1968).

Façonner la création du sujet par des activités parascolaires

La principale méthode pour inculquer les leçons de la shoah s'applique aux activités parascolaires sociales. Selon Schatzker (1982), le but de cette étape existentielle dans l'enseignement est de confronter les élèves aux atrocités et de susciter une identification directe avec cette expérience traumatisante.

Les activités principales sont : La participation des élèves à la cérémonie du Jour commémoratif des héros et martyrs de la shoah qui depuis les années 1960 est devenue un événement majeur en Israël. La visite par les élèves d'institutions commémoratives (musées) de la shoah. Des stages intensifs dans les instituts d'éducation sioniste fondés en 1974, juste après la Guerre de Yom Kippour, avec la shoah pour sujet central. Des délégations de jeunes en

Pologne et la participation des élèves de première (kitat yod-aleph) à la "Marche des Vivants" qui se tient tous les ans en Pologne. La leçon tirée de cette expérience encouragée par l'école est claire : "De façon répétée, on fit comprendre aux élèves que la shoah leur impose de rester en Israël" (Segev 1991). Toutes ces pratiques ont gagné en importance au point d'être institutionnalisées à partir du milieu des années 1970.

En résumé, cette image nationale ajoute un contenu particulariste à l'idéologie nationale. Pour renforcer l'attachement à l'État —cadre universaliste— on met l'accent sur le particularisme juif fondé sur une souffrance commune. Ainsi, cette nouvelle image nationale corrode le caractère israélien de la citoyenneté et le rend encore plus intensément juif.

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'un "État pour une nation persécutée" dans le système éducatif

La shoah joua également un rôle dans d'autres images nationales, mais comme une étape de l'histoire juive. Dans cette nouvelle image nationale, la shoah est essentiellement perçue comme un événement historique directement lié à la fondation de l'État d'Israël. Cette approche, qui voit la shoah comme moyen de renforcer l'attachement de l'individu à l'État et à la nation, ne pénétra pas le système éducatif avant le milieu des années 1970.

Le catalyseur de ce changement semble avoir été la Guerre de Yom Kippour, en 1973, qui a ébranlé les fondations de l'idéologie nationale. Les autorités du ministère de l'Éducation, les officiers instructeurs dans l'armée et les intellectuels qui avaient une connaissance directe de l'état d'esprit des soldats et des adolescents dans les écoles rapportaient des questions inattendues des jeunes : "Est-ce que la création d'Israël a été une erreur ?"; "Quel sens attribuer à l'existence d'un peuple juif ?"; "À quoi ont servi autant de morts ?"; "Ont-ils été tués parce que nés dans un endroit qu'on appelle Israël ?"; "Est-ce que ce bout de terre justifie ce bain de sang ?" (Peri 1979, p69). Ces témoignages montrent le traumatisme que fut la Guerre de Yom Kippour au point qu'elle fit douter les Israéliens sur le prix à payer pour l'existence de l'État (Liebman & Don-Yehiya 1983).

Aux doutes des jeunes s'ajoutaient les plaintes des officiers de l'armée : selon eux, la jeune génération manquait de motivation et de conscience nationale. Peri démontra que les doutes des jeunes étaient particulièrement dérangeants car ils affectaient de nouvelles recrues et ceux qui seraient bientôt conscrits, dans un pays qui était constamment en état de guerre (1979, p71).

Ces problèmes apparus à la suite de la Guerre de Yom Kippour furent considérés comme des échecs de l'éducation. "L'annonce d'une crise de subjectivité nationale chez les jeunes entraîna l'introduction d'une série de projets et de programmes innovants dans le système éducatif et des nouveaux

moyens d'enseigner des valeurs (Bentoitz 1974). Un nouveau contenu national fut intégré au programme, dans l'esprit des concepts ajoutés par l'expert Alexander Barzel : "L'identité devrait être fondée sur l'expérience historique selon laquelle les individus composant le groupe reconnu comme juif sont liés les uns aux autres par les liens du destin, par conséquent le joug de la solidarité est un besoin existentiel de l'individu. [...] Il faut maintenir la vigilance du peuple sur la leçon du passé qui est aussi la leçon du futur.[...] Les événements récents de l'histoire juive —les pogroms, la shoah, la renaissance, les guerres d'Israël— ont constamment servi de levier pour renouveler l'identité" (Barzel 1976, p78).

À la lumière de la nouvelle image nationale, chaque victime exigée par l'État lors de chaque guerre est éclipsée par le nombre de victimes qui fut exigé du peuple juif lors de la shoah. Ainsi, la Guerre de Yom Kippour renforça la tendance à construire des sujets nationaux autour de valeurs particularistes juives et à former des citoyens attachés à l'État en tant que réponse à l'antisémitisme enraciné dans le monde et dont la shoah est la plus récente expression.

Quatrième image nationale : "un État pour tous ses citoyens"

Cette image nationale, la dernière de la série, soutient l'attachement de l'individu à l'État en insistant sur le lien direct entre l'individu et l'entité politique. Il est donc possible d'affirmer que les caractéristiques de l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" sont universelles, laïques et civiques. Contrairement aux images nationales précédentes, la "communauté imaginée" (Anderson 1983, 1991) qui apparaît là englobe tous les citoyens du pays, y compris les non-juifs. La raison en est que l'attachement à l'État n'est pas construit sur l'attachement à la nation juive ; il est plutôt défini en termes universels tels que démocratie et droits civils et individuels. Deux principes d'organisation, séparation et universalisme, définissent cette image nationale. Ils sont liés à la conceptualisation de la collectivité israélienne. Le principe de séparation, centré sur l'attachement à la nation, différencie les Juifs vivant en Israël et les Juifs de l'étranger. Le principe universaliste, centré sur l'attachement à l'État, unit tous les citoyens israéliens, juifs et non-juifs, sous une même définition.

Façonner l'attachement à la nation

Pour le système éducatif, en général, la nation israélienne signifie la nation juive. Dans cette nouvelle image nationale, apparue dans les années

1980, les juifs de la Diaspora n'apparaissent plus comme faisant partie intégrante d'Israël. Une distinction claire s'établit entre différentes parties de la nation juive : les Juifs d'Israël et ceux de la Diaspora. Pareillement sont nettement distingués l'attachement à la nation et l'attachement à l'État, ce dernier étant considéré comme indépendant du premier. L'étude des Juifs de la Diaspora est présentée comme une partie de celle du "peuple" (*Leçons d'Éducation Civique pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Guide pour enseignants*, Ma'alot, 1976) et s'inscrit par ailleurs dans le contexte de solidarité avec le peuple juif dans son ensemble (*Curriculum d'éducation civique pour candidates au bac pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Centre du Curriculum*, 1976).

Si dans les années 1950, les Juifs de la Diaspora étaient considérés comme faisant partie de la nation israélienne, comme des *olim* potentiels (immigrants), en 1968, dans un programme intitulé succinctement "Éducation civique" (*Curriculum proposé pour l'enseignement d'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, 1968), les Juifs de la Diaspora ne sont plus inclus dans le cadre de l'analyse de l'État mais dans une section séparée portant sur la nation juive. Cette division du peuple juif met en évidence le principe organisateur de séparation.

Façonner l'attachement à l'État

Dans cette image-là, l'attachement n'est pas lié à un caractère national particulier. Sa connotation universelle permet aux Juifs comme aux non-Juifs de partager une citoyenneté israélienne commune, en contraste fort avec les études s'apparentant à l'éducation civique telles que "Connaissance du Peuple et de l'État" de 1956 et "Histoire des Juifs dans les Récentes Générations et la Connaissance du Peuple et de l'État" de 1967 (*Curriculum pour les écoles secondaires pour 1956, Curriculum proposé pour les écoles secondaires sur l'Histoire du Peuple Juif dans les Récentes Générations et La connaissance du peuple et de l'État, neuvième et dixième années d'études*, 1967) où les citoyens "gentils" étaient englobés dans "autres Religions d'Israël" ou "autres types de religion".

Contrairement aux images nationales précédentes, celle-ci définit l'attitude envers l'État de façon conventionnelle et non de façon téléologique. Ainsi, les objectifs de l'éducation civique ont établi le lien entre le citoyen et le cadre politique : "Le but du programme d'éducation civique est d'éduquer la génération montante pour qu'elle soit capable [...] de remplir ses obligations et [d'assurer] la protection de ses droits en tant que citoyen[s]. Les élèves apprendront et comprendront les qualités fondamentales de la société démocratique en Israël et parmi les autres nations [...]. Les élèves seront capables

d'exercer leur esprit critique [...]” (*Curriculum proposé pour l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition expérimentale, Jérusalem, 1968).

Pour la première fois, le système éducatif adoptait une approche détaillée de la démocratie et de son sens pour l'individu, ce qui apparaît dans les titres du chapitre du programme (*Curriculum proposé pour l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition expérimentale, Jérusalem, 1968) : 1 “Société, Vie publique, État et Vie internationale.”; 2 “Le Processus politique en Israël : a) Déclaration d'Indépendance, b) Droits civiques, c) Élections...”; 3 “Régime démocratique et Régime non-démocratique.”

Le second principe organisateur d'un “État pour tous ses citoyens” —l'universalité— caractérise la façon dont l'attachement à l'État est guidé. L'universalité trouve son expression dans différents domaines du système éducatif, l'éducation pour la démocratie, le pluralisme, le respect de la loi.

1 Éducation pour la démocratie. “Faire comprendre aux élèves l'essence d'une société démocratique y compris les phénomènes antidémocratiques tels que le racisme, la discrimination, etc. en utilisant une approche attrayante.” (*Circulaire Spéciale du Directeur général* 5, 1985).

2 Pluralisme. “Dans ce domaine il s'agit de faire comprendre aux élèves que des groupes nationaux ou culturels différents ont droit à l'existence au sein de l'État et que vivre dans une démocratie signifie respecter les droits des individus dans chaque groupe. Pour atteindre ces objectifs, le Ministère de l'Éducation encourage la discussion de problèmes d'actualité et publie du matériel pédagogique. Vont dans ce sens la distribution de documents sur l'Intifada (soulèvement palestinien commencé en 1987), la promotion de programmes sur la coexistence pacifique avec les citoyens arabes d'Israël (*Circulaire Spéciale du Directeur général* 3, 1988; *Le cadre éducatif et le curriculum pour l'année 1987-1988*, septembre 1988; *Circulaire du Directeur général* 51/1, 2 septembre 1990, sec. 14) et le développement de programmes artistiques sur la tolérance et la coexistence (*Circulaire du Directeur général*, 47/3, 2 novembre 1986, sec. 100).

3 Respect de la Loi. Ici le but est de développer chez les élèves une connaissance approfondie de la signification de l'État, de montrer que le cadre de l'État signifie, d'abord, le respect de la loi fondée sur des principes universels s'appliquant à tous les citoyens. Les sujets et activités retenus pour atteindre cet objectif sont enseignés sous des titres tels que “Respect de la loi et de la justice” (*Circulaire Spéciale du Directeur général* 9, juin 1988; *Circulaire du Directeur général* 49/1, septembre 1988, sec. 14) ou “La Déclaration d'Indépendance : Quarante ans d'État ” (*Circulaire Spéciale du Directeur général* 2, 1988).

Le contexte sociopolitique du développement de l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" dans le système éducatif

Plusieurs actions illégales ont été conduites entre le milieu des années 1970 et le milieu des années 1980 en Israël. Que ce soient la mise en place de colonies établies par Gush Emunim (Bloc des Croyants) en Cisjordanie de 1974 à 1977, la formation de la Résistance Juive et la tentative d'assassinat de trois maires arabes en Cisjordanie en juin 1980, le développement du terrorisme juif à l'initiative de Rabbi Meir Kahane, la campagne contre l'évacuation de la colonie de Yamit au Sinai en 1982 (partie de l'accord de paix signé avec Anouar al-Sadat, le président égyptien), la pose d'explosifs dans les mosquées de la zone d'Hébron, l'attaque de l'université musulmane d'Hébron en juillet 1983. Non seulement de telles actions devinrent courantes dans la vie quotidienne des Israéliens mais dans certains cas elles reçurent même le soutien de membres de la Knesset (Zprinzak 1988).

Shafir & Peled (1985) affirment que deux événements agirent comme signaux d'alerte : la tentative (de la Résistance Juive) de faire exploser six bus remplis de passagers arabes, en avril 1984 et l'élection de Kahane —un raciste déclaré— au parlement. Les craintes au regard de l'institutionnalisation de l'extrémisme amenèrent le ministère de l'Éducation à réagir. Depuis 1985, les experts en éducation, avec le soutien de Yitzhak Navon, ministre de l'Éducation et de la Culture de l'époque, encouragèrent l'introduction de nouveaux programmes et projets sur la démocratie et la coexistence. C'est à cette époque que "l'Unité d'Éducation pour la Démocratie et la Coexistence" fut créée au sein du ministère de l'Éducation.

Des exactions racistes contre les Palestiniens dans les années 1970 et au début des années 1980 provoquèrent l'intégration d'une conception universaliste de la citoyenneté dans le système éducatif et de valeurs pluralistes et démocratiques dans l'idéologie nationale transmise dans les écoles. Il faut noter que l'image nationale d'un "État pour tous ses citoyens" est inculquée essentiellement à travers des activités ponctuelles. Le faible impact de cette image nationale à long terme est pointé dans le rapport Kremitzer soumis au ministère de l'Éducation en 1996 : "La situation de l'éducation civique n'est pas satisfaisante. Elle ne peut pas assurer l'inculcation de fondements théoriques civiques pour tous les élèves d'Israël"(p49).

Du point de vue de la démocratie et du respect de la loi, le bilan que l'on peut tirer est médiocre. L'idée de société civile dans la construction des sujets nationaux est noyée dans l'océan du particularisme judéo-religieux. Si cette étude montre comment les choses se passent dans l'enseignement public laïc, il faut supposer que dans l'enseignement public religieux, qui par nature met l'accent sur la spécificité religieuse de la nation, la situation est encore moins encourageante.

Conclusions

Mon analyse s'est centrée sur une question : quels sont les événements sociopolitiques susceptibles d'influer sur le système éducatif et l'idéologie nationale ? Quoiqu'il soit difficile d'anticiper la direction dans laquelle la subjectivité nationale se développera, l'étude des textes m'a permis de constater (Resnik 1993) que le passage d'une image nationale à l'autre répond moins aux influences politiques directes qu'à une logique éducative interne visant à la formation des sujets nationaux. Par exemple, plusieurs chercheurs ont souligné que la guerre des Six Jours ou l'accès du Likoud au pouvoir en 1977 sont des tournants dans l'évolution de l'identité collective (Cohen 1989a, Kimmerling 1985, Medding 1990 et Weissbrod 1983). Dans le domaine de l'éducation, par contre, la guerre des Six Jours n'a pas entraîné un changement d'image nationale. La dynamique de la construction de sujets nationaux est beaucoup plus complexe qu'une simple relation de cause à effet descendant du politique vers l'éducatif. En général, comme l'explique Hazoni (2001), le champ de l'éducation jouit d'une autonomie relative et les décisions, notamment celles regardant les nouveaux manuels d'histoire et d'éducation civique, ont été prises dans des commissions publiques gérées par des universitaires renommés, sans l'intervention de facteurs politiques. C'est ainsi que les changements introduits dans la conception du curriculum ont été qualifiés de révolution silencieuse (Bartal 1996). La nouvelle vision de l'histoire s'est glissée lentement et imperceptiblement dans le système d'éducation, jusqu'au moment où des gros titres provenant du nouveau curriculum sont apparus en première page du *New York Times*. Un grand débat public s'est ouvert et la Knesset s'est vivement prononcée contre ce curriculum "insuffisamment sioniste".

Le champ de l'éducation, composé du ministère de l'Éducation et de ses fonctionnaires, du système éducatif, de ses enseignants et de leurs représentants syndicaux, des départements d'éducation et de leurs universitaires et des commissions spéciales qui mêlent des experts, des universitaires et mêmes des politiciens, possède une dynamique propre où s'élaborent les conceptions curriculaires dominantes. Le calme de cette autonomie relative est interrompu de temps en temps par l'intervention de cris d'alerte politiques qui dénoncent le danger imminent des anciens ou des nouveaux curricula pour la formation des futurs citoyens. En d'autres termes, c'est seulement quand des experts éducatifs et des politiciens réussissent à conjuguer leurs préoccupations et à convaincre le public et la Knesset que la construction des sujets nationaux et la cohésion nationale sont en péril que les forces politiques interviennent pour ou contre le changement d'image nationale.

Ce n'est pas tel événement politique ou tel changement social qui entraîne des transformations dans la manière de concevoir la subjectivité nationale des élèves, mais bien la signification nationale qui y est accordée et qui dépend alors des forces impliquées et de leur capacité à imposer leur point de vue dans le milieu politique et ensuite dans le système d'éducation.

Sources par ordre chronologique

- Curriculum pour 1954*, L'imprimeur du Gouvernement, La Bible
- Curriculum, de la première à la quatrième année d'étude*, L'imprimeur du Gouvernement, 1954
- Curriculum pour les écoles élémentaires publiques et publiques religieuses*, Jérusalem, 1955, cours d'histoire (Divrei Hayamim) pour les écoles élémentaires
- Curriculum pour les écoles secondaires pour 1956*, connaissance du peuple et de l'État, Sciences sociales
- Propositions pour un Curriculum pour l'école secondaire* (Quatre années d'études, IX-XII), Automne 1956, L'imprimeur du Gouvernement, Sciences Sociales
- Circulaire du Directeur général*, 18/1, 30 août 1957, sec. 692, additif Journées très sacrées
- Circulaire du Directeur général*, 18/10, 12 février 1958, sec. 839, additif La Conscience juive
- Circulaire du Directeur général*, 22/9, 29 mars 1962, sec. 113a
- Circulaire du Directeur général*, 25/7, 3 mars 1965, sec. 97
- Circulaire du Directeur général*, 25/8, 4 avril 1965, sec. 116
- Curriculum proposé pour les écoles secondaires sur l'Histoire du Peuple Juif dans les Récentes Générations et la connaissance du peuple et de l'État, neuvième et dixième années d'études*, Jérusalem, 1967, Histoire juive dans les générations récentes et Connaissance du peuple et de l'État
- Curriculum proposé pour l'enseignement d'éducation civique dans les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, classe de cinquième*, Édition Expérimentale, Jérusalem, 1968
- Histoire de Notre Peuple dans les Récentes Générations, pour la classe de cinquième dans les écoles publiques*, Jérusalem, 1968
- Proposed Curriculum for Teaching Civics in State and State-Religious Schools, Seventh Grade*, Experimental Edition, Jerusalem, 1968
- Curriculum d'éducation civique pour candidates au bac pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses*, Centre du Curriculum, Jérusalem, 1976
- Leçons d'Éducation Civique pour les écoles publiques et les écoles publiques religieuses, Guide pour enseignants*, Ma'alot, 1976, Le citoyen dans notre État
- Circulaire du Directeur général*, 36/8, 20 mars 1977, sec. 273
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 5, 1985
- Circulaire du Directeur général*, 47/3, 2 novembre 1986, sec. 100
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 2, 1988
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 3, 1988
- Le cadre éducatif et le curriculum pour l'année 1987-1988*, septembre 1988
- Circulaire Spéciale du Directeur général* 9, juin 1988
- Circulaire du Directeur général* 49/1, septembre 1988, sec. 14
- Circulaire du Directeur général* 51/1, 2 septembre 1990, sec. 14

Bibliographie

- ALTHUSSER L. 1971 Ideology and Ideological State Apparatus, in *Lenin and Philosophy*, New York, Monthly Review Press, p127-186
- ANDERSON B. 1983 1991 *Imagined Communities*, London, New York, Verso
- ANYON Jean 1979 "Ideology and United States history books", *Harvard Educational Review*, vol. 49, n3, p361-386
- APPLE M. W. 1979 *Ideology and curriculum*. New York, Routledge
- BARTAL I. 1996 "La révolution silencieuse : des mythes, de la science et ce qu'il y a entre les deux", *Katedra*, 81, septembre
- BARZEL A. 1976 À propos de l'identité juive à notre époque, in Cohen A. & Carmon A. (ed), *À l'Ombre de la Guerre de Yom Kippour — Les histoires*, Haïfa, Université de Haïfa (en hébreu), p41-58
- BERNSTEIN B. 1975 *Class, Code and Control, Volume 3 : Towards a theory of Educational transmission*, London, Routledge and Kegan Paul
- BEN-YEHUDA B. 1966 *L'essence de la Conscience Juive*, Jérusalem, ministère de l'Éducation et de la Culture, Hamerkaz Letoda'a, Tarbut Vechinuch Yehudi (en hébreu)
- BENTOITZ J. 1974 *L'Éducation en Israël — Vers une période d'urgence*, Jérusalem, Haim Urmian (ed), Ministère de l'éducation, 1973. *Hachinuch*, a-b, avril 1974 (en hébreu)
- BOBBIT F. 1918 *The curriculum*, Boston, Houghton Mifflin
- BOBBIT F. 1924 *How to make a Curriculum*, Boston, Houghton Mifflin
- BOURDIEU P. 1973 Cultural Reproduction and Social Reproduction, in Brown R. (ed) *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock, p71-112
- BOWLES S. & GINTIS H. 1976 *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books
- CHARTERS W. 1922 "Activity analysis and curriculum construction", *Journal of Educational Research*, vol.5, May, p359
- COHEN E. 1989a "The changing legitimation of the State of Israel" *Studies in Contemporary Jewry* 5, p148-65
- COHEN E. 1989b Citizenship, nationality and religion in Israel and Thailand, in Kimmerling B. (ed), *The Israeli state and society*, Albany, State University of New York Press
- DURKHEIM E. 1925 *L'éducation morale*, Paris, Félix Alcan
- FINNEY R. L. 1922 *Causes and cure for social unrest : an appeal to the middle class*, New York, Macmillan
- FITZGERALD F. 1980 *America revised : History schoolbooks in the twentieth century*, New York, Vintage Books
- FOUCAULT M. 1984 The Subject and Power, in *After Modernism*, New York, New York Museum of Contemporary Art, p417-432
- HAZONI Y. 2001 "Concernant la révolution silencieuse dans le système d'éducation", *Tchelet*, hiver, p41-64
- KAFKAFY E. 1993 *Un pays à la recherche de son peuple — L'abolition du courant de l'enseignement travailliste*, Tel Aviv, Hakibutz Hameuhad (en hébreu)
- KIMMERLING B. 1985 Between the primordial and civic definition of the collective identity: *Eretz Israel or the state of Israel?*, in Cohen E. & al. (ed), *Comparative social dynamics*, Boulder, Westview

- KLIEBART H. M. 1975 Persistent curriculum issues in historical perspectives, in Pinar . (ed.) *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, Berkeley, Mackcutchan
- KLIEBART H. M. 1992 *Forging the American curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, New York, Routledge
- LIEBMAN C S. & DON-YEHIYA 1983 *Civil religion in Israel — Traditional Judaism and political culture in the Jewish State*, Los Angeles, University of California Press
- MEAD G .H. 1934 *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press
- MEDDING P. 1990 *The founding of Israeli democracy*, New York, Oxford University Press
- PELED Y. 1992 "Ethnic democracy and the legal construction of citizenship: Arab citizens of the Jewish state", *American Political Science Review* 86, 2 : 432-443
- PERI M. 1979 "La réponse du système de décision politique dans le Ministère de l'éducation aux demandes de l'Éducation de Valeurs" *Medina, Mimshal Ve'Yachasim Benleumi'im* 14: 67-87 (en hébreu)
- RESNIK J. 1993 *L'idéologie nationale d'État dans le système éducatif en Israël*, Thèse de M.A., Département de Sociologie et Anthropologie, Université de Tel-Aviv, (en hébreu)
- ROSS E. A. 1912 *Social control*, New York, Macmillan
- SHAFIR G., PELED, Y. 1985 "Les caractéristiques socio-économiques du vote en faveur du Rav Kahane", *Medina, Mimshal Ve'Yachasim Benleumi'im*, 25, 115-130
- SCHATZKER C. 1982 The Holocaust in Israeli Education, *International Journal of Political Education* 5 (1): 75-82
- SCHUTZ A. 1962 *The Problem of Social Reality*, The Hague, Martinus Nijhoff
- SCHNAPPER D. 1994 "Le Politique et le National", *La Revue Tocqueville/The Tocqueville Review*, vol.XV (1), p75-102
- SEGEV T. 1991 *The seventh Million : The Israelis and the Holocaust*, Jerusalem, Maxwell-Macmillian-Keter Publishing House
- SNEDDEN D. 1921 *Sociological determination of objectives in education*, Philadelphia, Lippincott
- THORNDIKE E. L. 1912 *Education : The first book*, New York, Macmillan
- WEISSBROD L. 1983 "Religion as national identity in secular society", *Review of Religious Research*, 24, p188-205
- YOUNG M. F. (ed.) 1971 *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan
- ZPRINZAK E. 1988 "Illegalism in the Israeli political culture: Theoretical and historical footnotes to the Pollard Affair and the Shin-Bet cover-up", *Jerusalem Quarterly Summer*, 47, p77-94

C

OMPTES RENDUS

DOMINIQUE GLASMAN, 2001

L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école
Paris, PUF, 312p.

L'accompagnement scolaire est un thème bien connu de Dominique Glasman, qui offre ici une synthèse de travaux antérieurs sur la question, synthèse qui loin de se limiter à la recension s'accompagne d'une réactualisation de certaines données, d'une relecture critique, voire même d'investigations nouvelles. L'accompagnement scolaire (entendu ici comme périphérique à l'école et fonctionnant sur un mode non marchand) a quitté le domaine privé de l'entraide (famille, voisins, proches) pour devenir un problème social et public au début des années 1980. Ce phénomène, qui a pris de l'ampleur depuis une quinzaine d'années (il concerne actuellement plus de 100000 élèves, en majorité de milieux défavorisés), est ici analysé en lien avec les transformations politiques globales et locales de la société et de l'école.

L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE COMME RÉVÉLATEUR DES ENJEUX SCOLAIRES ET DES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE ET LA SOCIÉTÉ

Dans les années 1960-1970, l'importance de l'enjeu scolaire s'est accrue considérablement, à la suite des changements de l'institution scolaire et de l'évolution du marché de l'emploi. Le mode scolaire de socialisation, d'apprentissage et de certification s'est imposé de manière hégémonique à partir des années 1980-1990. L'échec scolaire est apparu comme socialement pénalisant et la lutte contre les inéga-

lités sociales devant la réussite scolaire est devenue l'une des priorités de l'action publique en direction des enfants et des adolescents. Cette action publique s'est progressivement territorialisée et de nouvelles politiques locales ont inauguré une façon moins globalisée de considérer le problème de l'échec scolaire. Par ailleurs, la conviction a émergé selon laquelle des solutions peuvent être envisagées à l'extérieur même de l'institution scolaire. Les hommes politiques qui arrivent au pouvoir au début des années 1980 ont certes procédé à des aménagements internes au scolaire (comme les ZEP) mais ils n'ont pas exclu le recours à un contournement du scolaire. Un espace potentiel d'intervention s'est alors ouvert pour des acteurs locaux non scolaires.

Les grandes fédérations d'éducation populaire qui intervenaient dans les cours pour adultes et les loisirs organisés des jeunes et des enfants n'ont pas saisi cette occasion. Au début des années 1980, alors que l'accompagnement scolaire était en phase d'extension, les clivages idéologiques et politiques des différentes mouvances (laïque, catholique, socialiste ou communiste) se sont atténués, ce qui a conduit globalement l'éducation populaire à une position plus neutre, à une réorientation des actions en direction des prestations de service et finalement à un intérêt moindre pour la question de l'instruction et de la scolarité qui pourtant était à l'origine de son expansion. Si l'accompagnement sco-

laire peut être considéré comme une "forme nouvelle d'éducation populaire", notons que les objectifs ne sont plus de permettre l'intégration des ouvriers dans la société mais d'éviter l'exclusion due à l'inégalité face aux structures scolaires. Le champ de l'accompagnement scolaire a été investi par les bénévoles du secteur associatif ainsi que par les travailleurs sociaux, qui se sentaient les uns et les autres concernés par cette question sociale devenue aussi cruciale, mais qui ont trouvé également une nouvelle légitimité à leurs actions et le moyen de toucher un plus large public.

DES CARACTÉRISTIQUES HÉTÉROGÈNES

Si l'accord est large sur la nécessité d'intervenir pour lutter contre les inégalités sociales face à l'école, un premier aperçu des dispositifs d'accompagnement scolaire laisse par contre une impression d'hétérogénéité. D'abord, il faut souligner la diversité des appellations : animations éducatives périscolaires (AEPS), réseaux solidarité école (RSE), aide aux devoirs, soutien scolaire, accompagnement scolaire. Cette diversité tient aux choix locaux de désignation des dispositifs, mais aussi aux termes génériques utilisés dans la littérature officielle. Ensuite, les motivations à l'origine des activités d'accompagnement scolaire peuvent se classer selon trois types-idéaux : action caritative ; mobilisation globale du quartier ; perspective professionnelle et dispositif institutionnel destiné aux élèves de milieu défavorisé. Par ailleurs, les "accompagnateurs", majoritairement de sexe féminin, sont de profils différents : travailleurs sociaux, militants associatifs, habitants du quartier, étudiants des universités et grandes écoles, retraités, femmes sans activité professionnelle, plus rarement enseignants et professionnels de la santé. La plupart d'entre eux ont bénéficié d'une instruction secondaire et n'ont pas d'autre activité professionnelle. Leurs biographies respectives les conduisent à se positionner diversement à l'égard de la question de la

professionnalisation des "accompagnateurs" et à s'investir dans une relation plus ou moins proche du milieu social et culturel des familles populaires (conduisant à un regard critique qui prenne davantage la défense des parents ou à l'inverse celle de l'école). Enfin, les conceptions mêmes des dispositifs sont variées, tant sur la forme (collective, individuelle, mixte entre les deux) que sur les modalités de l'aide : appropriation directe de ce qui a été fait en classe et familiarisation avec les acquis de la journée ; aide aux devoirs ; ouverture culturelle ; activités "ludiques" ; socialisation ; animation sportive. Ces différences de fonctionnement s'expliquent par l'âge des enfants, les objectifs des dispositifs mais également par la négociation avec les parents et les élèves qui peut aboutir à une réorientation des activités initialement prévues. Ainsi, certaines associations qui insistent sur leur rôle éducatif et mettent l'aide scolaire au second plan se heurtent aux demandes essentiellement scolaires des familles de milieux populaires.

UN SEUL OBJET SOCIOLOGIQUE

Derrière l'hétérogénéité des dispositifs, des acteurs, des pratiques, se dessine un ensemble de traits communs qui autorise à construire un seul objet sociologique. Pour commencer, les interventions de l'accompagnement scolaire ne sont pas de même nature qu'à l'école puisqu'à côté de l'aide à la réalisation des devoirs et à l'apprentissage des leçons (qui répondent aux demandes explicitement scolaires), se trouve le souci de fournir des prérequis culturels et comportementaux estimés indispensables à la scolarité. Les "accompagnateurs" insistent beaucoup sur le relationnel, la prise en charge de l'enfant dans son individualité et dans son intégralité (le travail d'écoute voudrait dépasser le strict domaine des apprentissages scolaires). Des principes de justice différents s'opposent entre l'école (qui insiste sur le principe civique) et l'accompagnement scolaire (où prévaut le principe domestique), expliquant pour une part les conflits entre l'école et

les associations, bien que les rapports se soient pacifiés depuis 1990.

Par ailleurs, l'accompagnement scolaire se caractérise par une position de l'entre-deux. D'abord, il peut représenter un espace intermédiaire entre la famille et la vie adulte, remplaçant l'école qui anciennement jouait ce rôle puisque le jeune pouvait y mener des expériences, se tromper sans risque grave pour son avenir social et professionnel. L'accompagnement scolaire peut également devenir un espace de médiation entre l'école et les familles, à condition que les dispositifs ne perdent pas leur spécificité en collaborant trop étroitement avec l'école par l'adoption de modalités de travail excessivement proches de la forme scolaire et par la réitération des représentations négatives à l'égard des familles populaires (présupposés concernant la démission parentale, les carences affectives des enfants...). L'accompagnement scolaire peut enfin être un espace de pacification par rapport aux pressions familiales liées à l'importance des enjeux scolaires. Il s'agit là d'une dimension commune avec les cours particuliers qui se distinguent cependant de l'accompagnement scolaire si l'on considère d'autres caractéristiques: ils sont marchands; ils sont plus développés dans les milieux favorisés ou fortement dotés en capital scolaire (pour des raisons financières, mais aussi de stratégies parentales); ils cherchent une efficacité scolaire immédiate sans objectifs d'ouverture culturelle ni de socialisation.

VERS L'INSTITUTIONNALISATION ?

Certains indices laissent à penser que l'accompagnement scolaire est en voie d'institutionnalisation: son installation durable à la périphérie de l'école avec laquelle il entretient des liens plus affermis et plus pacifiés, la mise en place de formations, les financements publics, le cadrage par des textes officiels. Mais d'autres indices viennent nuancer cette interprétation: le financement n'est pas acquis d'une année sur l'autre et on ne trouve pas de corps de doctrine ni de corps professionnel

fermement constitués. L'auteur s'interroge sur les conséquences d'une institutionnalisation de l'accompagnement scolaire. Le risque serait en effet de pérenniser des dispositifs instaurés au départ pour pallier temporairement aux difficultés de l'école à garantir une égalité des chances en particulier vis-à-vis des familles populaires, qui risqueraient de la sorte d'être stigmatisées. L'auteur met ainsi en garde contre la contribution à la transformation de problèmes politiques et sociaux en problèmes scolaires, lesquels risqueraient ensuite d'être transformés en problèmes familiaux et psychologiques. Enfin, l'éventualité de l'institutionnalisation demande à être étudiée relativement à l'efficacité réelle des dispositifs d'accompagnement scolaire, qui semble plus importante pour les élèves les moins nécessiteux et pour les filles. Cependant, cette question de l'efficacité reste difficile puisqu'il conviendrait de savoir si seuls les résultats scolaires comptent ou s'il faut mesurer aussi les avancées propres aux dispositions du métier d'élève qui peuvent avoir un retentissement positif sur de futures acquisitions mais qui ne sont pas la garantie absolue d'un investissement réel de l'élève dans ses apprentissages. Par ailleurs, il est délicat dans ces évaluations de distinguer les facteurs explicatifs et d'isoler ce qui relève de l'accompagnement scolaire par rapport à d'autres influences (école, famille, quartier).

Cet ouvrage ambitionnant la synthèse de plusieurs recherches antérieures souffre parfois de quelques répétitions et d'un manque d'enchaînement entre les chapitres. En revanche, il présente l'avantage de faire un point précis réactualisé sur un secteur de recherche largement exploré par son auteur. Celui-ci saisit l'occasion pour se positionner clairement, en explicitant l'usage prudent qu'il fait de certains termes: "accompagnement scolaire", "accompagnateur scolaire", "champ", "médiation", "dispositif" ou bien les raisons pour lesquelles il refuse d'utiliser certaines expressions (comme c'est le cas pour "élève en difficulté(s)"). Ces précisions sont appréciables pour mieux saisir la manière

dont l'auteur problématise la question de l'accompagnement scolaire en interrogeant les enjeux de pouvoir présents sur le terrain, mais elle ouvre également à une réflexion sur la manière dont les sciences contribuent à la labellisation de certains mots dans le langage courant. Plus largement, cet ouvrage invite à s'interroger sur les risques de détournement encourus par les interprétations sociologiques ainsi que sur la tâche du sociologue qui relève selon l'auteur de l'analyse objective des réalités sociales et non pas de la prescription, pourtant souvent sollicitée par les acteurs de

terrain qui attendent des réponses normatives. Enfin, le lecteur pourra apprécier les précisions, assorties là encore d'un retour critique tenant compte des limites et des difficultés, concernant les terrains d'enquête choisis et les méthodologies adoptées (entretiens, observations, analyse de documents).

Rachel GASPARINI
IUFM de Bourgogne
Groupe de Recherche sur la Socialisation
(Université Lyon 2)

ANDRÉ D. ROBERT, HERVÉ TERRAL, 2000

Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui

Préface de Philippe Meirieu

Paris, PUF, coll. Éducation et Formation,

Formation permanente et formation des adultes, 161 p.

André D. Robert et Hervé Terral se donnent pour but de tracer le cheminement d'une institution française depuis sa création en 1990, l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), pour en établir "sur un mode apaisé, un bilan historique, sociologique et pédagogique" (p10). Il s'agissait de remplacer les anciennes structures de formation des enseignants que furent les Écoles normales pour le premier degré, les CPR (les Centres Pédagogiques Régionaux) pour le second degré et les ENNA (Écoles Normale Nationale d'Apprentissage) pour l'enseignement professionnel, par cette unique institution qui réunirait sur un même lieu, dans une perspective semblable de professionnalité et pour un même statut, tous les futurs enseignants des écoles, collèges et lycées. Ce transfert (r)anima alors les débats politique et pédagogique autour des idéaux scolaires, de la définition du rôle de l'enseignant, des moyens de son efficacité et des spécificités propres à chaque ordre d'enseignement. Et les auteurs rappellent que ce projet institutionnel fut d'abord décrié.

La première partie s'intéresse à la création des IUFM dans une double perspective. Il s'agit d'abord de mettre en évidence les exigences auxquelles se trouvait confronté un gouvernement de gauche de retour au pouvoir : un problème quantitatif (le besoin d'enseignants), des choix qualitatifs (le niveau de qualification, la professionnalisation et le statut) et des questions tactiques (les "résistances élitistes"). Puis il s'agit de repérer la genèse de ce qui apparaît aux auteurs comme le point d'ancrage idéologique des IUFM, l'idée de l'École unique et d'un corps unique d'enseignants, dont ils identifient les moments forts : le syndicalisme pionnier (1904), les Compa-

gnons de l'Université nouvelle (1918), la réforme de Jean Zay (1936-1937), le Plan Langevin-Wallon (1947), le colloque d'Amiens (1968) et le Rapport de Peretti sur la formation des enseignants (1982).

Cette première partie, justement intitulée "du mythe à la réalité", est construite par la présentation juxtaposée des contraintes politiques et des sources idéologiques. On comprend alors que le projet des auteurs est de mesurer les faits de la construction institutionnelle des IUFM à l'aune des idéaux de l'École unique, pour repérer les conflits, les renoncements, les compromis, les transformations, les évolutions à partir d'un moment désigné comme étant susceptible d'être appelé "l'an I d'un nouveau mode de formation des maîtres" (p10) pour s'achever aujourd'hui sur ce qui est nommé "réforme de la formation des maîtres" (p150). Les auteurs sont des chercheurs en sciences de l'éducation : l'un, A. D. Robert, est spécialiste du syndicalisme enseignant analysé sous l'angle de l'évolution de son idéologie et de la question de l'articulation de la pédagogie et de la transformation sociale (Robert 1999) ; les travaux du second, Hervé Terral portent sur la construction de la professionnalité enseignante (Terral 1997). Mais ils sont aussi impliqués dans cette institution naissante comme acteur et/ou militant. Leur texte est un mélange de la position distanciée du chercheur qui s'appuie sur des faits, des référents théoriques, et de l'expérience de l'acteur qui après l'enthousiasme des débuts, semble se résigner au principe de réalité (de la révolution à la réforme!).

La deuxième partie est l'occasion de mettre en évidence les contraintes posées à ceux qui veulent réformer la formation des enseignants à ce moment-là : la division

traditionnelle des corps enseignants en France entre “l’univers primaire” et la “distinction secondaire”, l’existence des lieux de formation séparés et l’utilisation de ces structures, la gestion des personnels des anciennes structures, le calcul des coûts de formation, le souci d’universitariser la formation liée à la nécessité d’une avancée vers plus d’unité dans la formation des enseignants de l’Europe en train de se faire, et à la réflexion issue de la recherche, en particulier des travaux anglo-saxons et québécois. Les auteurs examinent ensuite comment, à partir de ces contraintes, cette nouvelle formation des maîtres se construit dans une logique de système. Les contenus des différents textes sur l’éducation et la formation entre 1989 et 1991 se combinent pour constituer “un ensemble doctrinal composite” qui se situe à la fois dans la rupture par le souci de la professionnalisation et dans la continuité des distinctions spécifiques entre premier et second degrés. Les auteurs s’attachent alors à repérer comment cet objet composite sera investi par les différents acteurs sur un élément de la formation qui est particulièrement “sensible” comme révélateur de la nouvelle professionnalité, la formation générale. Cet objet est approché en suivant son histoire, de sa conception à sa définition dans les premiers plans de formation. Ils montrent son évolution au fur et à mesure que les différents acteurs s’en emparent ou s’en désparent à travers des rapports plus ou moins conflictuels liés aux relations individuelles et institutionnelles, aux positions catégorielles et aux enjeux théoriques et idéologiques; ce qui conduit à repérer des comportements d’adhésion, de conquête de légitimité, d’évitement, de conservation ou bien d’opposition.

On peut regretter l’utilisation un peu floue de la notion de formation générale par les auteurs: elle est présentée parfois comme étant d’emblée commune (“formation commune” p74), ou simplement générale (“formation générale” p75), ou bien générale commune (“formation générale commune” p75), ou parfois générale et

commune. En effet les textes définissant la formation en IUFM distinguent la formation générale et la formation commune comme le tout et la partie. On peut reconnaître avec les auteurs qu’il y a eu souvent amalgame entre l’une et l’autre dans les débats. Mais il convient de souligner que les enjeux ne sont pas de même ordre. Mettre un contenu sous la demande de “formation générale” pose le problème de l’identification des exigences d’une nouvelle professionnalité définie dans le cadre de la loi de juillet 1989 face à des populations nouvelles d’élèves. Travailler la formation commune renvoie explicitement à l’idée qu’il y a quelque chose de commun aux différents ordres d’enseignement, voire implicitement qu’il pourrait y avoir un corps unique d’enseignants. On peut rappeler que la définition de la formation générale et donc de la professionnalité se joue sur la question des rapports entre théorie et pratique —on pourrait ajouter entre le local et le national— alors que celle de la formation commune se joue sur la question des rapports entre savoir et pédagogie.

Les auteurs d’ailleurs rappellent eux-mêmes le peu de débat autour de la loi Jospin qui à leurs yeux pourtant opère une véritable rupture épistémologique. Rupture avec “la vision d’une école tout entière attachée à la seule diffusion réputée égalitaire et standardisée de savoirs objectifs” pour y substituer une école qui refuse “la fiction juridique de l’égalité formelle au profit d’une approche dynamique différenciatrice partant de la diversité originaire des élèves et exigeant de tous les maîtres la mise en œuvre de compétences liées à ces missions nouvelles” (p59-60). Dans le même temps, la mise en place des IUFM a réactivé les polémiques sur les dangers de la primarisation des professeurs du second degré par l’entrée du pédagogisme dans leur formation (Boillot et Le Du 1993). J.-C. Forquin a relevé le contexte polémique de la réflexion sur la formation des enseignants: les professeurs seraient réduits à être des animateurs sociaux et la cause en serait la réforme inspirée par la passion égalitaire qui tend à niveler les différences et abolir

les manifestations d'excellence, à primariser l'enseignement secondaire et plonger la France dans l'obscurantisme. C'est un courant d'opinion fort à l'époque. À mesure que se diffuse un enseignement secondaire de masse, il se développe une littérature de déploration et de dénonciation, dont le livre de Milner *De l'école* (1984) est une forme achevée. Enfin le consensus de facto que remarquent Robert et Terral sur certains contenus de formation (système éducatif, psychologie, métier d'enseignant, technologies nouvelles, etc.) montre bien que la définition d'une nouvelle professionnalité enseignante n'est pas vraiment l'objet des clivages, parce que ce qui est en jeu, c'est la question du rapport entre théorie et pratique dont aucun enseignant ne peut faire l'économie, sinon à se nier comme enseignant.

La troisième partie concerne la période qui va de 1991 à 1993 et s'intéresse à la manière dont les IUFM ont été perçus dans cette période difficile des commencements qui implique des réajustements. D'abord l'image de la décadence est dominante dans les discours de certains groupes professionnels relayés en partie par les médias. Et pour reprendre les enjeux de la formation générale énoncés ci-dessus, ce qui est stigmatisé ici, c'est la pédagogie contre le savoir. Les auteurs analysent ensuite les réajustements des contenus de formation et de leur validation, s'intéressant en particulier à ce qu'ils appellent "l'épreuve professionnelle" au concours de recrutement et le mémoire professionnel élément de validation du professeur stagiaire. Ici encore on peut regretter l'absence de rigueur dans l'analyse des textes. En effet si ceux-ci parlent à propos des épreuves des concours de recrutement du second degré "d'analyse d'une situation d'enseignement, ou de documents de nature professionnelle", pour le premier degré, l'expression d'épreuve professionnelle n'a jamais été utilisée. Il s'est toujours agi d'une épreuve orale sur dossier, et jamais comme le disent les auteurs d'un "oral professionnel". Cette remarque peut paraître mineure, mais l'analyse de contenu, un des moyens privilégiés

de traitement des données dans cette étude, se doit d'être attentive aux termes utilisés, référés à ceux qui les utilisent; même si de fait on peut entendre désigner l'épreuve sur dossier comme épreuve professionnelle. La question est alors de savoir qui s'autorise de ce changement de vocabulaire et en quel sens. Par ailleurs, la présentation de la signification du mémoire professionnel comme "exercice d'intériorisation des normes jusqu'alors réservé à d'autres secteurs" (p97) pose problème. Autant dans les parties précédentes on peut identifier comment les auteurs s'appuient —même discrètement— sur des modèles théoriques de la sociologie (Merton, Weber, Thévenot, Boltanski...), ou bien recherchent la mise en cohérence des éléments d'un discours, autant à partir de cette troisième partie, apparaissent des affirmations dont les implicites ne semblent pas clairement identifiables. À défaut de comprendre, on ressent un soupçon qui s'apparenterait à la dénonciation d'un appareil idéologique d'État, toujours prêt à embrigader le sujet pour mieux le dominer. Qu'est-ce qui autorise à rapprocher le mémoire professionnel de la leçon-modèle?

Les deux chapitres terminant cette partie s'intéressent à la manière dont différentes instances se sont saisies ou ont été saisies de la mission d'évaluer le fonctionnement des IUFM (Sénat, Académie des sciences, Inspection générale, commission universitaire). Les mises en évidence des dysfonctionnements ont préparé la question de la pérennisation ou de la disparition des IUFM en 1993, d'autant qu'il venait d'y avoir alternance de gouvernement. Et finalement grâce à un certain "consensus critique", les IUFM perdurent car ils ont su accueillir plus d'étudiants et assurer un certain succès aux concours. Et les auteurs de conclure cette partie sur la fin du temps des "prophéties" et des "illusions" pour entrer dans le temps ordinaire, celui de la logique gestionnaire de l'efficacité.

La quatrième et dernière partie propose une analyse des "données objectives" par différence avec les parties précédentes qui

sont plus des analyses de discours. Elle s'appuie sur des données statistiques nationales, des enquêtes locales et nationales par questionnaire sur les domaines de professionnalisation et la représentation du métier peu après la prise de fonction. Elle cherche aussi à faire ressortir les points de réflexion actuellement en cours dans la redéfinition des missions de l'IUFM, en particulier concernant l'intégration de la responsabilité de la maîtrise d'œuvre de la formation continue, la place et la nature de la recherche ; ceci pour ré-interroger la conception de la professionnalité enseignante à partir du projet initial. Les auteurs mettent en évidence que, somme toute, le succès quantitatif des IUFM n'a pas changé radicalement la conception de la professionnalité enseignante ; celle-ci est seulement infléchie vers plus de prise en compte de la diversité des terrains et des fonctionnements du groupe-classe, et est marquée par le souci de rationalisation propre à l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Ils associent aussi cette rationalisation à l'introduction de ce qu'ils appellent une "culture de l'évaluation". En effet les IUFM comme les universités sont désormais soumis à la contractualisation, et par conséquent au contrôle et à l'évaluation. Enfin ils évoquent les perspectives actuelles des nouvelles orientations pour les IUFM préparées par le ministère de l'éducation nationale concernant en particulier le moment et l'organisation des concours, la place des stages dans la formation et l'accompagnement de la prise de fonction.

La conclusion insiste sur quatre points. D'abord l'effacement des spécificités propres à la formation de chaque ordre d'enseignement (primaire, secondaire et professionnel), en partie par osmose entre les formations, tout en soulignant l'affirmation des spécificités propres à chacun des métiers de l'enseignement qui a été affichée dans les textes sur les IUFM dès 1992. En appui de ce qu'ils avaient dit précédemment sur la mise en place d'une logique gestionnaire, les auteurs soulignent que si au départ le projet des IUFM prenait sa place dans une justification qui se traduisait par

un compromis civique-domestique, il s'articule plus aujourd'hui sur des alliances des mondes de l'opinion, du marché et de l'efficacité. Ils remarquent ensuite que la crainte de la primarisation rampante de la formation des enseignants du second degré n'a jamais été avérée ; en revanche, reprenant des propos d'A. de Peretti, il conviendrait d'être attentif au risque de secondarisation du primaire. Enfin comme il se doit le livre se termine sur une ouverture : une sorte d'appel à une position raisonnable qui ferait le juste rapport entre les échecs et les réussites grâce à la capacité d'analyse critique des acteurs associée à leur expression démocratique.

Le texte se termine assez curieusement sur une citation de Célestin Freinet évoquant le danger des "positions intermédiaires". Est-ce le militant qui dans les années vingt rédigea ses premiers articles dans *l'École émancipée* ? l'instituteur soucieux de travailler autant sur le front social que sur le "Front de l'enfance" ? le pédagogue dont les héritiers sont pour le moins divers, voire opposés ? C'est peut-être celui qui pensait que les pratiques pédagogiques ne doivent pas attendre le changement social pour se "moderniser", mais qu'elles doivent anticiper ce changement social.

Certes on ne peut pas accuser les auteurs de sectarisme dans leur étude. Cependant la question du principe d'unification des corps redéfini au début de la quatrième partie par une plus grande universitarisation des maîtres du primaire et une plus grande pédagogisation des maîtres du secondaire, continue à poser la question de la formation des enseignants de manière ambiguë, car elle confond encore l'axe Savoir versus Pédagogie, et l'axe des rapports entre Théorie et Pratique. Cette ambiguïté tient au postulat idéologique de départ qui était de référer la question des IUFM à la seule question du "mythe de l'école unique", sans avoir totalement clarifié l'idée d'école unique aujourd'hui, le sens de sa pertinence aujourd'hui dans les débats sur l'école. Dans la conclusion, les auteurs semblent dans une certaine mesure se démarquer des discours militants qui

avaient pu laisser croire au début des IUFM que l'enjeu en était la mise en place du fameux "corps unique". Mais ils n'ont pas vraiment tenu le pari, non pas du fait d'une prise de position excessive et sectaire par rapport à l'objet de leur étude, les IUFM, mais de manière plus ténue et non sans effet sur l'étude elle-même, à cause de ce biais de départ.

On peut enfin regretter que le livre ne situe pas mieux son apport dans la réflexion sur la formation des enseignants ; et en particulier est absente de leur développement la question éthique de la nouvelle professionnalité (Bourdoncle 1990) ou la question des modes de socialisation professionnelle (Peyronie 1998), et la question de la place des IUFM dans cette socialisation.

Ce livre apporte incontestablement un riche matériau d'analyse intéressant les IUFM. On peut regretter parfois l'hétérogénéité des approches méthodologique et théorique, qui par ailleurs peut être une richesse, dans la mesure où la longueur de l'ouvrage ne permet pas d'en expliciter vraiment les fondements et la justesse. Les ouvrages collectifs posent sans doute souvent ce problème, lorsqu'ils prennent le parti de l'unité du texte organisée en parties et chapitres. Peut-être n'était-il pas encore temps de rédiger un ouvrage qui se veut un bilan, en ayant des sources aussi

diverses et inégalement travaillées ? Mais en même temps l'effort pour dégager du sens dans une histoire proche, est toujours fécond.

Marie-Josèphe Giletti-Abou
IUFM des Antilles

Bibliographie

- Boillot H. et Le Du M. 1993 *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*, Paris, PUF
- Boltanski L. et Thévenot L. 1991 *De la justification*, Paris, Gallimard
- Bourdoncle R. 1990 "De l'instituteur à l'expert", *Recherche et formation*, n8
- Forquin J.-C. 1992 "Savoirs et pédagogie : faux dilemmes et vraies questions", *Recherche et formation*, n13
- Milner J.-C. 1984 *De l'école*, Paris, Le Seuil
- Peyronie H. 1998 *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'écoles. Formation, socialisation et "manière d'être au métier"*, Paris, PUF
- Robert A. D. 1999 *Actions et décisions dans l'Éducation nationale, Un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan
- Terral H. 1997 *Profession : professeur*, Paris, PUF

LAURENT TRÉMEL, 2001

Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia. Les faiseurs de mondes
Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 310p.

La rédaction du compte rendu du livre de Laurent Trémel sur les jeux de rôles fait soudainement prendre conscience qu'il contribue à donner à son signataire un rôle dans un jeu et le transforme ainsi en "faiseur de monde". En effet, rédiger cette note lui confère une autorité dont il peut user à loisir et, partant, créer un univers dans lequel il a évidemment le beau rôle.

L'ouvrage *Jeux de rôles, jeux vidéo, multimédia* aborde le sujet des jeux de rôles d'abord fabriqués pour être joués sur table — à l'exemple des "wargames" apparus après la Seconde Guerre mondiale, et de *Donjons et dragons*, l'ancêtre des jeux actuels — avant de connaître un regain de notoriété par l'entremise de la vidéo et d'Internet. Son auteur retrace en premier lieu l'histoire de leur apparition et de leur succès dans le cadre de la célèbre société des loisirs vantée par les sociologues (Dumazedier, Touraine) et les penseurs sociaux les plus en vue (Baudrillard, Morin). Ceux-là voient dans le loisir les signes de l'émancipation par rapport au travail qui, lui, est aliénant par nature, tandis que ceux-ci le conçoivent comme l'antichambre de la société de consommation placée sous le joug des industries du loisir et donc, elle-même, source d'aliénation.

L'histoire des jeux de rôles semble cantonnée dans les mêmes balises. L'engouement du début se nourrit de l'apparition incessante de nouveaux jeux — qui font la fortune de leur créateur —, de la création de cercles d'amateurs et de réseaux associatifs, de la publication de journaux spécialisés avant de céder le pas à la presse "jeunisme". En effet, les profanateurs du cimetière juif de Carpentras prendront dans l'imagination populaire le visage de rôlistes qui, en outrepassant le jeu et leur rôle, ont sans doute commis des actes aussi

insensés parce qu'ils ont manifestement développé certaines formes de pathologie. La télévision renchéra en les accusant à tort, sans preuve, et en diffusant des téléfilms dans lesquels les rôlistes, atteints de troubles de comportement et de toxicomanie, se livrent à ce genre de débordements malsains. La vogue des jeux de rôles ne se dément toutefois pas. Le marché offre au contraire de nouvelles panoplies de jeux de simulation basés sur le multimédia en plein essor. Les clubs qui en sont issus cherchent à créer un "monde" contraire à l'image que projettent les médias. Les instances officielles, revues ou associations, formulent le discours, voire les justifications requises, pour octroyer aux jeux de rôles la légitimité propre à donner aux rôlistes les traits d'un jeune public brillant, très doué, autrement dit des "fils de cadres intelligents", qui se démarquent volontiers du vulgum pecus de leur âge. Par leur pratique ludique et leur "esprit critique", ils laissent entendre qu'ils appartiennent à une sorte "d'élite sociale", pensante, même si celle-ci n'est pas reconnue à sa juste valeur par la société globale..." (p290).

La dénonciation publique de ces jeux suscite en retour des stratégies de justification de la part de leurs adeptes et des instances qui se font fort de défendre leur loisir de prédilection. Laurent Trémel les relate avec un luxe de détails, en un style alerte qui entretient l'intérêt des lecteurs. Son ouvrage est à cet égard une formidable mine d'informations. Il passe au crible la littérature populaire fondée sur le sujet en cherchant à dépister ces essais de justification masquée sous les discours des concepteurs et des promoteurs des jeux, des motivations des amateurs et des conseils pratiques qui sont de mise.

La voie est donc ouverte à la mise en application de la "sociologie de la société

critique” proposée par Luc Boltanski, selon laquelle la société s’approprie les éléments de la critique sociale. La vulgarisation scientifique se révèle le canal par lequel la critique sociologique, par exemple, passe dans le sens commun et dès lors peut être mobilisée “lorsque les acteurs sociaux sont confrontés à des impératifs de justification” (p74). Les rôlistes y puisent des armes pour renverser la vapeur et accorder ainsi la légitimité qui manque à leurs jeux, lesquels alimentent la critique sociale en s’aidant des moyens que leur offrent la psychanalyse, l’anthropologie, la sociologie, etc. Car les jeux de rôles, rappelons-le, se basent sur les récits et rituels qui sont le sujet d’élection des anthropologues, ils requièrent des ruses dont la psychanalyse a révélé les secrets ressorts inconscients et ils reposent sur la communauté ou la culture commune que les sociologues ont portées au jour. Les jeux de simulation témoignent ainsi de la démocratisation de l’enseignement et de la large diffusion des connaissances scientifiques.

Les rôlistes trouvent en Laurent Trémel un avocat bien informé et convaincant. Les autres lecteurs, quant à eux, apprécieront chez lui l’analyste pointilleux, habile à rendre raison des “mondes” virtuels en passe d’être la clef de voûte de la culture des jeunes, puisque les rôlistes ont entre dix-huit et vingt-cinq ans. Dans la seconde partie de l’ouvrage, il se fait le redoutable commentateur de la valeur pédagogique des jeux de rôles. Sur la base de leur description ethnographique et de la fine analyse des arguments de justification en jeu, Laurent Trémel trouve un prétexte parfait pour aborder les vertus éducatives du multimédia et des fameuses nouvelles technologies de l’information et de la communication qui s’infiltrèrent massivement à l’école sous le couvert de la pédagogie ludique et des apprentissages “à la mesure et au rythme (de l’utilisateur)” qui sont à la mode, aux États-Unis et en Europe, sans toutefois être l’objet d’évaluations sérieuses.

L’ouvrage, dans sa facture, ne peut masquer la thèse dont il tire son origine. Lau-

rent Trémel n’est pas suffisamment économe de commentaires et de précisions sur la démarche qu’il a suivie. Il s’astreint à nous en révéler les détails au détriment parfois de la clarté et de la fécondité de sa démonstration. La digression sur le sondage sociologique et ses mirages méthodologiques (p103-127) apparaît superflue puisque l’enquête conduite par Laurent Trémel est résolument qualitative. La mathématique de l’origine sociale est d’ailleurs nuancée en ce sens. En effet, les extraits d’entrevue cités montrent avec éloquence que “l’approche en termes de légitimité sociale ou culturelle n’explique pas tout”. Le rapport à la “culture cultivée” n’est pas strictement déterminé par la classe d’origine, mais se “réfère à d’autres logiques, dont celle d’une adaptation à la ‘société critique’ où la culture née des jeux de rôles autorise le développement de certaines formes d’expression permettant une adaptation critique au monde et aux contraintes de la vie de tous les jours” (p142).

Toutefois, l’observation sur le vif dans les clubs et dans l’immédiat du face-à-face démontre, par un étrange paradoxe, que les rôlistes gravitent dans l’orbite “correspondant sociologiquement aux franges moyennes-supérieures des classes moyennes”. Cette origine sociale fait loi, “les jeunes n’appartenant pas à ce milieu se voient rejetés, car s’éloignant des caractéristiques modales du rôliste. La participation à une partie de jeu de rôles, ou à la vie d’un club suppose, en effet, la mobilisation d’un certain nombre de ‘ressources’ culturelles et sociales” (p168-169). Devant ce constat, le signataire du compte rendu est en droit de se demander en quoi la “sociologie de la société critique” trouve sa véritable “justification” et cela pour bien jouer son rôle...

Certes, en théorie, les rôlistes ne font pas figure “d’héritiers” pour la raison qu’ils “vivent au quotidien l’incertitude qui caractérise aujourd’hui leur classe d’âge: incertitude liée au parcours scolaire, incertitude liée à l’insertion professionnelle, incertitude liée à l’entrée dans la vie adulte” (p290). Ils ont toutefois le profil

“d’enfant de cadre, scolarisé” (p 290) et se perçoivent comme des élites au regard de leur loisir qui, selon toute vraisemblance, fait office de jeu de simulation de leurs habitus et de la disposition de leurs différentes espèces de capital.

Nonobstant cette dernière remarque, il faut saluer l’ouvrage de Laurent Trémel. Il a l’avantage de combler le vide sur le sujet.

Son auteur joue parfaitement son rôle et ses lecteurs n’auront aucune peine à entrer dans le jeu.

Jacques HAMEL

Département de sociologie
de l’Université de Montréal

Observatoire Jeunes et Société
INRS-Urbanisation, Culture et Société