

L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ?

CLAUDE TROTTIER

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Québec, Canada G1K 7P4

Courriel : Claude.Trottier@fse.ulaval.ca

A lors que, dans le passé, le temps des études était relativement distinct de celui du travail et que le monde de l'éducation en était relativement distant, les relations entre l'éducation et le monde du travail sont en voie de transformation. La formation professionnelle constitue un cas de figure à cet égard. Selon Doray & Dubar (1997), traditionnellement, celle-ci a été fortement intégrée au système scolaire. Son organisation relevait d'abord des acteurs du système éducatif et de la planification étatique. L'école valorisait les savoirs généraux et les savoirs de base liés à une occupation et accordait moins d'importance qu'aujourd'hui aux conditions de leur utilisation en milieu de travail. Les entreprises se chargeaient principalement de l'apprentissage des savoirs pratiques, des savoir-faire transmis sur le tas. La formation était aussi perçue comme étant en grande partie antérieure à l'inscription dans le monde du travail. À partir des années 1970, une nouvelle articulation entre formation et travail a commencé à se substituer à cette dissociation. Le système éducatif et les entreprises ont davantage qu'auparavant des préoccupations communes et assument des responsabilités conjointes dans la planification des enseignements, la sélection des savoirs et la formation des compétences. Les contenus et les modalités de la formation sont plus immédiatement liés aux modes d'organisation du travail dans les entreprises et aux technologies qui y sont utilisées. Dans ce nouveau mode d'articulation, la formation s'étale davantage qu'auparavant tout au long de la vie.

Le déploiement de ce nouveau modèle a coïncidé avec l'émergence d'un nouveau mode d'organisation du travail et d'un nouveau type de qualification sur le marché de l'emploi (Bernier 1990). On s'attend à ce qu'un individu soit capable non seulement d'exécuter une tâche étroite comme dans le modèle

taylorien mais d'assumer une fonction plus complexe, qu'il soit plus polyvalent et fasse appel à des savoirs plus abstraits qui le rendent apte à poser un diagnostic et à s'inscrire dans un processus de résolution de problème. La complexité des systèmes informatiques exige une compréhension de l'ensemble des opérations et des fonctions de l'entreprise. Le travail a un caractère plus collectif et requiert d'un salarié une capacité de travailler en équipe. Le cadre de référence des travailleurs n'est plus nécessairement le métier mais l'entreprise. Ils doivent développer une certaine capacité de gestionnaire, adhérer aux normes de qualité de l'entreprise et se mobiliser en fonction de ses objectifs. Dans ce contexte, la formation continue a pris de l'importance et implique une interaction plus soutenue qu'auparavant de l'entreprise et du système éducatif. L'émergence de ce nouveau modèle a été favorisée par la recherche d'une plus grande flexibilité pour s'ajuster aux changements technologiques et à la concurrence accrue découlant de l'internationalisation de l'économie.

On peut s'interroger à la fois sur la généralisation de ce nouveau modèle à l'ensemble du monde du travail et de ce nouveau mode d'articulation du système éducatif et des entreprises. Toutefois, il y a là des tendances qu'il serait difficile de nier. Ces changements impliquent que l'objet de la sociologie de l'éducation s'est modifié avec l'ouverture et la fluidité des frontières entre les systèmes éducatif et productif et l'importance prise par la formation continue. Si la sociologie de l'éducation s'est depuis longtemps intéressée à ces interrelations, quel éclairage peut-elle maintenant projeter sur cette nouvelle articulation ? Il n'est pas facile de dégager son apport spécifique à l'analyse de ce champ de recherche dont les contours sont flous et mouvants (Jobert, Marry & Tanguy 1995) et qui se situe au confluent de plusieurs disciplines et sous-disciplines (économie de l'éducation, économie du travail, sociologie du travail, sociologie de jeunesse et des cycles de vie, sociologie de l'éducation). La sociologie de l'éducation ne peut en revendiquer l'exclusivité. Dans la mesure où il est possible de départager son apport de celui des autres disciplines ou spécialités de la sociologie, quelles nouvelles perspectives d'analyse peut-elle développer en vue de parvenir à une meilleure compréhension de ces interrelations ? Jusqu'à quel point celles-ci supposeraient-elles une recomposition du champ de la sociologie de l'éducation ? Doit-elle redessiner complètement son objet d'études en redéfinissant ses fondements ou simplement ajouter des éléments pour tenir compte de son extension et de son déploiement ?

Après avoir évoqué brièvement les travaux de pionniers de la sociologie de l'éducation et ceux d'économistes de l'éducation, je tenterai dans un premier temps de reconstituer à grands traits les principaux axes de recherche de la sociologie de l'éducation sur les relations entre les systèmes éducatif et productif. Je mettrai en relief une des idées clés qui se dégagent de ses principaux travaux. En m'en inspirant, je suggérerai certaines pistes d'analyse en vue de parvenir à une meilleure compréhension de ces relations.

Les travaux de pionniers de la sociologie et de l'économie de l'éducation

Dans un rapport sur les tendances en sociologie de l'éducation, rédigé pour le compte de l'UNESCO à la fin des années 1950, Floud & Halsey (1958) déploraient le manque d'analyses systématiques de la relation entre le système d'éducation et le système économique. Une quinzaine d'années plus tard, Isambert-Jamati & Maucorps (1972), dans un rapport analogue, rendaient compte de travaux effectués entre-temps sur les liens entre l'éducation et le développement technologique et économique, les politiques et la planification de l'éducation, l'impact que peuvent avoir les changements de l'organisation du travail sur le système d'éducation de même que l'effet de ce dernier sur les transformations de l'économie. Ce n'est donc pas d'hier que ces relations constituent un objet d'analyse en sociologie de l'éducation.

Au cours des années 1960 et 1970, les travaux ont surtout porté sur les relations entre l'éducation, la stratification et la mobilité sociale. L'accent a d'abord été mis sur le processus de sélection à l'intérieur du système éducatif, les inégalités d'accès selon la strate sociale et le rôle de l'éducation dans la "distribution" des individus dans la structure des occupations et la stratification sociale. L'analyse des relations entre éducation et travail a alors été relativement négligée. Il n'est peut-être pas surprenant qu'il en ait été ainsi. La transition du système éducatif au marché du travail de même que la formation continue apparaissent, au cours de la période de prospérité des années 1960, beaucoup moins problématiques que l'accessibilité à un système éducatif perçu comme étant trop sélectif.

Pendant ce temps, ce champ de recherche a été laissé en partie aux économistes de l'éducation qui ont axé leur analyse sur la relation entre l'éducation et le marché du travail de même que sur la contribution de l'éducation au développement économique. Sans prétendre reconstituer en détail leur analyse, on peut affirmer que c'est autour de la théorie du capital humain qu'au cours des années 1960 s'est articulée la pensée des économistes néoclassiques de l'éducation. Le processus d'acquisition des compétences exigées pour accéder à une occupation s'apparente, selon eux, à un investissement dans le capital humain qui implique des coûts et rapporte des bénéfices. Il importe alors de savoir si les décisions d'emploi sont rationnelles, si les investissements dans l'éducation comme moyen de développer le capital humain sont rentables tant au plan individuel que collectif et s'ils améliorent la productivité. Selon Diambomba (1995), ces économistes ont surtout mis l'accent sur les décisions d'emploi et leurs conséquences plutôt que sur le processus d'insertion professionnelle, sur les coûts et les bénéfices des décisions de formation et d'emploi comme la durée de la formation et celle du temps de la recherche d'emploi, de même que sur la disponibilité de

l'information et les éléments de risque dans les choix scolaires et professionnels. Ces premiers travaux ont été l'objet de critique au cours des années 1970 et des théories alternatives considérées comme des extensions de la théorie originale ont été avancées. Selon la théorie du signalement, le niveau et le type de scolarité s'avèrent un moyen de filtrer les travailleurs. La théorie de la concurrence pour l'emploi, une variante de la théorie du signalement, met en relief notamment que l'éducation est moins un filtre qu'un moyen de classer leur aptitude à être formés une fois embauchés en vue d'une meilleure adaptabilité. La théorie de la segmentation du marché du travail remet en question le postulat de son homogénéité, sous-jacent à la théorie du capital humain, et pose au contraire l'existence de divers types de marché du travail (primaire et secondaire) qui affectent la rentabilité des investissements des individus dans leur capital humain. Bref, les économistes ont occupé une partie du terrain que les sociologues leur avaient plus ou moins abandonné. Mais en s'intéressant d'abord au fonctionnement du marché du travail, ils n'ont pas vraiment proposé, tout comme les sociologues, une analyse exhaustive des relations entre les systèmes éducatif et productif.

Les principaux axes de recherche sur les relations entre les systèmes éducatif et productif

On peut en distinguer trois.

L'analyse des cheminements scolaires et des trajectoires d'insertion professionnelle

C'est à partir de la deuxième moitié des années 1970 et par le biais de l'analyse de la transition du système éducatif au marché du travail et des trajectoires professionnelles des jeunes que les sociologues de l'éducation en sont venus à s'intéresser plus ouvertement et explicitement à l'analyse de ces interrelations. Et ce n'est pas d'abord en s'inspirant de nouvelles perspectives théoriques qu'ils s'y sont intéressés, mais à partir des besoins de gestion des établissements d'enseignement et des instances de planification, notamment en France. Les travaux ont pris la forme d'enquêtes sur les cheminements scolaires des élèves pour, d'une part, vérifier si les objectifs de démocratisation de l'enseignement avaient été atteints et d'autre part, faire le pilotage des entrées sur le marché du travail en regard des objectifs de planification de la main-d'œuvre. Dans un contexte de restriction budgétaire, on a aussi voulu mesurer l'efficacité et l'efficience du système éducatif. Vu le taux élevé des abandons scolaires, l'attention s'est alors portée non seulement sur l'accès aux établissements mais

sur le cheminement des élèves, le taux d'obtention d'un diplôme, le passage du système éducatif au marché du travail et la relation formation-emploi. On en est ainsi venu à examiner, au moyen d'études quantitatives, à la fois les cheminements scolaires et les trajectoires professionnelles, de même que l'effet du niveau et du type d'éducation, du genre, de l'origine sociale sur l'insertion professionnelle.

On considérait en effet que l'éducation est une des principales ressources à faire valoir lors de l'entrée dans le marché du travail ou lorsqu'on veut s'y maintenir ou y être mobile. Avec la montée du chômage de masse au début des années 1980 et les difficultés majeures avec lesquelles une proportion élevée de jeunes était aux prises dans les pays industrialisés, ces études ont pris un essor considérable. Plusieurs avaient pour but de comparer les prévisions d'emploi avec les flux de sortie du système d'éducation et de mesurer l'adéquation formation-emploi.

Ces études avaient au départ un caractère sociographique et ont été plus descriptives qu'explicatives, plus quantitatives que qualitatives, plus répétitives que cumulatives et se caractérisaient "par leur forte dépendance à l'égard des pratiques 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 productif" (Tanguy 1984, 109). Elles ont néanmoins fourni un ensemble d'indicateurs sur l'entrée dans la vie active, qui est utile au pilotage de la transition du système éducatif au marché du travail. En outre, elles ont montré que les modes d'accès à l'emploi (contrat à durée indéterminée, emploi à temps plein et lié la formation) étaient en train de changer et que la trajectoire professionnelle d'une forte proportion de jeunes à leur sortie du système éducatif était ponctuée de périodes d'emploi, de chômage, de recherche d'emploi, de retour aux études, qui témoignaient de l'allongement de la période de stabilisation dans le marché du travail. L'insertion professionnelle est apparue comme un processus complexe se déroulant sur une période au cours de laquelle ces divers types de situation peuvent s'enchevêtrer et la relation formation-emploi se construit et, jusqu'à un certain point, se négocie.

Par ailleurs, des sociologues de l'éducation se sont intéressés aux stratégies d'insertion professionnelle des jeunes en reconstituant au moyen d'une méthodologie qualitative leurs représentations de l'insertion professionnelle. Un des postulats sous-jacents à ces travaux est que les jeunes sont les acteurs de leur insertion et que leur trajectoire professionnelle n'est pas purement déterminée par leur niveau de scolarité, leur genre et leur origine sociale. On a tenté d'intégrer dans les schémas explicatifs la logique des acteurs qui disposent d'une marge de manœuvre dans la construction de leur itinéraire. De même, on a tenu compte d'autres dimensions de l'entrée dans la vie active comme le départ de la famille d'origine et la formation d'un couple et d'une famille, expériences "contemporaines" de l'entrée dans la vie active.

L'analyse des facteurs structurels qui façonnent les trajectoires professionnelles

D'autres sociologues de l'éducation ont participé à l'analyse de facteurs structurels qui ont un impact sur les cheminements des jeunes à l'intérieur du système d'éducation, leur trajectoire professionnelle et leurs stratégies d'insertion. Ces travaux ont été fortement influencés par ceux d'économistes de l'éducation et de sociologues du travail plus au fait qu'eux des mécanismes de fonctionnement des marchés du travail et des changements dans l'organisation du travail. L'accent a été mis sur la restructuration et l'internationalisation de l'économie de même que sur la réorganisation du travail, qui façonnent les marchés du travail et ont un impact sur les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes et les trajectoires professionnelles des adultes comme des jeunes. D'autres facteurs structurels ont été analysés. Qu'il suffise d'évoquer l'approche sociétale de Maurice Sellier & Sylvestre (1982) selon laquelle un ensemble d'éléments relatifs à l'organisation du travail, à la structure industrielle, aux politiques d'emplois, à l'aménagement de la formation professionnelle et à la négociation entre les partenaires sociaux et économiques, forme une configuration propre à une société donnée. Ce faisceau d'interrelations façonne le contexte socioéconomique dans lequel s'élaborent les politiques d'éducation et d'emploi et s'effectue la transition du système éducatif au système productif.

Les intermédiaires du marché du travail

Une autre approche s'appuie sur le postulat selon lequel la transition du système éducatif est structurée socialement. L'accent est mis moins sur les trajectoires individuelles d'insertion que sur le caractère organisé de la transition du système éducatif au marché du travail, les modes de gestion de la main-d'œuvre, les pratiques de l'État, des entreprises et des réseaux sociaux dans la mobilisation, l'entretien et le renouvellement de la main-d'œuvre (Rose 1984, Méhaut & al. 1987). L'accès au marché du travail, du moins pour certaines catégories de personnes, notamment les jeunes, est plus difficile qu'auparavant et est l'objet d'une gestion socialisée et non plus privée. Il s'est progressivement mis en place des dispositifs d'aide à l'insertion et 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. C'est dans ce contexte qu'on en est venu à s'intéresser aussi aux comportements et aux logiques des acteurs et des intermédiaires du marché du travail œuvrant dans les instances responsables des politiques de placement de la main-d'œuvre, des organismes de formation, des organismes communautaires,

des associations (Baron & al. 1994, Bessy & al. 1997). Ces acteurs participent à l'aménagement des relations entre les systèmes éducatif et productif. Ces études mettent l'accent sur les professionnels qui se retrouvent dans ces organismes, leurs interactions et la façon selon laquelle la transition est construite par l'intermédiaire des acteurs qui les composent. En outre, plusieurs études portent sur le fonctionnement et l'évaluation des nombreux programmes qui font maintenant partie des politiques d'emploi visant à faciliter l'accès au marché du travail.

Remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi

Une des contributions majeures des travaux relatifs à ces trois axes de recherche a été de remettre en question le postulat de l'adéquation formation-emploi selon lequel d'une part des filières et des niveaux d'enseignement correspondent à des catégories et à des niveaux de qualification du système d'emploi et d'autre part un profil de formation plus ou moins unique correspond à chaque emploi. À cet égard, les points de vue de sociologues et d'économistes de l'éducation convergent (Tanguy 1986, Paul 2000). Si la scolarité est une condition nécessaire pour accéder à un emploi, elle n'en est pas une condition suffisante. Il est possible d'accéder à un emploi à partir de plusieurs types de formation, sauf dans le cas d'emplois très spécialisés ou régis par des ordres professionnels. De plus, la formation initiale n'est pas le seul moyen d'acquérir ou de développer des compétences en vue d'occuper un emploi. On peut le faire en cours d'emploi. L'accès à l'emploi ne dépend pas seulement du niveau et du type de scolarité mais aussi de plusieurs autres variables, notamment l'appartenance à des réseaux.

La remise en question de ce postulat implique que la relation formation-emploi n'est pas rigide, d'où l'importance de favoriser les formations initiales à large profil et polyvalentes de même que la formation continue dans le but de faciliter l'évolution des qualifications et leur mise à jour. Ceci ne veut pas dire qu'il n'existe pas une forte relation entre éducation et emploi. Elle signifie plutôt que cette relation n'est plus linéaire et consécutive –on n'acquiert plus simplement une formation pour accéder ensuite à un emploi– mais devient simultanée –ce qui suppose la conjugaison de la formation théorique et pratique au cours de la trajectoire scolaire et de l'itinéraire professionnel (Vimont 1995). En d'autres termes, comme il a déjà été indiqué, on est en voie de passer d'un modèle axé sur la dissociation formation-emploi à modèle centré sur une plus grande intégration de la formation et de l'emploi, tant au moment de la formation initiale que de la formation en cours d'emploi.

Nouveau postulat : la construction des relations entre le système éducatif et productif

Un nouveau postulat qui semble faire consensus a été substitué à l'ancien : la relation formation-emploi n'est pas établie une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme, mais construite à la fois au cours du cheminement scolaire et, par la suite, tout au long de la trajectoire professionnelle. Il en est de même des relations entre les systèmes éducatif et productif. Il n'y a pas qu'une façon de formuler ce postulat. Celle que Dubar (2001) a proposée pour l'insertion professionnelle a l'avantage de distinguer trois dimensions. Ces relations sont à la fois le produit d'une histoire, d'une construction sociétale et le résultat de stratégies d'acteurs.

Historiquement, le problème des relations entre l'éducation et l'emploi ne s'est posé qu'à la suite de deux grandes ruptures. La première est apparue lorsque se sont constitués de façon indépendante un espace de formation et un espace d'activités de travail, caractérisés par une dissociation entre la vie privée déprofessionnalisée centrée sur la famille et la vie professionnelle délocalisée centrée sur les entreprises. Un domaine spécifique s'est construit, l'école pour la jeunesse, entre l'enfance et l'âge adulte, entre la famille d'origine et le travail comme destination. La seconde rupture, plus récente, est apparue, selon lui, lorsque la sortie des études s'est dissociée de l'entrée sur le marché du travail, lorsque le diplôme n'a plus assuré de façon quasi automatique l'entrée en emploi selon un niveau correspondant à celui du diplôme. Il s'est alors créé pour une proportion importante de jeunes un espace post scolaire intermédiaire entre l'école et l'entreprise. C'est dans cette double conjoncture historique que le problème de l'insertion des jeunes s'est posé, que des dispositifs d'aide à l'insertion ont été créés, que des acteurs institutionnels et individuels ont participé à leur mise en œuvre dans le cadre de politiques publiques et ont construit de nouveaux espaces d'insertion. Ce qu'il faut retenir, au-delà de la question spécifique de l'insertion, c'est qu'il y a aussi des conjonctures historiques à investiguer en même temps que des configurations sociétales et des stratégies des acteurs.

Les relations entre les systèmes éducatif et productif sont aussi le résultat d'une construction sociétale. Selon la perspective d'analyse déjà évoquée (Maurice, Sellier & Sylvestre 1982, Verdier 1996), ces relations sont caractérisées dans chaque société par une configuration particulière. Celle-ci résulte d'une articulation spécifique entre la façon selon laquelle la main-d'œuvre est formée, le travail est organisé, les activités de production sont coordonnées, les relations de travail sont aménagées et négociées entre les partenaires sociaux. Cette construction est sociétale en ce sens que chaque société a sa façon spécifique de définir ses politiques, de mettre en œuvre ses dispositifs, de définir les normes et les règles régissant l'ensemble des relations entre le système de formation, le travail, les relations entre patrons et salariés, de même que leurs modes de régulation.

Enfin, ces relations sont le résultat de stratégies d'acteurs, non seulement des demandeurs et des offreurs d'emploi, mais aussi des intermédiaires professionnels entre ces deux types d'acteurs. Dans le cas des jeunes, ces stratégies peuvent varier selon leur rapport aux études et leur rapport au travail. Dans le cas des adultes, elles peuvent fluctuer selon leur cycle de vie. Dans le cas des intermédiaires du marché du travail, elles peuvent différer selon la mission de l'organisme auquel ils sont rattachés (entreprise, organisation du service public, groupe communautaire, autorité locale) ou selon la position qu'ils y occupent. Ces stratégies se déploient dans des espaces où établissements éducatifs, entreprises, groupes communautaires et instances locales sont coordonnés par des intermédiaires professionnels avec l'aide des pouvoirs publics.

Pistes de recherche

Avant de repérer des pistes de recherche, il y a lieu de proposer une perspective générale d'analyse qui orienterait des travaux plus spécifiques. Ceux-ci devraient s'inscrire dans le prolongement de ce qui a constitué l'apport principal de la sociologie de l'éducation au champ de recherche non pas par nostalgie des travaux déjà effectués mais par souci de repérer dans son héritage des éléments originaux dont on n'a pas exploité toutes les potentialités. Cet apport découle de sa participation à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi et de la formulation du nouveau postulat de la construction de la relation formation-emploi. Je me réfère à sa "participation" à cette entreprise, car je suis bien conscient qu'elle n'est pas la seule discipline ou spécialité de la sociologie à y avoir contribué, mais sa tradition y a conduit et ses travaux continuent à nourrir la réflexion à cet égard. De plus, il me semble qu'on ne devrait plus définir ce champ en termes de relations éducation-travail ou de relation formation-emploi, mais de relations entre le système éducatif entendu au sens large et le système productif puisque c'est bien de relations entre systèmes qu'il s'agit et non plus d'éléments spécifiques à l'intérieur de ces systèmes. Plusieurs pistes de recherche pourraient être suivies à partir de cette perspective générale d'analyse.

La construction des curriculums

Une de ces pistes a trait à la construction des curriculums de la formation professionnelle initiale, de la formation professionnelle continue et même de la formation générale. Il y a lieu de poursuivre la réflexion sur : (a) l'offre de la formation professionnelle initiale suite à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi ; (b) la façon selon laquelle les programmes de formation professionnelle initiale sont construits ; (c) les logiques et les stratégies

des acteurs des systèmes éducatif et productif qui participent à la sélection des savoirs qui y seront véhiculés, à l'aménagement et à la mise en œuvre de ces programmes ; (d) la "division du travail" entre l'État, les entreprises, les collectivités territoriales, les groupes professionnels et le système éducatif ; (e) la structure de pouvoir entre ces divers agents, et (f) les divers modes de régulation qui caractérisent la construction des programmes.

Il serait opportun de ne pas limiter ces travaux à la formation professionnelle initiale de niveau secondaire ou conduisant à des occupations de niveau inférieur, mais de les étendre à celle concernant les occupations de haut niveau qui sont en partie contrôlées par des ordres professionnels (médecine, génie, architecture, etc.) et les occupations des niveaux intermédiaires. La diversité des modes de régulation, des logiques des acteurs impliqués apparaîtrait dans toute son étendue et une analyse comparative favoriserait une meilleure compréhension de la construction des programmes et de leur arrimage au monde du travail. Cette analyse devait s'étendre non seulement à la construction des programmes, mais aussi des dispositifs et des initiatives de formation continue. Ceux-ci m'apparaissent moins structurés formellement et leurs modes de régulation plus diversifiés que les programmes de formation professionnelle initiale. De plus, les entreprises et les salariés, qu'ils soient professionnels ou aient d'autres types d'occupation, y jouent un rôle plus déterminant. Il n'en demeure pas moins que, dans la construction des programmes et dispositifs de formation continue, divers types de savoirs sont sélectionnés, que leur aménagement dépend de la répartition du pouvoir entre les instances et les groupes qui y participent et des modes de régulation qui les régissent. Une analyse plus systématique de la façon selon laquelle les contenus de formation continue sont sélectionnés, qu'ils soient définis en termes de savoirs ou de compétences, contribuerait à projeter un éclairage nouveau sur les relations entre les systèmes éducatif et productif. En outre, on devrait accorder une attention particulière à la façon dont s'effectuent la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience.

Enfin, une attention plus soutenue devrait être accordée aux composantes de formation générale dans la délimitation des contenus de formation tant en formation professionnelle initiale qu'en formation continue. En effet, la formation générale contribue au développement de plusieurs compétences générales (capacité d'analyse, de synthèse, de recherche d'information, de résolution de problème, de communication orale et écrite, etc.) qui peuvent, sinon doivent être mobilisées en formation professionnelle et ultérieurement, en emploi. L'articulation de ces composantes de formation générale et de formation professionnelle spécifique fait partie de la sélection des contenus de formation. Son analyse m'apparaît d'autant plus pertinente (a) qu'elle est souvent l'objet de conflit et de luttes de pouvoir entre les divers groupes qui essaient de faire prévaloir leur conception de l'éducation et de la formation et (b) qu'une bonne formation générale

constitue le socle sur lequel une formation continue peut s'appuyer et est de nature à favoriser non seulement l'accès à une formation en cours d'emploi mais, par la suite, le maintien en emploi et la mobilité professionnelle.

Les pratiques de recrutement

À l'autre extrémité du continuum des relations entre le système éducatif et le système productif se situent les pratiques de recrutement des entreprises ou des organisations. L'analyse de ces pratiques est axée notamment sur l'évaluation des compétences. Dans la mesure où le niveau et le type de scolarité en sont des éléments, les pratiques de recrutement constituent des espaces où se construisent les relations entre le système éducatif et le marché du travail.

Il importe de dégager la signification que revêt le diplôme aux yeux des employeurs (Giret 2000). Selon une première école de pensée, le diplôme vient sanctionner la fin d'un parcours de formation et atteste de connaissances et de capacités objectives susceptibles d'être mises à contribution dans l'emploi et de rendre ses détenteurs plus productifs. Le diplôme témoigne aussi de capacités cognitives qui prédisposent à un apprentissage en emploi. On leur accorderait, pour ces raisons, priorité à l'embauche de même que de meilleures conditions de travail. Selon une seconde conception, le diplôme apparaît davantage comme un signal non pas de capacités et de compétences qu'on peut mesurer directement, mais d'aptitudes générales à l'emploi. Selon cette perspective, le diplôme est une mesure imparfaite des capacités productives plutôt qu'une preuve de compétences. Comme les employeurs qui ont à embaucher sont dans une situation d'information imparfaite sur les aptitudes réelles des demandeurs d'emploi, mais souhaitent néanmoins recruter les plus productifs d'entre eux ou ceux qui ont le plus de chance de le devenir, ils se servent du diplôme comme d'un filtre pour pallier les difficultés de recueillir directement l'information sur les aptitudes de leurs futurs employés. Le procédé confère une apparence d'objectivité et peut réduire les coûts de recrutement. Cette seconde conception met en relief (a) que le diplôme ne mesure pas nécessairement ce qu'on voudrait qu'il mesure objectivement et (b) que l'accès à l'emploi ne dépend pas seulement du diplôme mais des modes de recrutement des entreprises, du comportement des employeurs et du jugement subjectif qu'ils portent sur les demandeurs d'emploi.

Selon Eymard-Duvernay et Marchal (1997), le processus de recrutement, centré sur la recherche d'information sur le poste à pourvoir et sur les candidats, ne se déroule pas selon un schéma aussi rigoureux qu'on le prétend et est marqué par des incertitudes. "Il n'y a pas de compétence existant préalablement au jugement et qu'il s'agirait de découvrir : le jugement contribue à la formation de la compétence. Suivant une expression galvaudée, on pourrait dire que la compétence est une 'construction sociale'. Plus précisément, nous parlerons de la

compétence comme résultant d'un accord sur ce qu'est la compétence" (12). Du point de vue des relations entre les systèmes éducatif et productif, quelle place occupe le niveau et le type de scolarité des candidats dans le jugement sur la compétence et la décision d'embaucher une personne comparativement à celle de l'expérience et des habiletés relationnelles déployées par ceux-ci au moment du recrutement ? Comment ceux qui ont à évaluer les compétences gèrent-ils l'information dont ils disposent et, le cas échéant, l'intervention de personnes appartenant au réseau de relations des candidats ? Il en est de même des informations sur le genre, l'âge, la race ou le groupe ethnique, qui peuvent être sources de discrimination.

L'analyse des pratiques de recrutement est, à première vue, très éloignée des préoccupations traditionnelles de la sociologie de l'éducation. Néanmoins, elle illustre bien l'avantage qu'il y aurait à franchir ses frontières habituelles. Outre le fait qu'elle permet de départager l'effet du diplôme, de l'expérience et de l'appartenance à des réseaux sur l'accès à l'emploi, elle montre en quoi les préposés au recrutement participent à la construction de la relation formation-emploi. On leur demande de se prononcer sur la pertinence du diplôme et de la formation des personnes qu'ils embauchent en regard d'autres variables. Ils sont au carrefour de réseaux de personnes susceptibles de leur recommander une personne à embaucher. Ils sont associés aux décisions relatives à la formation continue de membres du personnel. L'analyse des pratiques d'embauche peut projeter un éclairage sur la façon selon laquelle les diplômés comme les non-diplômés sont sélectionnés et intégrés à l'entreprise. Une telle analyse comparative devrait porter sur différentes catégories d'emploi (cadres, techniciens, employés, ouvriers) en tenant compte de la taille des entreprises et des différences entre les secteurs public et privé.

L'analyse des trajectoires professionnelles

Si les relations entre les systèmes éducatif et productif commencent à se construire dans les programmes de formation et continuent de s'édifier dans les pratiques de recrutement, elles s'élaborent aussi dans les trajectoires professionnelles des individus. On pourrait difficilement imaginer que la sociologie de l'éducation se désintéresse des enquêtes de type quantitatif et des études longitudinales sur l'entrée dans le marché du travail (Coutrot & Dubar 1992, Degenne & al. 1999). Il y aurait lieu à cet égard d'approfondir certains thèmes de recherche qui n'ont pas toujours reçu une attention soutenue ou qui n'ont pas été pris en considération dans une approche intégrée.

La meilleure réussite des filles en milieu scolaire est bien documentée. Paradoxalement, au moment de leur entrée dans le marché du travail, elles ne réussissent pas dans l'ensemble à tirer parti de cet avantage autant qu'on ne s'y

attendrait compte tenu de leur réussite antérieure. L'analyse des différences selon le genre observées au moment de l'insertion n'occupe pas une place aussi importante que celle des différences des cheminements à l'intérieur du système d'éducation. Cette lacune devrait être comblée. Ces différences sont-elles ancrées dans les marchés du travail en partie différents auxquels les hommes et les femmes ont accès, dans les mécanismes de discrimination systémique ou dans les logiques différentes qui les caractérisent au sujet de la conciliation famille-travail ? De même, l'analyse des différences selon les groupes ethniques et l'origine sociale, au moment de l'insertion, à niveau de scolarité égal ou type de formation équivalent, devrait être approfondie. Elle permettrait de relativiser l'effet de la scolarité sur l'accès à l'emploi comparativement à celui de ces deux variables cruciales. Il serait tout aussi opportun d'analyser la situation des personnes non diplômées. Que deviennent ceux qui ont quitté le système d'éducation avant d'avoir obtenu le diplôme correspondant au programme d'études auxquels ils étaient inscrits ? Sur quelles autres ressources que le diplôme s'appuient-ils pour négocier leur insertion en emploi ? Ce type d'études permettrait de gagner une meilleure compréhension de la place relative de cet élément charnière que constitue le diplôme dans l'insertion professionnelle.

L'analyse des trajectoires professionnelles ne devrait pas être limitée à la primo-insertion des jeunes, mais s'étendre à celles des adultes qui intègrent le marché du travail pour la première fois ou le réintègrent après s'en être retirés, notamment aux femmes qui retournent dans le marché du travail après avoir consacré leur temps à l'éducation des enfants. De même, il serait opportun d'examiner les trajectoires professionnelles des adultes qui ont effectué un retour aux études en s'inscrivant à temps partiel ou à la faveur de congés épisodiques à un programme d'études conduisant à un diplôme (situation différente d'une formation en entreprise ne conduisant pas à un diplôme). Ces analyses permettraient d'analyser les trajectoires professionnelles en relation avec la scolarité à divers moments du cycle de vie et pas seulement au moment de l'insertion.

J'ai déjà mentionné qu'au-delà de ces analyses quantitatives des trajectoires professionnelles, des études qualitatives ont été effectuées sur les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes. Rose (1998, 1999) conteste l'usage du concept de stratégies des jeunes à l'égard de l'emploi. Selon lui, les pratiques des entreprises, les politiques scolaires et les conditions du marché encadrent d'une façon telle les décisions des jeunes qu'elles limitent leur possibilité d'élaborer des stratégies. Ils n'ont aucune prise sur le volume des emplois disponibles, ni sur les formes d'emploi (contrat à durée déterminée ou indéterminée). Tout au plus peuvent-ils élaborer des projets de formation en vue d'accéder à un emploi. Même là, leurs projets seraient fortement conditionnés par l'origine sociale et le genre, de même que par la sélection qui s'opère au sein du système éducatif. C'est ce qui l'incite à conclure que la notion de stratégie est peu applicable aux

jeunes et qu'il faut plutôt utiliser la notion de logique reconstituée a posteriori pour caractériser leur trajectoire. Tout dépend de la conception qu'on a de ce qu'est une stratégie (Trottier 1999). Si on la définit comme un "patron" (pattern) dans une suite de décisions, il est possible d'en distinguer deux types. Les stratégies délibérées renvoient à un plan explicite pour le futur, développé de façon consciente et intentionnelle avant la prise de décision et à une action méthodique fondée sur des objectifs à long terme. Les stratégies émergentes sont caractérisées par un patron qui, dans une suite de décisions, s'est formé graduellement, peut-être même de façon non délibérée, à mesure que les décisions sont prises une à une. Cette deuxième conception correspond peut-être davantage à celle que les jeunes construisent en ce qui concerne leur cheminement scolaire et leur trajectoire professionnelle.

Quoi qu'il en soit et qu'on s'appuie sur les notions de stratégies ou de logiques des jeunes, il me semble que les analyses quantitatives des trajectoires professionnelles doivent encore être complétées par des analyses qualitatives. Ce type de recherche est de nature à montrer que les jeunes sont aussi des acteurs de leur insertion, participent à la construction de leur trajectoire et, ce faisant, à la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif. Ils ne sont ni complètement déterminés par leur passé familial ou leur genre, ni soumis de façon inéluctable aux contraintes auxquelles ils sont exposés sur le marché du travail. Ils peuvent se libérer des conditionnements liés au genre et à l'origine sociale, tirer profit des occasions et des ressources mises à leur disposition lors de leur entrée dans le marché du travail. Au-delà du niveau de scolarité et du type de diplôme, on devrait porter une attention particulière au réseau de relations qu'ils mobilisent pour négocier leur entrée dans le marché du travail de même qu'à des événements contemporains de l'entrée dans la vie active (départ de la famille d'origine, formation d'un couple et/ou d'une famille) qui peuvent avoir un impact sur leur trajectoire professionnelle. Ce type d'analyse devrait être étendu aux adultes qui recourent à la formation continue ou sont forcés de s'y engager, comme à ceux qui refusent de s'inscrire dans une telle démarche ou à qui l'accès à une telle formation est refusé. Elle permettrait de cerner le rôle que joue la formation continue non seulement dans l'adaptabilité de la main-d'œuvre, mais aussi dans la construction de la trajectoire professionnelle des personnes qui s'y engagent spontanément ou sont forcées de s'y adonner.

La socialisation professionnelle des jeunes et des adultes

Une des façons de dépasser le caractère trop souvent descriptif des études sur la transition entre les systèmes éducatif et productif est d'analyser celle-ci sous l'angle d'un processus de socialisation professionnelle. Selon les écoles de pensée, on y met l'accent sur les modèles culturels qui façonnent les rôles professionnels,

sur le contrôle social exercé par les pairs et l'organisation dans laquelle ils sont exercés, sur la marge de manœuvre et de négociation dont les acteurs disposent dans la construction de leur identité sociale et professionnelle, sur le rite de passage d'une étape à une autre de leur trajectoire.

Selon Dubar (1991), cette construction résulte de l'articulation de deux processus. Le premier a trait à un processus interne à l'individu, à la consolidation de l'image qu'il a de lui-même à partir de ses expériences familiales, scolaires et professionnelles. Le second renvoie à une transaction externe et concerne l'identité pour autrui, à l'attribution de l'identité par les institutions et par les agents avec lesquels il entre en interaction. La sortie du système d'éducation et l'entrée dans le marché du travail constituent un moment crucial de cette construction de l'identité. Même si les décisions d'orientation plus ou moins assumées ou forcées ont contribué à façonner son identité, c'est au cours de sa trajectoire professionnelle et au moment de sa confrontation avec le marché du travail que ses compétences lui sont reconnues, qu'un statut lui est conféré et que son identité professionnelle se trouve confirmée à travers le jugement d'autrui. Cette perspective d'analyse permet d'interpréter la transition du système éducatif au système productif non plus seulement en termes de stabilisation dans le marché de l'emploi, de correspondance formation-emploi, mais d'intégration sociale et de construction de l'identité sociale à travers deux processus, biographique et relationnel, qui ne peut être ramené à une simple adéquation entre formation et emploi.

Cette approche peut aussi projeter un éclairage sur la formation en entreprise et la modification des trajectoires professionnelles souvent provoquées par la réorganisation du travail (Delobbe 1996). L'expérience des salariés qui, suite à ces changements, s'engagent dans une démarche de formation continue ne se limite pas à l'acquisition de nouveaux savoirs et au développement de nouvelles compétences. Elle implique souvent une resocialisation professionnelle dont il y a lieu de tenir compte dans la mise en place de dispositifs ou de mesures de formation continue. De ce point de vue, il ne s'agit pas seulement de mettre à jour des compétences, de développer de nouvelles habiletés et de transmettre de nouveaux savoirs, mais de faire émerger de nouvelles identités professionnelles. Il s'agit d'un processus beaucoup plus complexe qu'il importe de mieux documenter, ne serait-ce que pour comprendre les résistances de certaines catégories de salariés à s'engager dans une démarche de formation continue.

Les intermédiaires du marché du travail

Il y a lieu de poursuivre les études sur les professionnels qui œuvrent dans les espaces dits de transition entre le système éducatif et le marché du travail et sur leurs interactions, de dégager dans une perspective comparative leurs caractéristiques et

de reconstituer leurs logiques d'actions. Par exemple, la posture d'un représentant ministériel ou d'une agence publique de placement en emploi diffère sûrement de celle d'un professionnel de groupe communautaire qui se donne une mission de formation, d'organisme régional ou local d'aide à l'insertion ou d'un cabinet privé de recrutement. Par ailleurs, au-delà de ce qui les différencie, ils partagent des objectifs et des traits communs, ils participent à une dynamique dont la mise à jour est susceptible d'éclairer la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif d'autant plus qu'ils sont amenés à agir en réseau.

Une nouvelle piste de recherche sur ces intermédiaires consisterait à recourir à la sociologie des occupations en vue de systématiser l'analyse comparative du profil, de l'organisation et des logiques des divers types d'intermédiaires. Cette démarche permettrait de tirer profit des nombreuses études de cas déjà effectuées et d'en structurer de nouvelles à partir d'un appareil conceptuel plus élaboré. Cette analyse devrait inclure un type d'intermédiaires qui a fait l'objet de peu d'études en dépit du fait qu'ils occupent une place stratégique dans la construction des relations entre le système éducatif et les entreprises : les responsables du recrutement et de l'évaluation des salariés. Qu'ils œuvrent dans le cadre de services des ressources humaines de grandes ou de moyennes entreprises, qu'ils soient seuls à occuper cette fonction dans une petite entreprise ou qu'ils la remplissent parallèlement à d'autres fonctions, ils participent aux décisions relatives à l'évaluation des compétences et des qualifications des salariés et à la construction de la relation formation-emploi.

La construction sociétale et internationale des relations entre le système éducatif et le système productif

Les intermédiaires du marché du travail et de l'insertion n'évoluent pas dans un environnement indéterminé. Ils œuvrent dans une structure industrielle, ils sont encadrés par des politiques d'emploi, d'éducation et de formation professionnelle. Ils doivent prendre en considération les modes d'organisation du travail et se situer par rapport aux partenaires sociaux qui négocient les modalités de concertation relatives à la mise en œuvre de ces politiques. Bref, ils s'insèrent dans une configuration d'éléments qui contribuent à façonner le contexte socioéconomique dans lequel ils participent à la construction des relations entre le système éducatif et le système productif. Raffe (2001) utilise un concept analogue à l'approche de Maurice, Sellier & Sylvestre (1982), celui de système d'insertion sociale et professionnelle dans son analyse de la recherche transnationale sur l'insertion. Ce concept désigne un 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. Les études comparatives sur ces configurations montrent que ces relations sont construites

et influencées par un ensemble de facteurs structureaux propres aux sociétés dans lesquelles elles s'actualisent. Ces analyses devraient, à mon avis, être étendues à des pays qui n'ont pas atteint le même niveau de développement. Dans certains pays aux fortes particularités régionales, ou décentralisés, il pourrait être opportun de procéder à des comparaisons entre régions.

Au-delà de ces facteurs structureaux au plan sociétal, il y a aussi lieu de considérer des tendances et des processus transversaux qui transcendent, pour ne pas dire "colonisent" les configurations sociétales et qui ont un effet sur ces relations. Selon Ashton & al. (1994), l'internationalisation de l'économie implique que la planification et la production des biens et services ne s'effectuent plus uniquement au plan national et on assiste à une redistribution d'emplois entre les pays et à une délocalisation d'entreprises des pays développés vers des pays en voie de développement. Les vieux pays industrialisés perdent des emplois peu qualifiés au profit de pays en voie de développement où les coûts de la main-d'œuvre sont inférieurs. Il en résulte un chômage accru chez les travailleurs les moins qualifiés, notamment chez les jeunes. Ces pays cherchent à se spécialiser dans la production de biens et services à valeur ajoutée qui nécessite une main-d'œuvre plus qualifiée. Par ailleurs, les nouveaux pays industrialisés ont tendance à adopter la même stratégie. Ces tendances accentuent la concurrence entre les pays. On en connaît les conséquences : recours à de nouvelles technologies et à une réorganisation du travail pour améliorer la compétitivité, déclin de métiers traditionnels, augmentation des qualifications requises pour accéder ou se maintenir en emploi, recherche d'une plus grande flexibilité pour soutenir la concurrence. Il en résulte une augmentation des emplois à contrat à durée déterminée, du travail à temps partiel et des pratiques visant à limiter les avantages sociaux accordés aux salariés. Si, au sein d'une société, d'autres facteurs peuvent aussi être à l'origine de ces changements, l'internationalisation de l'économie témoigne d'une tendance qui, au-delà des configurations sociétales, contribue à façonner les relations entre les systèmes éducatif et productif.

Vers une sociologie des idées concernant les relations entre les systèmes éducatif et productif

À ces diverses pistes de recherche devrait s'ajouter l'analyse de la façon selon laquelle ont été conceptualisées les relations entre les systèmes éducatif et productif, des représentations qu'on en a et de l'utilisation que les chercheurs autant que les responsables des politiques en font. À titre d'illustration, comment chercheurs et responsables des politiques en sont-ils venus à adhérer au postulat de l'adéquation formation-emploi ? Comment s'est construit le discours sur l'éducation tout au long de la vie, la société du savoir ? Comment expliquer qu'en France on établit une distinction beaucoup plus nette que dans d'autres

pays entre éducation et formation ? Comment expliquer la tendance à définir en termes de crise de l'emploi une situation qui perdure depuis des décennies ? Comment expliquer la place qu'occupe en France comparativement à d'autres pays le thème de l'exclusion dans les analyses de l'insertion professionnelle ? Quels sont les postulats implicites, les images et les référentiels sous-jacents à ces questions, et par qui sont-ils définis et diffusés ? C'est dans une sociologie des idées sur les relations entre les systèmes éducatif et productif qu'il y a lieu de s'engager. Et cette sociologie ne peut faire l'économie d'une analyse historique qui permettrait de déconstruire des idées reçues et de développer une pensée réflexive sur les analyses des sociologues de l'éducation et des spécialistes d'autres disciplines qui s'intéressent à ces questions.

Conclusion

Le domaine de recherche sur les relations entre les systèmes éducatif et productif a connu un développement considérable depuis les travaux des pionniers de la sociologie de l'éducation. On a dépassé le stade des recherches purement descriptives de l'entrée des jeunes dans le marché du travail. Les axes de recherche se sont diversifiés. On a procédé à des études comparatives fort éclairantes et on a pu constater des avancées sur le plan théorique. On a effectué un travail réflexif sur les catégories et les modes de pensée qui ont orienté la recherche (Tanguy 1986, Jobert, Marry & Tanguy 1995). Un des thèmes communs à plusieurs types d'études a trait à l'importance toute relative de la scolarité pour accéder à un emploi. En participant au côté de chercheurs d'autres disciplines à la remise en question du postulat de l'adéquation formation-emploi, les sociologues de l'éducation ont exercé une influence sur l'évolution des idées qui orientent l'élaboration des politiques éducatives et des politiques du marché du travail. Une de leurs contributions originales aura été d'amorcer l'analyse de la construction des relations entre les systèmes éducatif et productif.

Certains pourraient avoir l'impression que plusieurs des pistes de recherche proposées s'inscrivent dans le prolongement de travaux déjà effectués. Et ils n'auraient pas tout à fait tort. Toutefois, l'analyse des cheminements scolaires et des trajectoires professionnelles des individus devrait être poursuivie en faisant appel à de nouvelles perspectives théoriques et à une méthodologie qualitative. D'autres pistes, plus récentes, notamment celles qui ont trait aux pratiques de recrutement de même qu'aux curriculums ou savoirs inhérents aux dispositifs et initiatives de formation continue témoignent de nouvelles perspectives d'analyse. Plusieurs de ces pistes pourraient être enrichies par des analyses comparatives, notamment celle des intermédiaires du marché du travail en s'appuyant sur une sociologie des occupations.

Ce qui m'apparaît prioritaire est de mettre à jour les convergences qui se dessinent autour de la notion de construction des relations entre les systèmes éducatif et productif. De plus, pour dépasser une certaine dispersion des analyses de ces relations, il y aurait lieu de renouer avec les thèmes classiques de la sociologie de l'éducation concernant le processus de socialisation, le processus de sélection et le processus de construction des curriculums ou des dispositifs de formation, trois types de processus qu'on retrouve aussi en formation continue. Il en est de même des thèmes relatifs aux modes de régulations du système éducatif et à la dynamique des acteurs de l'interne comme de l'externe qui participent à sa gouvernance. On pourrait s'inspirer des concepts sous-jacents à ces thèmes et les appliquer, en les adaptant, à l'analyse de la formation continue.

L'objet de la sociologie de l'éducation s'est élargi. Il ne peut plus se limiter à l'analyse des systèmes d'enseignement traditionnels. L'incorporation d'éléments relatifs à la formation continue et à la formation en entreprise reste à faire. Il est étonnant de constater que bien des manuels ou des travaux de synthèses en sociologie de l'éducation n'incluent pas cette analyse comme si cet objet d'études se trouvait dans le "no man's land" des autres disciplines ou spécialités de la sociologie qui, aussi, s'y intéressent. La sociologie de l'éducation y gagnerait à ne pas repousser cet objet d'études à sa périphérie pour deux raisons. Premièrement, les trajectoires professionnelles et les expériences de formation continue des individus sont tributaires de leurs cheminements à l'intérieur du système d'éducation. Deuxièmement, les curriculums scolaires et les savoirs véhiculés dans les dispositifs de formation continue ne peuvent être construits sans se soucier de leur complémentarité. Ces deux éléments plaident en faveur à la fois de l'élargissement de l'objet d'études de la sociologie de l'éducation et d'une meilleure intégration des nouveaux thèmes de recherche au cœur de ses préoccupations. Pour y parvenir celle-ci n'a pas à redéfinir totalement son objet d'études mais à étendre ses perspectives d'analyse à des éléments qui, sans être totalement nouveaux, témoignent à la fois de son extension et de développements récents sur lesquels elle est en mesure de projeter un éclairage original à partir d'instruments conceptuels porteurs au côté d'autres disciplines et d'autres spécialités de la sociologie.

Repères bibliographiques

- ASHTON D.N., MAGUIRE M.J. & GARLAND V. 1994 *Restructuring the Labor Market : The Implications for Youth*, London, Macmillan
- BERNIER C. 1990 *Le travail en mutation*, Montréal, Institut de recherche appliquée sur le travail et Éditions Saint-Martin
- 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

- BESSY C. & EYMARD-DUVERNAY F. 1997 *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, Presses Universitaires de France
- COUTROT L. & DUBAR C. 1992 *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation Française
- DEGENNE A. LECOUTRE M. LIÈVRE P. & WERQUIN, P. 1999 *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Documents, Séminaires-142, Marseille, Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- DELOBBE N. 1996 Formation en entreprise et socialisation : cadre d'émergence et processus psycho-sociaux, in Francq B. & Maroy C. *Formation en entreprise et socialisation au travail*, Paris, De Boeck & Larcier
- DIAMBOMBA M. 1995 La problématique de l'insertion professionnelle dans les théories économiques, in Trottier C., Perron M. & Diambomba M. *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université. Perspectives théoriques et méthodologiques*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval
- DORAY P. & DUBAR C. 1997 Vers de nouvelles articulations entre éducation et travail ?, in Chanlat J.-F. *CD-Rom du Colloque Entreprises et sociétés, enracinements, mutations et mondialisation* (École des hautes études commerciales, août 1995), Montréal, Sysmik Graphiques
- DUBAR C. 1991 *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin
- DUBAR C. 2001 "La construction sociale de l'insertion professionnelle", *Éducation et Sociétés-7*, 23-36
- EYMARD-DUVERNAY F. & MARCHAL E. 1997 *Façons de recruter*, Paris, Métaillé
- FLOUD J. & HALSEY A.H. 1958 "The Sociology of Education. A Trend Report", *Current Sociology-VII-3*, 165-233
- GIRET J.-F. 2000 "Le rôle du diplôme dans les premières années de la vie active", *L'orientation scolaire et professionnelle-29-2*, 243-260
- ISAMBERT-JAMATI V. & MAUCORPS J.-G. 1972 "La sociologie de l'éducation". *La sociologie contemporaine-XX*, 5-49
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin
- MAURICE M., SELIER P. & SYLVESTRE 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
- PAUL J.-J. 2000 Les évolutions de la relation formation-emploi, in van Zanten A. *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- RAFFE D. 2001 "La construction sociale de la recherche transnationale sur l'insertion sociale et professionnelle : le Réseau européen de recherche sur l'insertion professionnelle des jeunes", *Éducation et Sociétés-7*, 111-129
- ROSE J. 1984 *En quête d'emploi : formation, chômage, emploi*, Paris, Économica
- 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. *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Québec, Presses de l'Université Laval

- 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-2, Toulouse, Université Toulouse-Le-Mirail
- TANGUY L. 1986 *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française
- 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. *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Documents, Séminaires-142, Marseille, CEREQ
- VERDIER E. 1996 "L'insertion des jeunes 'à la française' : vers un ajustement structurel", *Travail et emploi*-69, 37-54
- VIMONT C. 1995 *Le diplôme et l'emploi*, Paris, Économica