

# LES MÉANDRES DE L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER DE SOCIOLOGUE

*Maria Vasconcellos*

**L**ors de la présentation de mon "itinéraire de recherche", je me rends compte que les recherches effectuées ont porté sur des objets fort divers – que je n'ai guère eu conscience de choisir en fonction d'un projet unificateur, mais plutôt de rencontrer sur ma route sans grande préméditation – j'ai le double sentiment que bien des fils conducteurs les réunissent cependant, ne serait-ce que dans l'unité d'une biographie mais qu'en même temps il est difficile de marquer nettement, sans la figer, la direction d'un parcours qui, pour moi, n'est rien moins qu'abouti.

Dans cette présentation, j'ai été guidée par deux logiques concomitantes : l'ordre chronologique des activités et de la parution des textes, et, recoupant en partie celui-ci, un ordre possible que l'on pourrait qualifier de thématique. Si l'ordre chronologique de publication et l'ordre logique des thèmes s'accordent en partie et semblent se conditionner, cela est dû principalement à la logique de l'expérience professionnelle, des lieux institutionnels auxquels j'ai été attachée et qui ont été, au moins dans certains cas, à l'origine du questionnement de ma pratique professionnelle. La relation aux objets de recherche ne peut être analysée sans tenir compte de l'histoire effective, du rapport objectif et subjectif qui m'a menée aux objets que j'ai "choisi" d'étu-

**Itinéraire de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation*, n° 44, 1998

dier. Mon apprentissage du "métier de sociologue" apparaît dès lors comme le fruit d'un parcours combinant activité de "praticienne", de chercheur et d'enseignante. Et cet exposé est aussi pour moi le moyen de tenter d'éclairer mes interrogations, nées parfois d'une pratique professionnelle soumise aux impératifs de la vie quotidienne. Ce "retour réflexif sur le passé" est en fait une manière de systématiser un questionnement personnel par un travail de reconstitution, d'intégration des éléments divers qui ont composé cet univers social de formation de sociologue, d'expériences professionnelles variées, de côtoiement d'individus dans diverses équipes de recherches auxquelles j'ai participé et qui m'ont appris à devenir sociologue.

Je tiens à souligner que j'arrive ici venue d'ailleurs, et même de fort loin. Disons, comme une étrangère qui peut-être ne parle pas la bonne langue. Cependant, c'est en ma qualité d'étrangère que j'ai pu m'exprimer sur divers problèmes avec un certain recul. Comme l'a souligné Claude Lévi-Strauss dans son ouvrage *Le Regard éloigné* (1), c'est la raison d'ordre moral, la possession d'une histoire, d'une langue, d'une culture qui imprègne une congrégation de perceptions qui se distinguent par les différences et les ressemblances.

Ainsi se déroule un processus – devenir sociologue, s'autoriser à produire ou à commenter un discours – déterminé par des rencontres, des nécessités qui font surgir des interrogations dont la forme relève autant de l'ordre temporel que de l'ordre d'importance ou d'urgence.

L'orientation de mes travaux s'ordonne autour de l'articulation du champ de la sociologie de l'éducation et de celui de la sociologie du travail. J'ai été formée, au Brésil, à la sociologie de l'éducation, et dès cette époque mes interrogations ont suivi un axe fondamental, celui des relations formation et emploi. L'émergence même de cette question et la relative abondance de la littérature qui lui est consacrée ont été le plus souvent suscitées par le "problème" de l'emploi, puis du chômage. Les critiques adressées au système éducatif sur son aptitude à doter les individus de capacités reconnues et utilisées sur le marché du travail ont rapproché ces deux systèmes. Mais au-delà d'une tentative de coordination de ces deux systèmes sociaux, cette question – formation-emploi – apparaît au carrefour d'un grand nombre de disciplines autre que la sociologie (économie, droit, psychologie, démographie, etc.). En fait, parler de la relation formation-emploi, c'est parler de la société en son entier, dans sa dimension diachronique, dans une perspective historique (démographie, politique de la formation de la

population française), et aussi dans son extension synchronique, en fonction de structures actuelles et de leur fonctionnement. Le partage du travail intellectuel entre diverses disciplines selon l'intérêt que l'on a pour tel ou tel aspect de la réalité favorise l'analyse des causes "endogènes" – l'école et le travail – et des effets en retour, effets "exogènes" : relations entre les divers groupes sociaux, implication des différenciations de générations et d'âges, nouvelles formes d'organisation de la famille et ses stratégies (conscientes ou non) à l'égard des études des enfants.

Sur ce plan, mon appartenance à plusieurs lieux de formation (initiale ou continue) et les objets diversifiés de ma recherche (enseignement technique et professionnel, entre autres) m'ont permis d'interroger de l'"intérieur" le système éducatif et ses relations avec d'autres instances de la société. À travers mon cheminement vers la sociologie du travail j'ai pu observer et analyser le fonctionnement d'un marché "pas comme les autres", où la sempiternelle demande de qualifications nouvelles, l'extension ou la réduction des offres d'emplois font varier les attitudes à l'égard de la formation.

En somme, il fallait dépasser une certaine représentation idéale à la fois d'un système éducatif qui, livré à lui-même, ne répond plus à la demande et d'un marché du travail en quête d'une "introuvable relation formation-emploi". Et d'une illusion collectivement entretenue consistant à attendre une possible coordination de la formation et de l'emploi. C'est donc la volonté de procéder à une analyse critique, à un réexamen des productions de travaux à la lumière des conditions sociales, qui a inspiré mes recherches.

## 1. L'Université comme terrain d'enquête

Lorsque j'étais étudiante à l'Université Catholique de São Paulo (entre 1965 et 1969), j'étais une militante politiquement engagée. Comme à bien des étudiants de ma génération, les transformations sociales me semblaient nécessaires et presque inéluctables. C'est par ce biais que j'ai fait un premier apprentissage de ce qui deviendra par la suite une activité de chercheur en sociologie. À l'Université, l'enseignement des sciences sociales reposait surtout sur l'étude de textes dits fondamentaux, d'auteurs considérés comme les "pères fondateurs" de la sociologie : Durkheim, Marx, Weber, ainsi que Comte, Pareto, Parsons, Merton, Gurvitch, Manheim, etc. Le Brésil n'étant pas

un pays de "production théorique", il importait de connaître les "classiques", et les recueils de textes choisis constituaient la base de l'enseignement en sociologie, particulièrement en sociologie de l'éducation (2). Ainsi nous offrait-on une "vue d'ensemble" de la sociologie classique, et notamment des auteurs d'origine française (Durkheim, Mauss, Halbwachs), sans que pour autant un enseignement "pratique" y soit lié. La faculté des sciences sociales et lettres avait pour vocation première, à cette époque, de former des enseignants de l'enseignement secondaire, des écoles normales et ultérieurement de l'enseignement supérieur ; de ce fait la question "pratique" relevait d'un enseignement spécifique : la didactique de la discipline. Les études en pédagogie étant censées former les futurs enseignants des écoles normales, les administrateurs scolaires et les conseillers d'orientation, le travail de recherche ou de méthodologie n'entraînait pas dans le cursus. Cet enseignement "encyclopédique" permettait néanmoins d'avoir connaissance des enquêtes réalisées par divers auteurs, notamment aux États-Unis. La sociologie américaine avait d'ailleurs la réputation d'être la seule à pratiquer de grandes enquêtes de terrain. C'est donc à travers un travail "militant" que j'ai fait mon apprentissage, m'efforçant d'appliquer telle ou telle démarche décrite dans certains travaux, confrontée aux problèmes posés par une adaptation peu orthodoxe des "règles de la méthode sociologique".

D'abord j'ai effectué une enquête menée auprès de la population d'une des banlieues de la ville de São Paulo en vue de son alphabétisation. La caractérisation de cette population s'accompagnait d'une recherche des causes qui poussaient les gens à apprendre à lire et à écrire. L'objectif étant la mise en application de la méthode d'apprentissage préconisée par Paulo Freire, il était important de connaître les "motivations" qui incitaient certains individus à suivre des cours du soir et du samedi après-midi. Puis vint le mouvement étudiant de 1968 qui, comme en France, mit en avant l'idée d'une réforme universitaire. L'Université Catholique de São Paulo avait connu dès le début des années soixante une rénovation importante du corps enseignant et les conseils d'université décidèrent, en 1968, d'ouvrir un grand débat afin de recueillir des propositions concrètes en vue de changer le type d'enseignement. À l'époque la question cruciale était celle de l'imposition d'un *numerus clausus*, de la modification du statut et des carrières des enseignants. Les enseignants et les étudiants concernés ont donc constitué des groupes de travail, notamment à la faculté des lettres et sciences sociales. Dès le départ, on a constaté une nette évolution dans

l'offre de débouchés professionnels faite aux étudiants de cette faculté. La période d'expansion économique, qui s'est affirmée au Brésil dès la deuxième moitié des années soixante, avait entraîné une extension des offres d'emplois, notamment en direction des titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur. Le modèle économique alors mis en place avait favorisé l'élargissement des couches moyennes et l'on assistait à une "course" aux diplômes universitaires, domaine jusqu'ici réservé à une petite fraction des couches moyennes supérieures. Pour renforcer les arguments en faveur de la réforme universitaire, une enquête fut menée conjointement par les enseignants (3) et les étudiants. Là encore, l'intérêt du "militant" primait sur celui du chercheur, mais le questionnement que ce travail révélait m'a en fait accompagnée, sans que j'en aie tout à fait conscience, dans les travaux que j'ai poursuivis ultérieurement en France. Il faut souligner que les événements français de mai 68 avaient eu un retentissement considérable au Brésil. La lecture de diverses publications (journaux, revues spécialisées) avait suscité un débat assez vif sur la "fonction du mouvement étudiant" ou encore sur la "condition étudiante" qui, affranchie de "toutes contraintes", permettrait le mieux un engagement social et politique. Mais au-delà de ce grand débat d'idées, de tout bavardage politique, s'affirmait la volonté de (re)penser l'Université et sa fonction sociale dans un pays "sous-développé" où seule une minorité pouvait accéder aux études supérieures. Si les événements français de mai 68 avaient largement séduit cette génération étudiante, bien peu connaissaient les travaux les plus récents en sociologie, ceux de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron, d'A. Touraine et d'E. Morin, sur les jeunes, les étudiants, le mouvement social en général. Les questions qui se posaient alors concernaient principalement les transformations de la composition sociale des étudiants (les "nouveaux venus" comme on disait) et la caractérisation de leurs "ambitions professionnelles".

Rétrospectivement, je considère que ces années ont été déterminantes dans la construction d'un objet de recherche que j'ai poursuivi, de diverses manières, tout au long de mon séjour en France. Je me suis en effet interrogée sur les relations qu'entretient l'Université avec le marché de l'emploi, en tenant compte des transformations générationnelles par leurs idées, idéaux, projets qu'ils présentent. Loin de penser à une "adéquation" de l'enseignement à un marché en perpétuel changement, le travail réalisé m'a permis d'entrevoir l'importance que revêt, pour un individu, l'accès et le passage à l'Université. Ainsi, lors de cette enquête brésilienne, il m'a paru significatif que lorsqu'un étu-

diant exerçait une activité “sous-qualifiée” par rapport à son niveau d'études, il démontrait cependant des capacités, des aptitudes qui le différenciaient de ceux qui n'avaient pas le même niveau de formation. Par exemple, le travail à temps partiel le plus répandu chez les étudiants au Brésil était celui d'employé de banque. Or dès cette époque, on a pu constater que celui qui n'avait effectué qu'un an d'études supérieures se distinguait de celui qui n'avait accompli que les études secondaires. Là encore il fallait distinguer entre les compétences acquises, le rôle social, autant d'éléments qui, de façon non systématisée, m'ont amenée à réfléchir aux questions d'identité sociale “acquise” ou “héritée”, à l'importance du rôle professionnel assigné à l'individu. Ces interrogations ont sans doute été suscitées par la lecture d'auteurs tels G. H. Mead (4).

## **2. La crise de l'université et le mouvement étudiant.**

### **L'expérience de l'Université de Vincennes**

Comme dans toute analyse d'un parcours, on est forcément porté à sélectionner certains aspects qui nous semblent plus intéressants intellectuellement, et sans doute à rationaliser certains événements ou tout au moins la signification qu'on leur accorde rétrospectivement. Ainsi, dès mon arrivée en France, je “découvre” là toute une littérature récente en sociologie de l'éducation. D'une part les travaux de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron ainsi que les recherches du centre de sociologie européenne ; d'autre part les travaux de Christian Baudelot et de Roger Establet, dont le pôle marxiste et les analyses étaient largement inspirés par les écrits de Louis Althusser. Ces travaux m'ont amenée à tenter de mieux comprendre leur “filiation” théorique et à m'intéresser à une analyse bibliographique permettant de mieux expliquer les prémisses théoriques qui ont poussé plusieurs ouvrages dans le champ de la sociologie de l'éducation. Mais c'est un intérêt particulier pour les problèmes universitaires, les mouvements étudiants et leurs répercussions sociales, intérêt qui s'est traduit par une étude critique des textes sociologiques, qui a été à l'origine de mon mémoire de DEA (diplôme d'études approfondies) élaboré en 1976. Il s'agissait pour moi de faire l'inventaire des multiples analyses en présence afin d'en dégager différents modes d'approche théorique

dans ce domaine de recherche, à les classer, à évaluer leurs potentialités et leurs limites respectives. Il me semblait important de prendre en compte certains auteurs de la sociologie américaine dans leur façon d'appréhender la crise universitaire et le mouvement étudiant, pourtant je nourrissais à leur égard une certaine "intolérance", tandis que la littérature française du moment et ses auteurs exerçaient sur moi une sorte de fascination. J'adhérai ainsi à la vision réductionniste de l'époque qui se résumait à un partage entre ceux qui faisaient une analyse "fonctionnaliste" de la question universitaire et des auteurs venus de familles théoriques distinctes mais partageant la même démarche de base consistant à placer les systèmes culturels, les institutions et leurs bouleversements dans le cadre de mouvements sociaux, de rapports sociaux historiques, indépendamment de la façon dont ces derniers sont définis et quel que soit le modèle de la relation établie entre les diverses dimensions de la société historique.

La sociologie américaine offrait une approche sociologique de ces phénomènes relativement plus homogène. Cela tenait au fait qu'ils s'inspiraient plus ou moins d'une perception fonctionnaliste de la société et de l'Université. Nous pensons ici essentiellement aux travaux de Talcott Parsons (5) et à ceux de S.M. Lipset (6), qui ont inspiré maintes recherches aux États-Unis comme en France. Ainsi le rapport université-société était analysé par les mécanismes qui déterminent les rapports entre l'université et les autres organisations sociales. La rationalité cognitive exigera qu'elles soient, dans l'ordre, selon T. Parsons, la recherche et la promotion de la connaissance, le développement de la vie académique par la formation d'universitaires compétents et aptes à maîtriser les savoirs et leurs techniques, la formation professionnelle, la production de la culture et de l'éducation générale. D'ailleurs F. Bourricaud, commentant les événements de mai 68 en France, reprend en d'autres termes – il parle de critères au lieu de fonctions – ces notions, qui constituent les étalons présidant à tout jugement sur les politiques universitaires (7).

Cette question, posée en termes de fonctions de l'université ou de l'enseignement supérieur, a donné lieu à de multiples développements théoriques permettant notamment d'établir une relation plus étroite entre une organisation avec son système de valeurs et de normes et d'autres instances (famille, culture, emploi, etc.). Les auteurs américains ont davantage mis en relief les fonctions de socialisation – professionnelle et sociale – apprentissage de techniques, de savoirs professionnels, apprentissage de rôles sociaux, sans oublier le

rôle de transmission de culture et de connaissances, de diffusion d'un héritage culturel. A.H. Halsey précisait que les institutions éducatives jouent un rôle majeur dans le système de stratification sociale en tant qu'agents de sélection, de formation et de distribution de postes occupationnels pour les membres de cette société. T. Parsons et S.M. Lipset, de leur côté, ne cessaient de mettre en évidence la dimension de remise en cause critique et d'innovation des activités universitaires. Le travail intellectuel créateur serait une perpétuelle mise en question des valeurs culturelles transmises traditionnellement par la famille, l'église et l'école. Les activités universitaires et intellectuelles seraient donc en soi d'importantes incitations au changement, à l'innovation. Dans le même ordre d'idée, J.-D. Millet (8) ajoutait que l'enseignement supérieur, par le développement des connaissances, constituait une menace pour la structure du pouvoir politique d'une société puisque la création et l'utilisation de la connaissance bouleversaient les moyens de production et les coutumes traditionnelles de la vie sociale. Du point de vue de l'individu, le développement des connaissances favoriserait la formation de personnalités créatrices, aptes au changement, ce que K. Manheim avait déjà analysé dans son ouvrage bien connu *Introduction à la sociologie de l'éducation* (9).

Ces considérations théoriques ont permis de mieux comprendre l'organisation de l'enseignement universitaire dans divers pays (États-Unis, Angleterre, France, Allemagne, Italie). C'est d'ailleurs cet aspect qui m'a incitée à participer au séminaire de recherche, dirigé par Michel Debauvais, au département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris VIII. Ce séminaire, centré sur les nouvelles expériences en cours dans l'enseignement supérieur, regroupait en 1971 et 1972 un certain nombre de chercheurs et d'enseignants spécialisés dans ce domaine (entre autres J.-C. Passeron, Cl. Lefort, M. Kravetz, G. Lapassade). À travers l'analyse comparative de la structure de l'enseignement supérieur dans ces divers pays, j'ai mieux compris la spécificité du système de formation supérieur en France, caractérisé notamment par la différenciation entre l'université et les grandes écoles. D'une manière générale, l'enseignement supérieur dans les différents pays (France, Angleterre, Allemagne), formant des élites restreintes et suivant des modèles socioprofessionnels connus, présentait en réalité une grande homogénéité avec son système de sélection dont les conflits ou oppositions sont assimilés. Il faisait contraste avec les systèmes d'enseignement supérieur pratiqués en Amérique latine, caractérisés par une instabilité et un déséquilibre perpétuels (brassage

d'un nombre important d'étudiants entraînant une compétition intellectuelle aiguë pour un nombre limité de postes).

D'ailleurs, les conflits éclatent dans les universités quand les transformations technologiques ou organisationnelles provoquent ou favorisent le bouleversement des institutions (parution de grandes entreprises ou d'institutions nationales), ce qui permet l'ascension de certaines couches moyennes et l'apogée des valeurs de la méritocratie. L'analyse de cette situation de crise a par ailleurs éveillé l'intérêt pour l'organisation même de l'université. Différentes études françaises (10) ont attiré mon attention, notamment en ce qui concerne certains traits caractéristiques de l'université d'avant 1968 : abondance de règles bureaucratiques, centralisation des concours nationaux, relations pédagogiques abstraites, valorisation de la culture générale ou de la science pure au détriment de la formation professionnelle et de la recherche (distinction qui oppose université et CNRS), etc.

D'une manière générale, partant des critères en vogue à l'époque, j'avais regroupé ces auteurs en trois grandes tendances. Il y avait donc trois catégories d'approches : celle qui s'appuyait sur un ensemble de concepts et de modèles de mise en relation d'éléments directement inspirés par le marxisme orthodoxe ; celle fondée sur des postulats marxisants mais où les catégories et les modèles de mise en relation d'éléments étaient trop profondément révisés pour que l'on puisse rattacher ces auteurs à une théorie marxiste : ils étaient d'ailleurs considérés comme néo-marxistes (11) ; celle enfin qui utilisait certaines catégories et notions ayant de lointaines relations avec les principes marxistes et qui étaient en fait réinterprétées ou réinsérées dans un cadre théorique original incluant par ailleurs une conception particulière des relations entre les différentes instances de la société (rapports sociaux, institutions, idéologies, acteurs). Ici il faut citer les travaux d'A. Touraine, d'E. Morin, de Cl. Lefort, de P. Bourdieu et de J.-C. Passeron. Ce sont ces dernières catégories d'approche qui m'ont le plus influencée dans mes travaux ultérieurs sur l'analyse de l'enseignement universitaire. Mais ces débuts de vie universitaire en France m'ont surtout permis de réfléchir à l'université en tant qu'institution : à sa structure, à son mode de fonctionnement, aux différents types de pouvoirs qui s'y exercent, à la composition de son public.

C'est aussi ce mouvement de réflexion sur l'université en général, et sur celle de Vincennes surtout avec ses particularités, qui m'a orientée vers un travail de sociologie "praticienne", qui a notamment suscité

mon engagement dans la création d'un centre de formation permanente au sein de l'université Paris VIII.

### **3. L'université et la formation continue. La légitimité de l'intervention**

À l'Université Paris VIII-Vincennes, après de multiples débats sur les raisons de la création d'un service spécifique d'accueil d'un public adulte et salarié, fut créé en 1974 un centre de formation permanente. Certes le projet qui animait cette université – ouverture à un public de salariés adultes et même aux non-bacheliers – s'inspirait déjà des idées d'éducation permanente développées entre autres par B. Schwartz. En participant aux débats, j'ai pris connaissance de "l'esprit de la loi" de juillet 1971 qui instituait le droit de tout salarié à bénéficier d'une formation tout au long de sa vie professionnelle. Cette loi, dite de la "formation professionnelle continue", incitait les institutions de formation à mettre en place un type de pratique pédagogique propre à recevoir et accueillir les demandes ou les "besoins éducatifs" exprimés par des individus ou groupes sociaux. Elle comportait en outre une incitation à développer la capacité à élaborer rapidement des réponses adaptées aux évolutions technologiques et organisationnelles, car les savoirs institués dans l'enseignement supérieur étaient peu préparés à inventer de nouvelles modalités d'intervention en direction de milieux sociaux divers, à entamer le transfert des schèmes de connaissances de l'institution universitaire vers des publics et des situations qui leur échappaient. La structure de la formation continue, insérée dans l'université, permettait non seulement de prendre en compte une "demande" de savoirs pratiques ou professionnels, mais aussi de les transformer dans une action de formation. Autrement dit, de jouer un rôle dans l'élaboration d'un projet de formation fondé sur une "demande" individuelle ou collective, de coordination et de planification de l'action à développer.

L'institutionnalisation de la formation continue dans les universités soulevait la question de la place de celle-ci au sein de l'enseignement supérieur et celle du rôle des acteurs qui l'animent et la mettent en œuvre. Selon le projet initial du ministère de l'Éducation nationale, la formation continue devait être intégrée au sein des UER (unités d'enseignement et de recherche) devenues ensuite UFR (unités de forma-

tion et de recherche), en fait elle est restée "parallèle" à la structure de la formation initiale. Gaston Pineau dans sa thèse : "Rôle et Système nouveaux en éducation" (12), caractérisait la formation continue dans les universités comme "périphérique" mais relevant d'une "stratégie des acteurs" permettant une plus grande liberté d'action dans le domaine pédagogique.

Un travail de réflexion sur l'implantation de ces services ou centres de formation continue dans l'université et une analyse comparative d'un même type d'action – formation de formateurs – dans plusieurs universités parisiennes (13) m'ont permis de dégager les raisons de la large diffusion de ce modèle de structure "en parallèle" dans la plupart des universités. Les services ou centres de formation continue ne constituent nullement un simple relais passif entre la "demande" et l'"offre de formation". Contrairement à la formation initiale, la formation continue implique une "relation contractuelle" entre les partenaires ; entre la clientèle, qui exprime une demande de formation précise et le "prestataire de service" par le biais d'une convention et d'un financement de l'action. L'engagement pédagogique comporte également la notion de contrat dans la relation entre formateur et stagiaire. C'est bien cette capacité de négociation qui caractérise ce système de formation d'adultes et qui le différencie du système d'enseignement (scolaire ou supérieur).

Mon travail en formation continue, par la variété des fonctions qu'il implique, m'a incitée également à m'intéresser au problème de la formation continue : comprendre et connaître les méandres de la loi et de son application, les aléas des relations plus ou moins conflictuelles entre les enseignants et les instances de décision de l'université. Cela m'a conduite à rejoindre la chaire Formation des Adultes du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) et à m'intéresser aux travaux de l'équipe dirigée par Marcel Lesne.

Ma participation à cette équipe m'a permis d'acquérir certains repères pour ma pratique professionnelle, mais surtout elle m'a permis de développer une approche sociologique de la formation des adultes. Le questionnement sur les motivations du public du CNAM a constitué l'objet d'une recherche menée sous la direction de Jean-Marie Barbier. Cela m'a conduit à entreprendre une enquête auprès des étudiants du département des sciences de l'éducation de l'université Paris VIII, que leurs caractéristiques (salariés, venant pour la plupart suivre des cours le soir et pendant la journée du samedi) rapprochaient des auditeurs du CNAM (14).

## 4. Les sciences de l'éducation dans un parcours professionnel

Ma participation aux équipes de recherche (de Paris VIII et du CNAM) ainsi que la poursuite des études m'ont amenée à m'interroger sur certains aspects spécifiques sur la question de l'insertion professionnelle des étudiants. En effet, la relative abondance de travaux concernant l'insertion professionnelle des étudiants avait fortement contribué à éclairer les conditions socioprofessionnelles de ce processus d'insertion dès la fin des études, la constitution et l'utilisation du capital éducatif. Néanmoins ces recherches avaient des limites, dues notamment à une vision linéaire. Ainsi, le statut qui caractérisait l'étudiant enquêté était celui d'un individu engagé dans un processus de formation relativement autonome. Autrement dit, ces enquêtes ne permettaient pas d'apprécier des itinéraires de formation singuliers, tant culturels que sociaux et professionnels. J'ai donc choisi de m'intéresser aux étudiants titulaires d'une licence en Sciences de l'éducation et aux usages de ce diplôme dans la sphère professionnelle, sociale ou personnelle, ce qui m'a permis d'interroger un public majoritairement engagé dans une activité professionnelle mais ne relevant pas d'un statut de formation professionnelle (stagiaire), qui avaient préparé un diplôme (licence) n'aboutissant pas à un débouché précis (15). En effet, la licence en Sciences de l'éducation relève de formations dépourvues de rapport immédiat et affiché avec tel profil d'activité précise et définie (statut, poste, fonction dans la structure des emplois existants). Obtenir une licence en Sciences de l'Éducation n'implique pas nécessairement un changement de "métier", d'activité professionnelle au sens large mais peut cependant entraîner une variation de "situation", par promotion, par translation d'un secteur à un autre, par amélioration du salaire ou du traitement, par passage du public au privé ou inversement, etc. Pour moi, il s'agissait en somme de dégager la signification de l'acquisition d'un diplôme en Sciences de l'éducation dans une situation donnée, et de distinguer les différents types de groupes demandeurs.

Cette recherche a montré d'une part que depuis la création des études en Sciences de l'éducation (1882), cette discipline n'a cessé d'accueillir un public spécifique ; destinée à l'origine aux enseignants du second degré, elle s'adresse aujourd'hui à un large éventail de métiers : enseignants de tous degrés d'enseignement, éducateurs, for-

mateurs, animateurs, travailleurs sociaux, paramédicaux, etc. On peut penser que l'institutionnalisation des Sciences de l'éducation au sein de l'université procède autant de la nécessité de légitimer et "consacrer", par le diplôme, l'existence de nouvelles professions (notamment celles qui sont liées au travail social, à la formation permanente) que de la volonté de diffuser par la voie de l'enseignement une nouvelle "science". En même temps, le succès de cette discipline est lié à l'extension de la sphère "pédagogique" (au sens large) dans la société, qu'elle a en quelque sorte "pédagogisée".

Pour certains étudiants exerçant déjà un métier, le diplôme représente d'abord une reconnaissance sociale des capacités acquises, et l'obtention d'une certification leur permet de bénéficier d'une valorisation sociale, d'une différenciation dans leur environnement professionnel.

À cet égard, l'enquête a confirmé qu'il n'était pas aisé de dégager une relation stricte entre l'obtention d'un diplôme et l'occupation d'un poste professionnel. Jean-Claude Passeron soulignait déjà que "la difficulté que l'on rencontre lorsque l'on interroge les systèmes d'éducation sous l'angle de leur efficacité, tient à ce que, les "effets" de l'éducation étant multiples et multiformes, le rendement d'un enseignement peut être estimé très diversement puisqu'il peut être rapporté à des fonctions sociales ou à des valeurs différentes" (16).

Ce travail sur l'usage des études en Sciences de l'éducation m'a ouvert de nouvelles voies dans la poursuite d'études ou de recherches, notamment en ce qui concerne l'importance que revêt l'acquisition de savoirs, savoir-faire ou savoirs professionnels dans la constitution de groupes professionnels ou de professions, le rôle que jouent les acteurs qui diffusent ces savoirs (enseignants, formateurs) dans l'élaboration du sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle.

## **5. Le métier de formateur : les difficultés d'une analyse sociologique de la profession**

Les activités que j'exerçais au sein du Centre de formation permanente m'ont amenée à m'intéresser de plus près à l'univers social des formateurs. En tant que responsable de formation, j'ai en quelque sorte partagé ce métier. Au fil des années passées auprès de forma-

teurs – en formation ou en activité professionnelle – il m'est apparu que certaines singularités, progressivement perçues, constituaient un objet de recherche à explorer. Une étude sur ce groupe professionnel exigeait la prise en compte de deux situations complémentaires : l'analyse des itinéraires sociaux et professionnels qui ont conduit ces individus à devenir formateurs, les conditions d'accès aux postes ou fonctions dans ce champ d'activité mais aussi le questionnement même sur ce métier. En effet, plusieurs études sur la formation des adultes et des formateurs (17) attiraient l'attention sur les difficultés à la saisir selon les critères de l'analyse sociologique des professions. Philippe Fritsch relevait que le trait le plus marquant de ce groupe n'était autre que le caractère incertain d'une définition de leur profession. À cette difficulté d'une objectivation du métier des formateurs s'ajoutait la définition sociale qu'ils se donnaient d'eux-mêmes. À les entendre, ils pratiqueraient là un métier riche d'"invention permanente", d'"initiative" et d'"aventure". La représentation individuelle de la formation se présentait, ou se représentait, comme un secteur "neuf" et "novateur", fait d'initiatives privées. En se démarquant du métier d'enseignant, les formateurs voulaient se donner une identité qui les rende "visibles" en tant qu'entité professionnelle aux contours insaisissables. En effet, à travers tous leurs discours et les objectifs qu'ils assignaient à leur pratique professionnelle ils tenaient à se distinguer des personnels enseignants rattachés à l'Éducation nationale, considérée comme "sclérosée" par des pratiques "routinières", où la rigidité institutionnelle faisait que la pratique professionnelle des enseignants restait "sans surprise".

Afin de rompre avec ce discours qui, d'une part interdisait une définition précise et fermée, ou finie, de la profession et qui, d'autre part, s'organisait autour d'une expérience professionnelle mettant en avant l'"investissement" de celui qui l'exerce tant dans l'institution qu'après des individus qui, du fait d'entamer une "formation", s'inscrivaient dans un "projet de transformation" sociale, professionnelle et personnelle. "Devenir" formateur et s'engager sur le terrain de la formation ne serait point ainsi le fait du hasard. D'autant que l'un des traits dominants de ce métier est celui d'un "choix professionnel" tardif : on devient formateur à un moment donné de son itinéraire socio-professionnel. Être formateur exige, en fait, une double compétence : un savoir professionnel spécifique (maîtrise d'une technique, d'un savoir particulier) et un savoir pédagogique permettant de transmettre à d'autres ses connaissances professionnelles. Le formateur

“gestionnaire” ou organisateur de la formation doit, quant à lui, connaître le fonctionnement des institutions et les modalités d’organisation interne (hiérarchie, systèmes de pouvoir) pour proposer des actions de formation.

Ce questionnement sur la professionnalisation des formateurs m’a conduit à participer aux séminaires et activités autres du groupe de Sociologie du Travail (CNRS). L’élaboration d’un projet de recherche (18) avait pour fil conducteur le rapport entre la complexité de la venue au métier et l’identification inventive au poste, et la définition sociale d’une profession en “perpétuelle” institutionnalisation.

L’enquête réalisée à travers le questionnement d’anciens formés ayant exercé le métier de formateur dans différents types de postes et de fonctions a permis de retracer les trajectoires et a fourni des données “objectives” permettant de mieux appréhender la situation professionnelle et la place occupée dans cet espace social. Par ailleurs, les réponses ont montré les limites d’une analyse devant prendre en compte une trajectoire professionnelle et sociale singulière où la “profession” de formateur apparaît comme une voie permettant de mettre en relation l’expérience individuelle du rapport famille, école et métier.

C’est ainsi qu’aux questions concernant leur métier, ils renvoyaient sans cesse à une expérience personnelle, à leur “vécu”, ceci à partir d’une “présentation de soi” qui occultait les conditions sociales dans lesquelles ils accomplissaient leur métier. Cela rendait d’autant plus difficile d’appréhender leurs pratiques professionnelles concrètes et les représentations qui s’y rattachent (19).

Je faisais moi-même partie de ce groupe professionnel et le choix d’analyser de telles pratiques du point de vue sociologique favorisait une certaine distanciation, une “objectivation” propre à favoriser une autre lecture des situations sociales et professionnelles. Mener une enquête auprès des formateurs avec lesquels j’étais moi-même en rapport pendant leur formation à l’université me permettait, d’une part, d’être identifiée comme intégrée au “sérail” et, d’autre part, comme celle “qui travaille sur”, c’est-à-dire qui se met dans “la peau du chercheur”. Prise dans les aléas du rapport à l’identité sociale, je devais accorder d’autant plus d’importance aux discours des interviewés en m’attachant aux événements et aux situations structurants, fournissant l’“assise sociale” qui permet de dévoiler les conditions et les représentations sociales que les individus expriment à leur compte.

## 6. Formation scolaire et apprentissage professionnel : les incidences sur la constitution des identités professionnelles

Mon rapprochement avec l'équipe de sociologie du travail a contribué à élargir mes interrogations sur cette question. D'autant plus que dans les années quatre-vingt, marquées par l'approfondissement de la crise de l'emploi et le développement du chômage juvénile, les travaux se sont surtout orientés à des niveaux d'enseignement précis : celui du supérieur universitaire et celui du technique professionnel.

Face aux transformations technologiques et organisationnelles intervenues dans les entreprises, l'enseignement et notamment l'enseignement technique professionnel, a été souvent critiqué, tant du point de vue des savoirs, savoir-faire et apprentissages cognitifs que de celui des qualités sociales des débutants, favorisant leur intégration et leur adaptation à la communauté professionnelle.

Bien que l'enseignement professionnel ait fort peu intéressé les chercheurs en sociologie de l'éducation, la dernière décennie a vu se développer des travaux qui analysaient ce type d'enseignement sous plusieurs angles : ceux de Lucie Tanguy sur le type de savoirs transmis aux futurs ouvriers et d'autre part, en collaboration avec C. Agulhon et A. Poloni, sur le rôle des enseignants dans la diffusion des savoirs techniques et professionnels au cours de la formation ; ceux de N. de Maupéau-Abboud sur les politiques patronales ; ceux enfin de B. Fourcade et Y. Richaud sur le rôle des commissions paritaires consultatives, donc celui du paritarisme, dans le choix et la sélection de savoirs impliqués dans les formations de niveau V (CAP et BEP) et autres.

Pour ma part, je m'intéressais à analyser l'enseignement technique professionnel à partir des deux modes de formation existants, l'un scolaire (lycée professionnel) et l'autre professionnel (apprentissage) préparant aux mêmes diplômes de niveau V (CAP et BEP).

Mon intérêt porté sur cette période de formation visait à déceler les formes et les conditions d'acquisition des comportements et des attitudes d'ordre professionnel, ceci dans le souci de mettre en évidence les différenciations dues aux modes de formation (scolaire et professionnel). L'étude a été réalisée à partir des institutions préparant d'une part aux métiers du bâtiment, et de l'autre à celui du conducteur rou-

tier (20). Elle est partie d'une interrogation sur la relation formation et emploi, mais appréhendée de l'intérieur de branches professionnelles ou secteurs d'activités précis, ce qui permettait de prendre en compte le rôle joué par les organisations professionnelles et les syndicats de salariés dans l'orientation des enseignements (corps de savoirs constitués) et, d'une manière générale, dans les modalités d'accès aux emplois, la place accordée aux débutants, l'usage des diplômes et des certifications. L'acquisition de savoirs sociaux et professionnels, qui constituait le point central de ces recherches, s'inscrivait dans une problématique d'analyse d'entrée dans un métier (ou une profession), rattachée au processus d'acquisition d'une identité professionnelle.

Mais d'une manière générale, les différents mécanismes à l'œuvre pendant cette période de formation permettent aux jeunes d'assimiler des modèles professionnels préétablis, des modes de conduite, des projets d'intégration (ou de non-intégration) à un groupe professionnel. L'apprentissage scolaire ou professionnel apparaît ainsi comme une étape pendant laquelle les représentations, les idées ou idéaux que les jeunes se font du métier façonnent en quelque sorte des comportements qui dépassent la sphère professionnelle et marquent leur personnalité comme leur mode de vie. Autant d'éléments qui contribuent à produire des identités professionnelles.

## **7. La valeur du diplôme dans la transformation du marché de l'emploi**

Lors de mes travaux de recherche sur ces deux secteurs d'activités précis – bâtiment et transport routier – ce qui a été le plus saisissant concernait le profond remodelage des carrières de personnels cadres (moyen et supérieur). Les politiques de gestion du personnel, longtemps pratiquées par les entreprises de ces secteurs, avaient particulièrement favorisé les cadres autodidactes par la promotion interne. Les transformations techniques et organisationnelles dans les entreprises de ces deux secteurs pouvaient expliquer à elles seules l'accroissement de l'offre des postes de technicien, d'ingénieur et de cadre gestionnaire. D'ailleurs, cela représente un mouvement général dans l'ensemble de la population active.

Néanmoins, simultanément les changements intervenus dans le système d'enseignement supérieur, notamment par suite du développement des filières d'études à but professionnel, ont sans doute contribué à modifier sensiblement la carrière des personnels cadres.

L'augmentation du nombre de diplômés a d'une part contribué à une meilleure valorisation des diplômes ou titres scolaires et, d'autre part, entraîné la constitution d'un véritable marché scolaire, ceci par la variété des filières qui se superposent au sein du système d'enseignement, par le nombre d'institutions qui préparent les personnels d'encadrement moyen ou supérieur. Ainsi, contrairement aux filières d'enseignement général des universités, celles à but professionnel apparaissent aux yeux des familles et des employeurs comme étant "plus sérieuses" compte tenu du type d'enseignement dispensé, de la présence de "professionnels" dans le corps enseignant, du type d'exigences de la scolarisation (assiduité, contrôle continu des connaissances). De plus, ces filières deviennent très sélectives, adoptant la pratique du *numerus clausus*, indice que les étudiants qui s'y engagent ont déjà fait leurs preuves.

Cette conjonction de facteurs – augmentation de l'offre de formation et progression des postes de personnels gestionnaires, administratifs ou techniciens – implique un profond remodelage des modalités d'accès, des types de carrières et des relations hiérarchiques dans les entreprises. L'élévation générale du niveau d'études des générations entrant sur le marché du travail a surtout avivé la concurrence entre les personnels d'encadrement : autodidactes et diplômés. Alors que jusqu'à une date récente, dans plusieurs secteurs d'activité, le recrutement des cadres s'effectuait principalement à partir des liens de parenté (recrutement héréditaire) ou par relations interpersonnelles (par cooptation), favorisant ainsi la promotion interne.

Ici, plus qu'ailleurs, les rencontres avec des chercheurs "chevronnés" ont été déterminantes, non seulement dans la constitution d'une problématique et le suivi des travaux, mais surtout par les encouragements dans mon parcours professionnel telle l'intégration dans le corps enseignant à l'Université.

Ainsi mon rapprochement avec l'équipe de sociologie du travail et particulièrement de pouvoir compter sur l'écoute attentive de Jean-Daniel Reynaud, alors Professeur de la chaire de cette discipline au CNAM, m'ont permis de mieux comprendre une forme de "régulation conjointe" entre le système de formation et le système d'emplois, formalisée par les règles qu'ils élaborent concernant le recrutement, l'ac-

cès à l'emploi et l'évolution des carrières. C'est d'ailleurs la connaissance de ces "règles du jeu" qui permettra à une "élite" d'élaborer des stratégies de carrière. Le cas des cadres du bâtiment est assez significatif de la distribution des places dans les entreprises selon les types de formations suivies car celles-ci les préparent à rester parmi les personnels d'encadrement technique ou de production, ou de se diriger vers les postes ou fonctions de commandement, de direction. Ceux-ci disposent, entre autres, dès leur formation, de capacités à identifier les "lieux de pouvoir" ou d'organisation auxquels ils sont amenés à s'identifier, laissant le terrain (le chantier) aux "techniciens du bâtiment".

Je me suis donc efforcée de saisir l'importance que revêt le système de formation non seulement dans l'organisation du marché du travail, mais aussi dans l'organisation du travail. Les diplômés, par les spécialisations qu'ils légitiment ou par les hiérarchies qu'ils établissent, ont un poids considérable dans la structuration du marché du travail propre à chaque secteur d'activité. Ils contribuent d'autre part, à travers les contenus transmis (savoirs, savoir-faire), à l'ébauche de certains critères formels de compétences. Mais le système de formation joue également un rôle important dans la structuration des métiers. De fait, la formation est devenue un repère identitaire essentiel. À un moment où la place de chaque emploi, de chaque métier est fortement déstabilisée par la restructuration des systèmes de travail et de l'appareil économique, chaque groupe professionnel cherche à retrouver une identité forte, capable d'attirer et de mobiliser des individus en leur faisant espérer une position sociale enviable. Or, alors que la formation sur le tas se trouve discréditée comme caractéristique des entreprises archaïques, la formation scolaire ou supérieure longue prend une place capitale dans la constitution des capacités, des aptitudes, des compétences. Elle devient un passage obligé pour chaque entité professionnelle. Elle est en effet l'une des rares composantes de ces entités professionnelles à présenter une certaine visibilité sociale (appellation, institution d'origine, diplôme) ; l'expérience professionnelle, au contraire, ne dispose d'aucun instrument d'objectivation puisque les codifications officielles (conventions collectives, par exemple) s'appuient, de plus en plus, sur le seul critère du niveau de formation.

Simultanément ma rencontre avec Monique de Saint-Martin du Centre de Sociologie de l'éducation et de la culture m'a amenée à

m'interroger sur le poids de la formation dans le mouvement de reconversion et de l'internationalisation des cadres.

D'abord les enquêtes réalisées ont toutefois attiré l'attention sur l'importance, ici, des réseaux de sociabilité ou de l'appartenance à un milieu professionnel précis. Si les élèves ou étudiants préparant un diplôme supérieur rattachés au bâtiment ou au transport ont en commun l'origine sociale (couche moyenne, artisanat), ils affichent néanmoins des différenciations notables en ce qui concerne la formation, l'intégration dans le secteur et les projets de carrière selon qu'ils sont issus ou non de familles liées au milieu professionnel du bâtiment. Ainsi, pour les diplômés issus du milieu du bâtiment, le fait d'occuper un poste d'encadrement dans une entreprise du bâtiment représente une ascension sociale marquée d'un certain prestige, mais il n'en va pas de même pour ceux qui viennent d'autres milieux et qui de ce fait conservent une image négative du secteur.

Par un autre biais, on peut observer également que la volonté des familles de privilégier la scolarisation de leurs enfants, notamment pour celles qui nourrissaient une certaine méfiance à l'égard du système d'enseignement (tel est le cas des transporteurs routiers), ne traduit pas seulement une stratégie individuelle orientée vers l'obtention d'une meilleure "place sociale", mais la stratégie collective du groupe qui voit dans l'obtention du diplôme par ses enfants sa survie sociale, une façon de sauvegarder l'affaire familiale, de s'intégrer aux "familles" placées à la tête des entreprises modernes, fût-ce dans le transport routier. De ce fait, la formation apparaît non seulement comme un processus de socialisation (scolaire et professionnelle) des individus à des groupes sociaux et professionnels précis, mais aussi comme un élément de cohésion de ces groupes.

Les travaux anglo-saxons sur les professions ont relevé que l'un des outils fondamentaux permettant de générer la "professionnalisation" d'une profession est le diplôme. Et dans ce cas, le diplôme est attaché à l'institution qui l'a décerné. Non seulement la valorisation de ces titres est fonction du prestige de l'institution, mais les contenus, les enseignants, l'amicale des anciens étudiants sont perçus comme autant d'éléments qui contribuent à développer une identité sociale et professionnelle forte. En France, les filières d'études professionnalisées semblent organiser chez les formés cette même stratégie identitaire.

Ainsi, si le marché d'emplois, avec les changements actuels, modifie la structure de segmentation et de distinction des postes et fonctions,

il n'en reste pas moins que la présence d'un nombre croissant de diplômés remplaçant peu à peu les personnels autodidactes entraîne également une modification, notamment dans la perception des qualités professionnelles (techniques et sociales) qui peuvent être exigées par les entreprises. L'analyse, effectuée à une période donnée – fin des années quatre-vingt et début des années quatre-vingt-dix – riche en transformations technologique, sociale et économique des entreprises, particulièrement dans les deux secteurs d'activité où j'ai pu conduire des recherches approfondies, a permis d'appréhender avec plus d'acuité les relations qui s'établissent entre les deux systèmes (éducation et emplois) et la signification du diplôme, tant du point de vue juridique (garant d'une spécialisation, d'une dénomination sociale des individus) que des qualités sociales et techniques que les individus sont supposés détenir.

Par là, on peut établir que les diplômes consacrent des capacités techniques et sociales intrinsèquement indissociables. À partir des différents travaux réalisés sur les questions de formation, j'ai essayé de comprendre pourquoi l'obtention de tel ou tel diplôme non seulement certifie la maîtrise de techniques et renforce les perspectives dans l'exercice professionnel, mais impose également la notion d'attributs sociaux et culturels, garantis par le type et le niveau de diplôme et jugés nécessaires pour répondre aux exigences techniques inscrites dans le poste ou la fonction exercés, identifiés par une communauté professionnelle qui les rend visibles socialement (être cadre, ingénieur ou professeur).

On peut observer alors le rôle déterminant que jouent les titres dans les transactions individuelles et collectives sur le marché du travail et la manière dont le système éducatif contribue directement ou indirectement à la destinée des individus, tant du point de vue professionnel (statut, salaire, carrière) que social (identité, position sociale). Le système d'enseignement peut intervenir directement sur le marché du travail et d'emplois par une construction sociale et technique des capacités. Vues sous cet angle, les relations qu'ils entretiennent – école et emplois – dépassent les analyses formulées en termes d'articulation entre les instances (système de formation et entreprises).

Lors de la rédaction de ce texte, de son organisation autour de deux lectures de mes travaux – chronologique et thématique – j'avais le sentiment de la continuité de l'objet et des préoccupations qui m'ont guidée. M'appuyant sur un ensemble de recherches empiriques au cours

desquelles plusieurs secteurs ont été sollicités – formation, bâtiment, transport routier – et sur des catégories professionnelles spécifiques où les personnels d'encadrement ont été dominants, j'ai pu "retravailler" les thèmes dans un même moment et dans un même mouvement. Cela m'a amenée à constater leur proximité, plus importante que je ne le soupçonnais.

Ainsi, en construisant un système de relations entre les différents types d'institutions, on constate qu'il se tisse un faisceau de liens entre le système d'enseignement et le système d'emplois. Et ici, l'usage des savoirs scientifiques et professionnels que font les anciens formés dans l'exercice de leur profession apparaît comme un élément déterminant de la diffusion et de l'innovation technique et organisationnelle.

**Maria VASCONCELLOS**

*Professeur en Sciences de l'éducation  
Université Charles de Gaulle  
Lille III*

### Notes bibliographiques

- (1) Lévi-Strauss, Claude, *Le Regard éloigné*, Plon, 1983.
- (2) Bien que préparant une licence de pédagogie, je pouvais suivre des cours de sociologie générale et de méthodologie de la recherche relevant d'une discipline nommée "sciences sociales", car la sociologie n'existait pas dans cette université.
- (3) Notamment par ceux qui avaient récemment accédé à la carrière d'enseignant du supérieur et qui redoutaient que les nouvelles mesures pressenties pourraient mettre des obstacles à leur déroulement.
- (4) Mead G.H., *L'esprit, le soi, la société*, PUF, 1960. Traduit de l'américain *Mind, Self and Society*, Chicago, 1934.
- (5) Je me réfère ici aux écrits de T. Parsons qui se réfèrent à l'université : "A Sociological approach to the theory of organizations" et "Some ingredients of a general theory of formal organization", *Structure and Process in the Modern Societies*, New York, The Free Press of Glencoe, 1960. "The academic system : a sociologist's view", *The public interest*, n° 13, Fall 1968, p. 137-197. "The School Clan as a social system : some of its functions in American society", in A.H. Halsey, J. Floud, A. Anderson, *Education Economy and Society*, New York, The Free Press, 1961, p. 434-455.
- (6) Parmi quelques textes de référence de cet auteur, voir : S.M. Lipset, S. Wolin, *The Berkeley Student Revolt*, New York, Anchor Book, 1965.

- "American Student Activism" in P.G. Altabach, *Student Politics and Higher Education in the United States : a select bibliography*, St Louis, MO, United Ministries in Higher Education and Cambridge, Mass, Harvard University, 1968.
- (7) Bourricaud F., "Le kaléidoscope universitaire", *Projet*, n° 28, sept.-oct. 1968.
  - (8) Millet J.D., *The Academic community, an essay on organization*, New York, MC, Graw Hill, 1962.
  - (9) Manheim K., *Introduction to the Sociology of Education*, London, Routledge and Keagan Paul, 1962.
  - (10) Entre autres les travaux de G. Antoine et de J.-C. Passeron, *La réforme de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1966. R. Aron, "L'Université face à la réforme", *Revue de l'Enseignement Supérieur*, n° 4, 1966. A. Touraine, "Crise et transformation de l'université", *Perspectives*, n° 14, PUF, 1967. P.-H. Chombard de Lauwe, *Pour l'Université*, Payot, 1968.
  - (11) Je pensais alors à l'ouvrage de F. Bon et M.A. Burnier, *Les nouveaux intellectuels*, Point Seuil, 1972, et à celui d'H. Lefebvre, *L'irruption de Nanterre au sommet*, Anthropos, 1968.
  - (12) Thèse parue en 1973 à l'Université de Montréal et qui a suscité un certain nombre d'articles, dont la revue *Éducation Permanente* a fait état.
  - (13) "Les actions universitaires en formation des formateurs", *Actualité de la formation permanente*, n° 54, sept.-oct. 1981.
  - (14) Ce travail a fait l'objet de ma thèse de 3e cycle, soutenue en 1982.
  - (15) Cette enquête a constitué le matériau à partir duquel j'ai développé un travail de recherche qui a abouti à ma thèse de 3e cycle en Sociologie de l'éducation, dirigée par Paul de Gaudemar (1982). Ce travail a ensuite donné lieu à un article, "Les usages sociaux des études en Sciences de l'Éducation", *Orientation scolaire et professionnelle*, n° 94, 1988.
  - (16) Passeron J.-C., "La relation pédagogique et le système d'enseignement", *Éducation et société, Prospective*, n° 4, 1967.
  - (17) Entre autres celles de Fritsch Ph., "L'éducation des adultes", *Cahiers du centre de sociologie européenne* et Mouton, 1971. Montlibert Ch., "L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes", *Sociologie du travail*, n° 3, 1977. Lesne M., "La formation des adultes" in *Traité des Sciences pédagogiques*, tome 8, PUF, 1978.
  - (18) Cette recherche a donné lieu à un rapport "Les formateurs : groupe social et identité professionnelle", 1987 et à un article : "Les formateurs, accès au métier", *Actualité de la formation permanente*, n° 84, 1988.
  - (19) Ce problème est évoqué par Freidson E., "Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique", *Revue Française de Sociologie*,

XXVII-3, p. 431-443, 1986, et par Muel-Dreyfus F., *Le métier d'éducateur*, éd. de Minuit, 1983.

- (20) Ces travaux ont donné lieu à des publications : *Politiques et pratiques de formation des routiers*, rapport de recherche, Programme de recherche et de développement technologique, ministère des Transports, 1988. *Formation et identités professionnelles*, coll. "Recherche", Plan Construction et Architecture, 1991. Et à des articles : "Apprentissage scolaire et professionnel d'un métier et constitution des identités", *Cahier du Plan Construction et Architecture*, n° 33, 1989. "Formation initiale et constitution des identités", in *Métier du bâtiment : vers une nouvelle professionnalité*, 1989.