

AUTOUR DES MOTS

« FORMATION ET PROFESSIONNALISATION DES EMPLOIS-JEUNES »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Une première livraison d'articles sur le dispositif « Emplois-jeunes » publiée dans la revue du CEREQ *Formation-Emploi* (1) s'interrogeait déjà sur ces questions de formations (à de nouveaux emplois), de professionnalisation et des professionnalités déployées dans ces nouveaux emplois, ce numéro de la revue *Recherche et Formation* reprend ces thèmes et ces termes qui parcourent de fait nos systèmes d'éducation, de formation et d'emplois depuis près de cinquante ans. Ces réflexions tant institutionnelles que scientifiques connaissent même une certaine accélération depuis vingt ans, depuis justement que la formation tend à perdre de son efficacité tant dans l'accès à l'emploi que dans ses formes de reconnaissance dans l'emploi. Dans le cas des emplois-jeunes, les questions à poser pourraient bien être : construit-on une formation pour répondre aux besoins d'un espace de qualifications ou bien l'ouverture de formations participe-t-elle de la construction d'un espace d'emplois ? Ce dispositif emplois-jeunes contribue-t-il à l'émergence de nouveaux emplois et par quels processus ?

Pour introduire ces questions nous ferons un détour par un rapide historique de l'apparition et de l'usage des termes de formation, métier, profession et emploi pour revenir sur ceux de professionnalisation et de professionnalité qui depuis trois ou cinq ans semblent avoir envahi le champ de la réflexion institutionnelle sur la construction des formations professionnelles. Des injonctions de Claude Allègre en 1998 en passant par les affiches publicitaires dans le métro en ce mois de

91

1 - « Emplois-jeunes : quelle professionnalisation ? », *Formation-Emploi*, n° 70, avril 2000 et en particulier les articles de C. Guitton, « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique » ; de C. Labryère, « Professionnaliser : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? » et de P. Champy-Remoussenard, P.A. Dupuis, P. Pigelé, « Situation de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité ».

mars 2001, toute formation doit aujourd'hui professionnaliser le jeune impétrant, qu'il s'agisse d'un CAP, d'une licence professionnelle ou d'un DESS. Qu'entend-on par là ? Y a-t-il une spécificité de la professionnalisation ?

La formation

L. Tanguy dans un article paru dans les cahiers français en 1999 interroge cette diffusion de la notion de formation et pose la question « la formation, un bien universel ? ». Elle souligne l'instrumentalisation de l'éducation dans ce glissement sémantique. Elle reprend ce thème dans l'introduction du numéro spécial de la revue *Sociétés contemporaines* (n° 35, 1999), « Les chantiers de la formation permanente (1945-1971) ». Elle cherche à travers cette interrogation à dénaturer les relations conçues comme évidentes entre les formations et les emplois. Cette évidence n'est d'ailleurs pas sans effet sur les conceptions de la formation par les acteurs institutionnels, les formateurs et les formés eux-mêmes. Les enjeux de la formation (scolarisée ou post-scolaire) sont de plus en plus en prise directe avec le souci d'adaptation des individus à l'emploi. Les mots ne sont pas neutres, mais au contraire porteurs d'une doxa ou d'une idéologie.

Les chercheurs ne s'y sont d'ailleurs pas trompés. Si l'on feuillette les numéros de la revue *Éducation permanente*, qui fut créée en 1969, avant même la loi de 1971 et qui s'inscrit ainsi dans la genèse d'un système de formation, on constate qu'à l'époque la conception même de la formation (des adultes) se voulait plus éclectique que cette seule adaptation des formations à l'emploi. On retrouve dans cette revue, des articles qui interrogent les relations entre les différents courants d'éducation populaire qui ont traversé le XIX^e et le XX^e siècle.

92

B. Schwartz (2), l'un des pionniers et des animateurs du développement de la formation permanente (ou éducation permanente), dans un article « Pour une éducation permanente » n'est pas dupe des enjeux sociopolitiques des systèmes d'éducation et de formation, n'est pas dupe non plus des enjeux qui se cachent derrière les mots utilisés. Et déjà, avant les réformes à venir (lois de 1971), il stipule que l'éducation des adultes aura nécessairement une rétroaction sur le système scolaire et qu'il s'agit donc de reconstruire un système global d'éducation pour tous et pour toute la vie, dépassant de fait la simple adaptation des travailleurs à l'emploi.

2 - B. Schwartz, « Pour une éducation permanente », in *Éducation permanente*, n° 1, mars 1969.

A. Léon en 1982, dans un numéro de la même revue sur l'histoire de la formation des adultes (3), reprend cette interrogation sur le sens des mots et leurs sous-entendus idéologiques. De la moralisation, à l'adaptation à l'emploi, en passant par la socialisation politique, il conclut que les initiatives institutionnelles en formation s'inscrivent bien dans la mobilisation et l'encadrement des classes populaires.

Mais y a-t-il véritablement détournement des objectifs nobles de l'éducation dans ce glissement sémantique vers la formation ? L'une serait-elle dépourvue de toute compromission visant la socialisation et l'ouverture aux savoirs dans le seul souci d'épanouissement des individus, l'autre, instrumentée, participerait-elle au seul enrôlement des classes laborieuses ? Une trop facile dichotomie entre éducation (versus épanouissement des individus) et formation (adaptation restrictive à l'emploi immédiat) laisse l'observateur insatisfait. La scolarisation et la socialisation par l'école ont joué aussi des rôles idéologiques tout aussi condamnés ou condamnables par l'assujettissement aux normes sociales qu'elles proposaient, que la formation qui fut longtemps portée par le souci de promotion sociale et de réduction des inégalités sociales tout aussi bien culturelles que professionnelles.

Il est vrai qu'aujourd'hui, le souci d'insertion parté autant par les institutions que par les individus a relégué d'autres fonctions sociales de la formation. La formation professionnelle est ainsi embarquée dans une technicisation de sa construction et de sa mise en œuvre : l'ingénierie de la formation et les référentiels des compétences sont les deux ressorts qui animent ces réflexions. Cette volonté de construire les formations aux plus près des besoins (lesquels et à quelle échéance ?) réduit tout autant l'amplitude des objectifs que la vision des espaces professionnels.

Parallèlement, les frontières entre les systèmes d'éducation et de formation s'estompent effectivement : les jeunes de formation initiale font des stages et entrent dans l'entreprise, les salariés reviennent suivre des formations dans les établissements scolaires et les universités (4) où ils préparent les mêmes diplômes que les plus jeunes. La loi quinquennale incite les conseils régionaux à construire un schéma régional des formations rationnel et incluant l'ensemble des dispositifs de formation, les logiques d'action qui traversent ces institutions sont questionnées par les chercheurs, quand elles sont dans le même temps effectivement instrumentées par les acteurs. Et en définitive, dans les dispositifs d'insertion, la formation se substitue tant à l'emploi que le slogan « formation tout au long de la vie » pourrait se substituer à un objectif d'insertion durable ou de stabilisation de l'emploi.

3 - A. Léon, « Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes », *Éducation permanente*, n° 62-63, 1982.

4 - Dans le cadre des GRETA ou des CFA, des adultes peuvent être intégrés dans certaines formations professionnelles initiales. C. Béduvé constate que 32 % des étudiants n'ont pas un profil typique d'étudiant, dans un article de la revue *Formation-Emploi*, n° 58, 1997, etc.

Métier, profession, emploi

Ces termes et les espaces professionnels qu'ils recouvrent sont au centre de la sociologie du travail. Différents courants ou théories leur ont attribué des spécificités et ont tenté de les distinguer. La littérature sur le sujet est si dense qu'il serait bien dérisoire de vouloir la circonscrire en quelques mots. Nous en retiendrons pourtant certains axes majeurs puisqu'il s'agit ici d'examiner comment se construit un espace d'emplois.

« Travail », « métier », « profession », « emploi » sont des termes définissant des activités humaines qui s'inscrivent dans des rapports sociaux complexes et conflictuels. Chaque époque nomme ces activités et ainsi rend compte de la spécificité des rapports qu'elles sous-tendent. Le terme de métier apparaît dans le langage vulgaire dès le ^xe siècle, il semble issu d'une déformation du terme *ministerium* (service). Cette appellation va traverser les siècles et les métiers seront longtemps structurés par les corporations. Ils s'acquièrent par un apprentissage méthodique de savoirs et savoir-faire qui fondent une technicité complète et donnent sens à l'ouvrage, l'industrie utilisant le travail parcellisé vient déstructurer ces métiers traditionnels et aliéner les individus. Le terme profession s'emploiera en France dès le ^xe siècle, il vient de la racine *latine fari* dont dérivent également les termes confessions et confesser. Il désigne autant la profession de foi (l'engagement) que le métier. S'il contient cet aspect noble de l'engagement, ce terme n'en recouvre pas moins des acceptions larges et assez floues (5). Quant au terme emploi, il vient du verbe plier (ployer), il est utilisé à partir du ^{xvi}e siècle (6).

94

Si la notion de métier renvoie à celle de service, celle d'emploi renvoie plus encore à l'idée de contraintes. Mais l'usage courant des termes emploi, employer, employeur viennent plutôt de l'anglais et s'inscrivent dans les rapports salariaux, on oppose ainsi l'employé à l'inemployé (chômeur ou inactif). Ces définitions et catégorisations des populations participent de l'industrialisation et de la rationalisation des statuts du travail et de l'activité (Topalov, 1994). Chacun de ces termes est porté par une histoire étymologique et économique, ils renvoient à des catégorisations différentes et à des évolutions des rapports salariaux datées.

Le métier s'entend comme activité spécialisée et précisément identifiée, il suppose une qualification professionnelle. C'est pourquoi, cette notion a longtemps été centrale dans la sociologie française. Dès ces débuts, la sociologie du travail s'interroge

5 - Rolle P., « Qualités de travail et hiérarchies des qualifications », *Sociologie du travail*, n° 2, 1973.

6 - Dictionnaire étymologique du français (*Le Robert*), p. 528.

sur la place des métiers dans le monde du travail, sur les effets des transformations du travail industriel sur l'organisation et les contenus des métiers. Comme le souligne M. Dadoy (7), Friedmann (8) a conspué les formes modernes de l'industrialisation et prophétisé l'abolition des métiers : « Sous l'influence de la division du travail – phénomène capital et au reste complexe dans l'histoire des techniques – l'un de ces courants entraîne un éclatement progressif des anciens métiers unitaires, tels qu'ils avaient été traditionnellement pratiqués et perfectionnés au cours des civilisations prémachinistes. Cet éclatement a pour corollaire, en bien des cas, la dégradation de l'habileté professionnelle. » (pp. 315-316, *Où va le travail humain ?* cité par M. Dadoy, 1987). Ainsi, la sociologie du travail française imprégnée de marxisme s'est longtemps focalisée sur les transformations et dégradations des métiers induites par l'industrialisation, reléguant d'autres formes d'analyse des mondes professionnels.

Si le terme « profession » est d'un usage courant en France, aussi bien dans les catégories utilisées par l'état civil que dans celles de l'INSEE, il prend une acception spécifique dans la sociologie des professions, qui apparaît, dès le début du siècle, dans les pays anglo-saxons. Dans ces pays, deux courants se sont affrontés, un courant fonctionnaliste (T. Parsons) et un courant appelé interactionniste (E.C. Hughes, H. S. Becker). Le premier, longtemps dominant, suppose l'institutionnalisation d'un corps professionnel régulé par une organisation. Celle-ci s'appuie sur six traits essentiels : elle suppose une activité intellectuelle et des responsabilités, elle se fonde sur un savoir théorique transmis par un enseignement formalisé, elle est régulée par une association professionnelle, elle est fondée sur une motivation altruiste, sur une déontologie. Elle a entraîné toute une réflexion sur la distinction à faire entre vraies et quasi-professions, qui sera ensuite nuancée, voir récusée. Le second courant considère que ce sont les interactions au sein des groupes professionnels qui construisent les pratiques, les règles puis les identités des acteurs, il s'intéressera plus à ces pratiques professionnelles qu'aux formes d'institutionnalisation des professions.

En France, la sociologie ne va s'intéresser qu'assez tardivement à ces « professions ». Il faut attendre les années 70 pour que les théories américaines soient examinées et critiquées. Le premier manuel de sociologie des professions (C. Dubor et P. Triper) sera publié en 1998 (9).

7 - M. Dadoy, « La qualification chez G. Friedman », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987, numéro spécial sur la qualification qui rend compte de tous les débats de sociologie du travail autour de ces questions de systèmes de travail et d'emploi, définitions de la qualification et glissement vers un système de compétences.

8 - G. Friedmann, *Où va le travail humain ?*, Paris, Gallimard, 1950.

9 - C. Dubor et P. Triper, *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin, 1998. Nous nous appuyons en partie sur cet ouvrage dans cet exposé.

Les travaux de l'école de Chicago sur les enseignants (H. S. Becker), sur les médecins (E. Freidson) ont cependant conduit les sociologues français à réorienter leur investigation sur le travail, à repartir des pratiques professionnelles et des représentations des individus pour comprendre leur rôle dans l'évolution des caractéristiques de ces espèces professionnels. C'est le cas des travaux de J.-M. Chapoulie qui, outre son intérêt pour l'école de Chicago, a conduit lui-même un certain nombre de recherches sur les enseignants (10).

L'emploi va entrer tardivement en sociologie, plus encore que le terme profession. M. Maruani et M. Lallement nous expliquent au dernier colloque de la revue *Sociologie du travail* comment l'emploi apparaît comme un objet d'études quand il vient à manquer. C'est donc vers la fin des années 80, avec la prise de conscience du fait que la « crise » est plus structurelle que conjoncturelle que les sociologues vont sortir d'une analyse centrée sur la division du travail, pour s'interroger sur l'emploi. En 1989, M. Maruani oppose « le travail, entendu comme activité de production de biens et services et comme l'ensemble des conditions d'exercice de cette activité, à l'emploi, entendu comme ensemble des modalités d'accès et de retrait du marché du travail ainsi que la traduction de l'activité laborieuse en termes de statuts sociaux » (11). Et comme le souligne encore M. Lallement, ce thème de l'emploi corrélié à celui du chômage, des formes particulières d'emploi et de précarisation de la main d'œuvre ne s'établit dans la littérature qu'à partir de 1990, principalement dans la revue *Travail et emploi*, plus modestement dans la revue *Sociologie du travail*. « Par-delà la relation d'emploi comme phénomène de marché, il y a la relation d'emploi comme construit social : à distance du marché apparaît, en effet, une logique de la règle, du contrat stabilisé, de la convention d'emploi. » Le fait que sociologues, juristes et économistes aient placé la négociation au centre de l'analyse, a favorisé le renouvellement des analyses en faveur de l'emploi. Il ne nous semble d'ailleurs pas exagéré de souligner que les différentes politiques d'emploi qui se traduisent par des dispositifs multiples d'insertion, participent par leurs configurations spécifiques à ce renouvellement. Ils favorisent en outre une interrogation sur les effets de ces formes particulières d'emploi sur les régimes d'emploi, sur la précarisation de l'emploi comme sur la dérégulation du droit du travail qu'ils ont justement initiés.

Si distinction entre les termes il y a, elle renvoie à des étapes de la réflexion sociologique comme des pratiques sociales et surtout institutionnelles dont on peut retrouver le fil.

10 - J.-M. Chapoulie, *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*, Paris, Le Seuil, 2001.

J.-M. Chapoulie, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

11 - Cité par M. Lallement in A. Pouchet (dir.), *Sociologie du travail : 40 ans après*, Paris, Éditions Elsevier, 2001.

La professionnalisation

Ce terme est en fait au cœur de ce numéro de la revue *Recherche et formation*, comme il l'était déjà dans la revue *Formation-Emploi*. Pourquoi cette évidence ? Pourquoi cette polarisation sur ce terme quand il s'agit des emplois-jeunes ? Je crois pouvoir avancer qu'aucun des dispositifs précédents n'a donné lieu à une telle polarisation, ni à un tel consensus sur cette approche.

Mais qu'est-ce que la professionnalisation ? Quelle filiation entre les termes profession, professionnalité, professionnalisation ?

Si ce terme s'est banalisé dans les années 90, il est déjà présent dans la revue *Sociologie du travail* sous la plume de G. Benguigui en 1967, puis sous celle de D. Montjardet ou de Marc Maurice en 1972.

Il ne fait pas florès dans les années 80, mais à la fin de ces années, on le retrouve sous la plume de J.-M. Chapoulié, puis de V. Isambert-Jamati, de L. Tanguy et de R. Bourdoncle.

Enfin, s'il est absent du dictionnaire de l'éducation et de la formation (12), s'il est encore absent aux Biennales de l'éducation de 1990 et de 1996, en 2000, il est cité plus de 59 fois dans les intitulés des communications, s'agissant plus particulièrement de la formation des enseignants et des formateurs.

Si l'on en juge par les acceptions que donnent à ce terme G. Benguigui et D. Montjardet, puis Viviane Isambert-Jamati et L. Tanguy, il vient directement d'une revisitation de la sociologie des professions anglo-saxonne.

G. Benguigui (13) précise : « Par professionnalisation, il faut entendre le processus par lequel un emploi, un métier, tend à acquérir les caractéristiques de la "profession" en son sens anglais... Dans la littérature sociologique, il est possible de dégager un accord sur la profession conçue comme une spécialisation technique fondée sur un apprentissage relativement long et un ensemble de normes contrôlées par les pairs. »

Dans un numéro spécial de la revue *Sociologie du travail* sur les professions (1972), plusieurs auteurs s'appuient sur cette notion de professionnalisation pour définir la

12 - Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan, 1994.

13 - G. Benguigui, « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2, 1967.

constitution et la stabilisation d'un champ professionnel (celui des dirigeants d'entreprise, des cadres, des avocats) avec ses valeurs, ses prérogatives et son pouvoir. Le texte de Marc Maurice met au jour les polémiques autour de la définition des professions (quasi-professions et professions marginales). Il analyse ce terme de professionnalisation qui fait débat et recouvre différentes acceptions de la notion de profession : « L'analyse du changement de la structure des occupations a souvent donné lieu à des extrapolations hasardeuses. La professionnalisation est appliquée par extension non seulement à l'institutionnalisation du statut des salariés (il serait préférable de parler de carriérisation), mais aussi à l'évolution des structures des occupations et de la société en général. » Nombreux, nous dit-il à la suite de H. Wilensky, sont les groupes professionnels qui revendiquent leur autonomie et l'amélioration de leur position statutaire à travers cette notion de professionnalisation. « Pour la masse croissante des salariés, s'ils ne sont pas professionnalisés, ils ne peuvent que se prolétarianiser » nous rappelle-t-il à la suite de T.H. Marshall.

On le voit bien dans ces débats des années 70, la conception de la professionnalisation que développent les sociologues, s'inscrit plutôt dans l'analyse d'une quête de reconnaissance de statuts ou de construction d'un monopole par une profession que dans une définition concrète des compétences exercées dans les activités professionnelles. Qu'il s'agisse des modes d'intégration dans l'organisation, des défenses statutaires ou d'un certain corporatisme tendant à fermer un marché professionnel, la professionnalisation est perçue comme un processus de construction identitaire des professions au sein des organisations. Mais comme le soulignait déjà M. Maurice, la notion de professionnalisme renferme une pluralité de sens qui laisse place aux ambiguïtés.

98

Dans les années 80, un faisceau de raisons relance le débat sur la formation des enseignants et du même coup sur leur professionnalisation. On le sait, la massification de l'enseignement secondaire et le renouvellement des modes d'accès aux corps enseignants dont la création des IUFM est un des aboutissements, interrogent les chercheurs sur la professionnalité enseignante. R. Bourdoncle (14) reprend les travaux de la sociologie des professions et dans une synthèse de la littérature, situe la place qu'occupent les enseignants dans le débat sur ces professions.

V. Isambert-Jamati (15) distingue une certaine déprofessionnalisation chez les enseignants du secondaire liée à leur expansion numérique et au mélange avec des

14 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991.

15 - V. Isambert-Jamati, « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres », in *Perspective de recherches 1950-1990*, sous la direction d'Éric Plaisance, Paris, L'Harmattan, 1992.

collègues moins titrés, liée encore à la clientèle qui ne reconnaît plus les mêmes règles du jeu et au contraire chez les instituteurs, une tendance à la professionnalisation puisqu'ils suivent des études professionnelles longues, que leur fonction s'est recentrée sur les bases scolaires et que le corps a maintenu son unité.

Lise Demailly (16) explore les fonctions enseignantes et voit se dessiner de nouveaux contours de leur professionnalité. Elle distingue la qualification liée à la formation initiale reconnue dans le statut et les compétences, assortiment de fonctions inhérentes au renouvellement de l'exercice de la profession qui évolue vers le travail collectif, l'élargissement du cadre de référence de l'acte pédagogique et la conviction de l'éducabilité des jeunes.

Ainsi, dans l'esprit des sociologues, les termes de professionnalisation et de professionnalité s'inscrivent dans ce débat initié par la sociologie des professions. Si, bien des auteurs ont contesté la pertinence d'une démarcation entre de vraies professions et de semi- ou quasi-professions, la professionnalisation apparaît comme un processus de construction identitaire qui passe autant par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation. Qu'il s'agisse d'une perspective interactionniste qui met les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une perspective fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions. La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, mais la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus. Les acteurs institutionnels qui usent et abusent de ces vocables, n'ont pas peur autant cette réflexivité, n'ont sans doute pas de références précises et leur donnent ce flou et cette ambiguïté que nous cherchons à dévoiler. La professionnalité s'entend plutôt comme un état, elle est reconnue aux acteurs professionnalisés, elle suppose donc l'identification d'un espace professionnel et la formalisation de son mode d'accès et de stabilisation.

Et les emplois-jeunes ?

Ce dispositif s'inscrit dans l'histoire des dispositifs d'insertion qui émerge en 1977, il en hérite des formes et des règles (formation, alternance, labilité...). Est-il l'abaussissement ou l'accomplissement de cette histoire ? N'est-il et ne restera-t-il qu'un

16 - Lise Demailly, « Qualification ou compétences des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1, 1987.

dispositif temporaire parmi d'autres ? Pourquoi donne-t-il lieu précisément à tant d'interrogations sur la professionnalisation des jeunes ?

Sans refaire l'historique des différents stages et emplois aidés qui ont éclos ces vingt-cinq dernières années, on pourra en brosser quelques traits. Ces dispositifs ont permis de canaliser une jeunesse en déserrance, de masquer le chômage et de hiérarchiser les jeunes selon leur employabilité. Des TUC aux emplois-jeunes en passant par les CES et les contrats de qualification, la nature comme les objectifs des formations sont restés relativement flous. L'enjeu des dispositifs, s'il est bien d'enrichir la qualification des jeunes et leur employabilité, n'a pas donné lieu, au-delà du CFI, à de nombreuses extrapolations. Le CFI, crédit formation individualisé, élaboré dans les années 1986-1988 représente une avancée dans la conception même du parcours des jeunes, puisqu'il devait leur permettre d'entreprendre une formation diplômante sur la durée et à leur rythme sans négliger les emplois qui leur sont offerts. Il s'alimentait de la validation des acquis et de la modularisation des formations. Il n'a pas abouti par manque d'inter-institutionnalité, par manque de moyens, par la complexité des procédures qu'il met en jeu pour des jeunes en difficulté. Enfin, il a été remis en cause et dilué dans la passation des compétences sur le dispositif jeunes aux régions en 1993 (loi quinquennale).

Le contrat de qualification (créé en 1983) qui, jusqu'à l'élaboration des emplois-jeunes représentait la mesure la plus opérationnelle et la plus valorisée, n'a pas donné lieu à une littérature abondante. Mesure réservée au secteur marchand ou privé, elle permet aux employeurs de sélectionner la main d'œuvre et de l'adapter à leurs besoins sans trop de contraintes et de règles, avec en sus une exonération des charges sociales. Mesure sélective, elle tend à favoriser le recrutement de jeunes de niveaux IV et III et n'oblige pas les entreprises à leur offrir une formation d'un niveau supérieur. Elle prépare les jeunes aux titres homologués plutôt qu'aux diplômes de l'Éducation nationale et marque ainsi sa différence. Cette mesure semble se pérenniser, elle s'apparente au contrat d'apprentissage et remplit les mêmes fonctions de socialisation au travail, elle connaît peu ou prou les mêmes proportions de rupture de contrats et d'insertion des jeunes (17).

17 - 25 % de ruptures de contrat et plus de deux tiers d'insertion pour ceux qui achèvent leur contrat en 1997.

G. Mauger, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 136, mars 2001.

H. Lhotel, « Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi », in *L'alternance : pratiques et contours multiples*, Éditions du CRDP de Lorraine, octobre 1998.

Pourquoi le dispositif « nouveaux emplois, nouveaux services » ou emplois-jeunes polarise-t-il l'attention et promeut-il avec force cette interrogation sur la professionnalisation ? Sans anticiper sur les développements de ce numéro spécial, ni revenir sur les analyses proposées par la revue *Formation-Emploi*, nous pouvons suggérer quelques pistes de réflexion.

Nous l'avions dit en introduction, l'incantation à la professionnalisation traverse le système éducatif dans cette période d'expansion de la scolarisation, de recul de l'emploi et de l'âge d'entrée dans l'emploi. Le système éducatif a intériorisé pour une part la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes, il souscrit en retour à une adaptation toujours plus adéquate aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles (qui envahissent l'école et l'université), via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir.

Dans ce contexte, les emplois-jeunes se distinguent d'autres mesures à plus d'un égard. Ils concernent plus de 350 000 jeunes, on en compte 120 000 en contrats de qualification, ils s'adressent à des jeunes plus diplômés (42 % ont un diplôme supérieur au bac) (18), ils entraînent ces jeunes pour une expérience de cinq ans que ces derniers entendent valoriser et donc pour le moins identifier. Or, ce programme ambitieux vise à la fois la construction de nouveaux emplois, l'alternance et donc la mise en place de formations spécifiques préparant à ces nouveaux emplois pour un public assez large, d'un bon niveau et donc susceptible de revendications, ce qui fait loin d'être le cas pour les CES (19), dont le volet formation est resté dérisoire.

Si l'on en juge par ce qui nous est dit de la professionnalisation, elle devrait recouvrir aussi bien l'identification de formations longues visant des emplois qualifiés, qu'une intégration professionnelle dans un corps identifié dont les statuts et règles sont précisés. Dans une perspective interactionniste, on pourrait supposer que ce sont les jeunes eux-mêmes qui dans l'exercice de ces nouveaux métiers vont se constituer en corps professionnel. Mais comment se construire une identité et un espace professionnel quand on ne peut voir de perspectives ? Ces nouveaux emplois (dans l'animation, la santé et l'éducation) ouverts dans les administrations et les associations n'ont apparemment pas d'avenir, ni même d'existence puisqu'ils ne sont pas identifiés dans les formes classiques d'accès aux emplois publics (concours),

18 - V. Bellamy, « Le programme "nouveaux services, emplois-jeunes" », in « Bilan de la politique d'emploi en 1999 », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6, 2000.

19 - J. Bardaji, « Les contrats emploi-solidarité et les contrats emplois consolidés », in *Les dossiers de la Dares*, op. cit. On compte 446 000 individus en CES en 1999 dont 23 % de moins de 26 ans, 62,5 % de femmes et 83 % aux niveaux VI, V bis et V de formation.

puisqu'aucune garantie de pérennisation n'est donnée ni aux jeunes, ni aux institutions. On dit créer un espace professionnel sans lui ouvrir aucun des attributs de cet espace ! Il y a là pour le moins un paradoxe ! Où transférer les acquis de l'expérience, si l'espace professionnel se dérobe aux nouveaux acteurs ?

Les contradictions inhérentes à l'émergence et à la non-stabilisation du dispositif entachent toute perspective de professionnalisation (20), et les jeunes ne sont pas dupes. D'ailleurs, ils démissionnent, s'ils trouvent un emploi ordinaire. De là à conclure que c'est justement là où la professionnalisation est cruellement entravée, que se développe le discours le plus systématique et le plus construit sur la professionnalisation, il n'y a qu'un pas que l'on est tenté de franchir rapidement.

Catherine AGULHON
Cerlis – Paris 5

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

BARDAJ J. (2000). – « Les contrats emploi-solidarité et les contrats emplois consolidés », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6.

BELLAMY V. (2000). – « Le programme « nouveaux services emplois jeunes », Bilan de la politique d'emploi en 1999 », *Les dossiers de la Dares*, n° 5-6.

BENIGUI G. (1967). – « La professionnalisation des cadres dans l'industrie », *Sociologie du travail*, n° 2.

BERTON F., PODEVIN G. (1991). – « Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi », *Formation-Emploi*, n° 34.

BOURDONCLE R. (1991). – « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 94.

CHAPOULIE J.-M. (2001). – *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Le Seuil.

CHAPOULIE J.-M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

20 - À ce jour, il semble qu'il y ait une prise de conscience du ministère du Travail qui souhaite prolonger les contrats jusqu'en 2008 et offrir des garanties de formation aux jeunes aides-éducateurs de l'Éducation nationale dont plus du tiers n'a encore reçu aucune formation. Les agents recrutés par la palice pourront y tenter les concours. En revanche, les emplois dans les associations seront reconduits après un examen strict de leurs contenus et sans nouvelle garantie. (*Le Monde* du 5 juin, 2001.)

- COMBES M.-C. (1986). – « la loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle », *Formation-Emploi*, n° 15.
- COMBES M.-C. (1988). – « La loi de 1987 sur l'apprentissage », *Formation Emploi*, n° 22.
- DADOY M. (1987). – « La qualification chez G. Friedman », *Sociologie du travail*, n° 1.
- DEMAILLY L. (1987). – « Qualification ou compétences des enseignants », *Sociologie du travail*, n° 1.
- DEMAZIÈRE D., DUBAR C., DUBERNET A.C., (1994). – « L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire », *Documents CEREQ*, n° 91.
- DUBAR C. ET TRIPER P. (1998). – *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.
- GARRAUD P. (1995). – « La mise en œuvre des politiques de lutte contre le chômage par la formation : les contraintes du service public de l'emploi en France », *Sociologie du travail*, n° 4.
- GAUTIÈ J. (1993). – *Les politiques de l'emploi. Les marges étroites de la lutte contre le chômage*, Paris, Les éditions Vuibert.
- GUITTON C. (2000). – « La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique », *Formation-Emploi*, n° 70.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1992). – « Instituteurs et professeurs dans la France d'aujourd'hui : continuités et discontinuités avec ceux de l'entre-deux guerres » in *Perspective de recherches 1950-1990*, sous la direction d'Éric Plaisance, Paris, L'Harmattan.
- LABRUYÈRE C. (2000). – « Professionnaliser : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? », *Formation-Emploi*, n° 70.
- LALLEMENT M. (2001). – in A. Pouchet (dir), *Sociologie du travail : 40 ans après*, Paris, Éditions Elsevier.
- LELIVRE C. (1996). – *L'école à la française en danger ?* Paris, Nathan.
- LÉON A. (1982). – « Permanences et changements dans l'histoire de la formation des adultes », *Éducation permanente*, n° 62-63.
- LHOTEL H. (1998). – « Quels rapports entre alternance post-scolaire et transformations conjointes de la scolarisation et de l'emploi », *L'alternance : pratiques et contours multiples*, Éditions du CRDP de Lorraine.
- MAUGER G. (2001). – « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n° 136.
- MÉHAUT P., ROSE J., MONACO A., DE CHASSEY F. (1987). – *La transition professionnelle*, Paris, L'Harmattan.
- MONACO A. (1993). – *L'alternance école-production*, Paris, PUF.
- REMOUSSENARD P, DUPUIS A., PIGELÉ P. (2000). – « Situation de travail et formation des emplois-jeunes : vers une nouvelle professionnalité », *Formation-Emploi*, n° 70.
- ROLLE P. (1973). – « Qualités de travail et hiérarchies des qualifications », *Sociologie du travail*, n° 2.
- ROPE F, TANGUY L. (1994). – *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*, Paris, L'Harmattan.

- ROSE J. (1998). – *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- SCHWARTZ B. (1969). – « Pour une éducation permanente », in *Éducation permanente*, n° 1.
- TANGUY L. (dir.) (1986). – *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La documentation française.
- TOPALOV C. (1994). – *Naissance du chômeur*, Paris, Albin Michel.
- VERDIER E. (1996). – « L'insertion des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel », *Travail et Emploi*, n° 69.