

des comportements, archétypales...) Bref, « l'éducation doit approcher et gérer toutes ces images de façon réfléchie » en prenant en compte aussi bien la réception que la création des images.

C'est sur une de ces fonctions de l'image, la fonction de simulation, que s'interrogent Alain Gras et Gérard Dubey dans leur article intitulé « Les limites de la pensée formelle dans la formation : le cas de l'apprentissage par les techniques de simulation ». La formation par simulateur (pilotage des avions, contrôle aérien, conduite automobile) rend bien des services mais ne permet pas de prendre en compte les dimensions sociales et temporelles qui font partie intégrante de l'expertise. Dans le modèle standard de la simulation c'est l'homme qui s'adapte aux conditions de la machine hors du temps réel et hors du social. Il faut s'adresser alors à des modèles anthropologiques ou organisationnels : réinventer le social et l'historique dans la formation. Le formatage du réel ne supprime pas mais requiert au contraire « l'expérience du sens ».

Yves Clot dans sa contribution « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie », entend rendre compte de cette expérience du sens. La formation professionnelle tente de rapprocher les manières d'apprendre des manières de faire. L'analyse du travail peut y contribuer à condition de prendre en compte non seulement le contenu des interactions mais également leurs contextes communicationnels. La volonté de s'ajuster à l'interlocuteur (expert ou novice) y est déterminante. Revenant sur les travaux de Wermersch, l'auteur établit que si l'explicitation ne crée pas l'expérience, elle ne constitue pas non plus le simple dévoilement d'une action préalable complètement formée. Elle inscrit plutôt de la valeur ajoutée dans l'histoire de cette action. Ceci posé, il y a deux manières d'annuler le développement de l'activité : soit en niant sa singularité pour la réduire à des invariants opératoires, soit en ne la percevant que comme un construit social de l'échange. L'auteur décrit ensuite les dispositifs d'instruction par le sosie (celui qui doit ou devrait remplacer le sujet dans son travail) en montrant le rôle heuristique des questions du sosie, qui n'acceptant pas la version du réel proposée par le sujet, oblige celui-ci à revenir en deçà de ses choix. Ce qui est formateur pour le sujet c'est qu'il peut changer le statut de son vécu : « d'objet d'analyse, le vécu doit devenir moyen pour vivre d'autres vies. »

Les deux dernières contributions traitent la question des manières de penser et d'agir du point de vue de l'éducation comparée. Pour Wolfgang Horner, « Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire : comparaison France-Allemagne », il s'agit de savoir quel crédit accorder aux stéréotypes culturels (l'empirisme anglais, le rationalisme allemand, « l'esprit » français). Les traditions culturelles nationales modèlent bien les manières de penser et d'agir l'éducation. Ainsi la « pédagogie » allemande, issue de la tradition herméneutique théologique et philosophique, s'oppose-t-elle aux sciences de l'éducation en France, contemporaines de

l'avènement des sciences humaines. Autre exemple, à la fin du XIXe siècle, la lecture des classiques est pensée en France comme un contact immédiat avec l'universel alors qu'elle nécessite toute une activité herméneutique en Allemagne. Enfin, les différences sont profondes entre le « bac » français (relativement homogène et centralisé) et « l'habitur » allemand (décentralisé et comportant plus d'options). Ce qui suppose des conceptions différentes de la culture générale : encyclopédique en France (larges connaissances mais superficielles) et plus spécialisée en Allemagne (connaissances plus approfondies mais avec des lacunes). De telles spécificités sont certainement à prendre en compte dans les problèmes d'harmonisation européens, mais requièrent – de l'avis de l'auteur – des enquêtes plus approfondies.

Diane-Gabrielle Tremblay et David Rolland, dans « La formation au Japon, en Suède et au Québec. Différentes manières de penser, différentes manières d'agir », distinguent les différents systèmes de formation professionnelle selon la répartition des responsabilités et des coûts entre l'individu, l'entreprise et l'état ainsi que par leur incidence sur le marché du travail. Le modèle japonais est fondé sur une culture de la formation en entreprise, sous la responsabilité conjointe de l'entreprise et du salarié. En Suède, l'emploi et la formation constituent une question d'intérêt public. Le Québec s'approche du modèle des États-Unis, centré sur les compétences individuelles, mais avec un rôle plus interventionniste de l'état.

La difficulté de cet ouvrage pluridisciplinaire était de penser les différences sans faire éclater son unité. C'est un pari largement réussi dans la mesure où la plupart des contributions proposent un réseau cohérent de distinctions permettant de dresser des alternatives épistémologiques : pluralité des conceptions sociales de la formation, perspectives épistémiques ou ergologiques pour penser le travail, sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité de l'action, formalisation ou expérience du sens, modalités d'explicitation de l'action. Ce souci de distinction conceptuelle se joint d'ailleurs à un souci d'articulation des différentes perspectives une fois bien repérées leurs spécificités, soit pour approcher la réalité, soit pour penser la formation. L'ancrage final dans les traditions culturelles, ouvert par l'éducation comparée, permet l'émergence d'un relativisme modéré : les différentes manières de penser et d'agir l'éducation ou la formation sont toutes dignes de considération. Cela ne signifie pas qu'elles se valent toutes. Il faut donc continuer à les interroger dans leurs fondements. Cet ouvrage – d'un haut niveau théorique – y contribue largement. Les chercheurs en sciences humaines et les formateurs y trouveront des outils d'intelligibilité et de nombreuses pistes de réflexion et de recherche.

Michel FABRE
Université de Nantes (CREN)

COHEN-SCALI Valérie (2000). – *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF, 219 p.

Valérie Cohen-Scali présente un ouvrage intitulé *Alternance et identité professionnelle*, fruit d'une thèse de doctorat en psychologie sociale soutenue en février 1999, à Tours, et dirigée par Claude Tapia, Professeur à l'Université de Tours.

L'objet de ce travail est de mieux cerner la manière dont l'identité professionnelle se construit chez les jeunes adultes, étudiants en DUT lors de la transition école-travail. Plus précisément, l'auteur s'interroge : l'alternance, forme « aménagée » de transition de l'école au travail, facilite-t-elle réellement ce passage ? L'alternance mobilise-t-elle des dimensions identitaires spécifiques ?

L'approche de Valérie Cohen-Scali est intéressante à plusieurs titres. D'abord parce qu'elle mobilise une approche dominante, la psychologie sociale, sans méconnaître les approches sociologiques et qu'elle explore de façon ample la littérature anglo-saxonne en la matière. Ensuite parce qu'elle pose des questions qui concernent tout à tour l'alternance comme phase de transition spécifique et les dimensions identitaires sollicitées dans des contextes d'alternance très différents.

Dans une première partie intitulée « L'alternance, contexte singulier de la transition de l'école au travail » (p. 5), elle inscrit la transition de l'école au travail dans une période aux multiples changements qui concernent ce passage de l'adolescence à l'âge adulte et caractériserait un groupe spécifique : « les jeunes adultes ». Explorant des approches développementalistes, plutôt anglo-saxonnes, puis des approches françaises et anglo-saxonnes, concernant les conduites sociales, elle montre la multiplicité des transitions que doivent gérer les jeunes adultes.

221

Au sein de ces bouleversements, l'alternance n'est-elle « qu'une forme institutionnalisée et aménagée de transition de l'école au travail » comme le disent un certain nombre de sociologues ? (p. 24)

La consultation de plusieurs études et recherches permet de mettre en évidence que si l'alternance a été investie d'un double rôle de socialisation professionnelle des jeunes et de développement de compétences mieux ajustées aux besoins des entreprises, ces dispositifs sont peut-être avant tout des dispositifs de gestion d'une main d'œuvre disponible, taillable et corvéable à merci, et qu'ils ont des effets aléatoires quant à la construction de l'identité professionnelle. Cette consultation montre aussi que de véritables travaux de recherche n'ont pas été développés sur la question de l'usage et des effets de ces dispositifs, notamment dans l'enseignement supérieur.

Dans une deuxième partie, afin de comprendre les modes de construction de l'identité professionnelle, l'auteur fait un détour par les modes plus généraux de transformation identitaires.

Face aux changements, suscités par des contextes fragilisants, l'identité personnelle est décrite comme un système en équilibre. Les stratégies identitaires apparaissent donc comme des stratégies de défense ou de retrait face aux menaces de déséquilibre de façon, soit à limiter les remaniements identitaires, soit à réduire la dissonance ressentie. Le parallèle réalisé, à cette occasion, par l'auteur, entre la situation des immigrés (Camilleri, 1991) (1) et celle des jeunes adultes en transition entre culture scolaire et culture professionnelle, permet d'aborder de façon nouvelle les effets sur l'identité de l'intégration dans le monde du travail.

L'exploration des théories sur les représentations de soi donne des indications sur la dimension cognitive de ce que l'on appelle les stratégies identitaires. Celles-ci sont définies comme un ensemble de problèmes à résoudre dans un contexte en bouleversement : écart entre soi réel et soi idéal, entre plusieurs représentations de soi possibles, construction de buts personnels, d'étapes et de stratégies pour les atteindre, évaluation des résultats de ces conduites, etc. Cet effort constant de définition et de redéfinition de soi se fait dans le rapport aux catégories sociales existantes, il est fonction du degré d'intégration de chacun aux rôles qui lui sont impartis et dans lesquels il choisit de s'engager.

À cette occasion, l'importance de la définition de buts personnels pendant les périodes de transition est soulignée.

Dans la troisième partie, l'auteur cherche à comprendre les processus de construction de l'identité professionnelle chez le jeune adulte.

Après avoir situé les définitions de l'identité professionnelle par rapport à l'identité sociale et à l'identité collective, Valérie Cohen-Scali souligne la « tentative majeure de théorisation de l'identité professionnelle individuelle » par Claude Dubor (1991). Puis elle essaie d'identifier le rôle des attitudes et des représentations dans le processus de construction identitaire, d'abord à partir des approches théoriques de ces deux concepts, puis à partir de travaux sur les représentations et les attitudes des

1 - Bibliographie citée dans cette note critique :

Camilleri et al., *Les stratégies identitaires*, Paris, PUF, 1990.

Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

Higgins E.T., « Self-discrepancy : A theory relating self and affect », *psychological Review*, vol. 14 (3), 1987, pp. 319-340.

Laing R.-D., *Self and the others* (1961) ; trad. française *Le soi et les autres*, Paris, Gallimard, 1971.

Tapia C., *Au-delà du sexe. Psychosociologie de la vie affective*, Paris, l'Harmattan, 1987.

Tapia C., *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Paris, les Éditions des Organisations, 1994.

Tapia C., *Les jeunes et l'Europe*, Paris, PUF, 1997.