

Cahiers de la recherche  
sur  
l'éducation et les savoirs

n°6 – 2007

Savoirs et expériences

ARES  
Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

Cahiers de la recherche  
sur  
l'éducation et les savoirs

Revue internationale de sciences sociales

*Savoirs et expériences*

*Coordonné par Françoise ROPÉ et Bernard SCHLEMMER*

*Revue annuelle - N°6 / 2007*  
*ARES*

## DOSSIER

---

### SAVOIRS ET EXPÉRIENCES

*Coordonné par Françoise ROPE et Bernard SCHLEMMER*

#### Introduction :

Pratiques, expériences, savoirs :  
nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations

*Françoise ROPE et Bernard SCHLEMMER*

7

#### I ♦ Transformations des missions et des schèmes de pensée dans la sphère éducative

Démocratisation de l'accès au diplôme et validation des acquis de l'expérience :  
une avancée sociale

*Fabienne MAILLARD*

27

#### Évaluer les savoirs de l'expérience

Une entreprise en questionnement à l'université

*Isabelle CHERQUI-HOUOT*

49

L'incertitude professionnelle contre la rationalisation scolaire.

Le cas paradigmatique des écoles de comédiens

*Serge KATZ*

67

Des savoirs critiques aux savoirs pour l'entreprise

ou : La normalisation d'un département universitaire d'économie

*Brice LE GALL*

77

#### II ♦ Savoirs d'expériences, savoirs académiques et nouvelles hiérarchies

Savoirs, expériences et élaboration de nouvelles normes par les pouvoirs publics  
dans l'enseignement supérieur

*Colette GRANDGÉRAND*

101

La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français

de la Troisième République : le cas des langues étrangères

*Marie-Pierre POULY*

119

Les savoirs du développement industriel – Le cas du Guangdong

*Jean RUFFIER*

135

#### III ♦ Pratiques et expériences au travail

Entreprise de légitimation et de délégitimation des savoirs scolaires  
et "de terrain" dans l'univers du travail social

*Jean-François GASPARD*

153

Enfants travailleurs au Portugal et au Pérou :

diversité des expériences, acquisition de savoirs et de savoir-faire

*Antonella INVERNIZZI*

171

Savoirs d'expérience, savoirs sociaux :

le rapport entre origines et valeurs selon le genre au Brésil  
(employées domestiques, couturières, coopératives de ramassage  
et de traitement des déchets)

*Robert CABANES et Isabel GEORGES* 191

#### IV♦ Ce que savoir-faire veut dire – Reconnaissances des expériences ?

L'expérience professionnelle au prisme du rapport de genre

*Louis-Marie BARNIER* 219

Les critères de sélection de la main-d'œuvre et le jugement  
sur les compétences des candidats à l'embauche au Canada :  
quelques éléments d'analyse

*Mircea VULJUR* 235

La reconnaissance de la qualification dans le travail ouvrier :  
l'expérience est-elle une compétence ?

*Séverine MISSET* 255

De l'expérience reconnue à l'expérience déniée

*Guy BRUCY* 273

#### HORS-THÈME

*Coordonné par Étienne GÉRARD*

La scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ?

Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantché au Burkina-Faso

*Sophie LEWANDOWSKI* 301

La double rupture – Migration forcée des paysans kurdes et déscolarisation

*Fadime DELI* 323

#### NOTES ET COMPTES RENDUS DE LECTURE

*Coordonné par Bénédicte KAH*

Un processus de construction coloniale : l'école indigène

*Catherine AGULHON* 343

#### NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ

*Coordonné par Bernard SCHLEMMER* 351

#### RÉSUMÉS/ABSTRACTS

361

# Dossier

*Coordonné par Françoise ROPÉ et Bernard SCHLEMMER*



## INTRODUCTION

### PRATIQUES, EXPÉRIENCES, SAVOIRS : NOUVELLES DÉFINITIONS, NOUVELLES HIÉRARCHISATIONS

Françoise ROPÉ<sup>1</sup> et Bernard SCHLEMMER<sup>2</sup>

De profondes transformations affectent aujourd'hui, dans tous les pays du monde, l'ensemble des systèmes éducatifs. Dans les pays dits "du Nord", en France en particulier, l'institution éducative structure l'allongement des scolarités menant à des diplômes qui participent encore largement au principe de classement des individus dans la vie active, classement d'autant plus solide et durable que le niveau scolaire atteint est plus élevé. Dans les pays où le modèle scolaire s'est imposé de l'extérieur, de façon exogène par rapport aux nécessités économiques – les pays dits "du Sud", pour le dire rapidement –, le processus d'institutionnalisation est loin d'être achevé partout : non seulement tous les enfants ne sont pas scolarisés mais certains sont mis au travail à l'âge scolaire par choix conscient, souvent pertinent au regard du contexte socio-économique.

Les rapports au savoir et à l'expérience sont évidemment différents mais les regards croisés sur l'évolution de lieux aussi contrastés ouvrent des perspectives d'analyse féconde des usages savants et des usages communs et éminemment polysémiques de ces notions.

Le colloque à la source des articles que nous présentons dans ce numéro<sup>3</sup> posait les questions de la reconnaissance des savoirs et des expériences en termes de reconnaissances individuelle et collective, sur le plan matériel et sur le plan symbolique. C'est pourquoi l'usage de ces notions, dans la sphère éducative au sens large (incluant la formation) et dans la sphère du travail, est au centre des interrogations. L'analyse qui en est faite par les différents intervenants est susceptible de donner sens aux transformations sociales en cours mais aussi aux fondements plus épistémologiques de leur rapport.

---

1– Professeur en Sciences de l'éducation, Université de Picardie, laboratoire Sa.So, [frope@club-internet.fr](mailto:frope@club-internet.fr)

2– Directeur de recherche en sociologie, IRD, UR 105, [Bernard.Schlemmer@bondy.ird.fr](mailto:Bernard.Schlemmer@bondy.ird.fr)

3– Colloque international "Savoirs et expériences", co-organisé par Sa.So, CURAPP, UR 105 de l'IRD, ARES et les *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Amiens, 7, 8 et 9 mars 2007.

Dans les pays du Nord, en France notamment, c'est au moment où le nombre de diplômés a considérablement augmenté que l'exigence de l'expérience ne cesse de se manifester. La référence à l'*expérience* n'est pas nouvelle (Guy Brucy nous le rappellera ici) mais, associée à *savoir*, elle revêt un sens différent que nous retrouverons à la fois dans la sphère éducative (Cherqui-Houot & Maillard<sup>4</sup>) et dans la sphère du travail (Vultur & Misset) en relation avec le diplôme, dont elle ébranle le mode de reconnaissance qui prévalait jusqu'alors.

Si nous convenons avec Baktine et Volochinov (1929 : 33) que « le mot sera toujours l'indicateur le plus sensible de toutes les transformations sociales », nous pouvons interroger le glissement sémantique qui s'est produit depuis les années 1970 où prévalait la notion de "pratiques". Durant ces années (post1968, post"trente glorieuses"), la sphère savante remet largement en cause les savoirs académiques et s'intéresse à l'univers des pratiques. Deux ouvrages exaltant l'univers des pratiques – *L'invention du quotidien*, de M. de Certeau (1980), *La culture du pauvre* de Hoggart (1970, pour la traduction française) – sont emblématiques de cette période. Dans *Le sens pratique* (1980), Bourdieu théorise la notion : la logique pratique, dit-il en substance, permet d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations différentes et permet de choisir la conduite convenant à chaque situation. Mais elle se construit à partir de schèmes générateurs implicites et c'est « l'analyse savante qui rend possible une prise de conscience qui donne la maîtrise symbolique des principes pratiques ». Cependant Garfinkel (1967) d'une part et Perelman (1970) d'autre part, dans des perspectives différentes, mettent l'accent sur l'insuffisance du raisonnement théorique pour l'analyse du raisonnement pratique : d'un côté, on s'attache à démontrer et, de l'autre, on argumente la conformité à l'ordre, on argumente sur le fait que les choix soient justifiables. La question que l'on se pose est bien celle de "rendre raison des pratiques" et de leurs déterminants et cela ne peut se faire que par le langage dont la maîtrise n'est pas communément partagée. On convient que certains savent mieux que d'autres *ce que parler veut dire* (Bourdieu, 1982).

À la fin des années 1970 – début des années 1980, on assiste à l'arrivée en force de la notion de "compétences", tant dans la sphère éducative que dans la sphère du travail. Cette notion se juxtapose ou se substitue, dans la sphère éducative, à celle de "savoir" et, dans la sphère productive, à celle de "qualification". Toujours liées à l'action, les compétences se déclinent en termes de "être capable de" – sous forme de référentiels qui serviront d'outils d'évaluation de l'élève, de l'apprenant d'un côté, du travailleur de l'autre. C'est d'abord dans l'univers de la

4– Les noms signalés sans autre référence renvoient aux articles qui constituent ce dossier.



formation d'adultes que cette notion s'est introduite, pour gagner la formation professionnelle (lycées professionnels et techniques), puis entrer dans l'enseignement primaire et, plus difficilement, dans le secondaire général avant de s'étendre, désormais, aux universités.

Avec l'entrée de cette notion dans l'école, on assiste à une tentative d'infléchissement des modèles cognitifs et culturels prévalant jusqu'alors, modèles ancrés dans les savoirs et découpages disciplinaires. Avec les contenus d'enseignement et d'évaluation libellés en termes de compétences, il s'agit moins d'évaluer des savoirs factuels que des capacités à exécuter une tâche définie et décomposée en autant de sous-tâches censées la constituer. Liées à l'action, mesurées dans des situations données, les compétences participent à une codification des diplômes opérée à partir de descripteurs reposant en dernière instance sur une liste de savoir-faire. L'ensemble présuppose, comme le montre Marcelle Stroobants (1993), des relations d'implication entre "réaliser une tâche", "disposer de la compétence idoine" et "savoir réaliser cette tâche".

En France, la logique déductive qui en découle va avoir force de loi, en 1992, avec la mise en place des dispositifs de Validation des Acquis professionnels (VAP). Le mot "expérience" n'est pas prononcé mais les protagonistes de cette loi, comme J. Aubret (Aubret & Gilbert, 1994), nous éclairent sur l'implicite de la formule : il s'agit bien des acquis de l'expérience par opposition aux acquis résultant des formations académiques.

C'est alors que la notion d'"expérience" va faire flores, comme celle de "compétences", dans une période où, il est utile de le rappeler, le nombre de diplômés a considérablement augmenté en France, et durant laquelle les diplômes jouent de moins en moins efficacement leur rôle de tri (Maillard), dans une période de montée du chômage des jeunes, en particulier – y compris diplômés, mais jugés "sans expérience", dans une période de transformations technologiques indéniables mais surtout de transformations de l'organisation du travail, où flexibilité, adaptabilité, polyvalence sont désormais requis ; ajoutons à cela qu'il s'agit d'une période durant laquelle le monde de la formation s'est beaucoup développé en s'opposant souvent, par ses méthodes et ses contenus, à celui de l'éducation : le monde de l'éducation, vu sous l'éclairage de ce nouveau paradigme, serait resté académique et théorique – en un mot, éloigné de la réalité du travail et, à ce titre, jugé peu efficace.

Cette congruence d'éléments a contribué à mettre cette notion d'expérience au premier plan.

Mais l'expérience se trouve également valorisée du côté de la sphère savante : les philosophes empiristes se centrent sur les savoirs ordinaires, les psychosociaux sur les représentations sociales faites de savoirs mêlés, l'homme devient pluriel... Chez les sociologues de l'action, comme F. Dubet, (1994 : 91-103), prévaut

une définition nouvelle de l'expérience : « l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le vérifier et de l'expérimenter. L'expérience est critique, elle exige une distance à soi, produit de la réflexion du sujet ». L'accent est mis sur cette "distance à soi", cette capacité à objectiver qui va passer par le langage.

Nous ne sommes plus dans les savoirs pratiques soumis à des schèmes générateurs dévoilés par la sphère savante. Nous ne sommes plus dans une définition empirique de l'expérience, fondée sur l'ancienneté, le temps passé à devenir qualifié – qui était au fondement des grilles indiciaires de la fonction publique, ainsi que de nombreuses conventions collectives dans le privé. Nous sommes véritablement dans un autre registre, dans un registre où l'expérience relève d'un statut particulier qui implique la distance, la réflexion. L'idée qui prévaut est que l'ancienneté ne peut être positive que si on a pensé "le travail comme expérience", ce qui fait forcément appel, écrit Yves Schwartz (2004 : 20), « à la personne, à sa mémoire, à ses débats internes, à ses habitudes, à une multitude de choses qui constituent le mystère de l'expérience ». Y. Schwartz parle alors de *savoirs investis*, par opposition aux savoirs formels désinvestis, qui peuvent être définis par d'autres concepts indépendamment des situations particulières. Faire parler ces savoirs investis suppose la *mise en mots* de l'expérience. Or, d'une part, ce qui est enfoui dans le corps se dit peu et, d'autre part, parler de soi au travail est très difficile.

Dans la pratique, dans les usages communs que l'on peut observer dans le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience, le langage oral et écrit va jouer un rôle déterminant. C'est l'individu seul, en situation dissymétrique (devant un accompagnateur dans la VAE, un jury d'examen, un supérieur hiérarchique lors de l'entretien de recrutement ou d'évaluation des compétences dans le monde du travail, etc.), qui doit trouver en lui-même cette capacité de faire le point, de se positionner, de valoriser ses compétences et ses projets par et à travers le langage.

On a oublié « l'économie des échanges linguistiques » (Bourdieu, 1982). Mais si l'on ne sait pas dire son expérience, on peut toujours s'appuyer sur les référentiels d'emploi et adapter son registre à ce qui est formalisé comme requis par les experts. On assiste peu à peu à une réification de l'expérience qui peut s'éloigner totalement du réel (Darré, 1994).

À la défense du modèle éducatif jusque là dominant de l'accès libre et désintéressé à la culture par le mérite, le « nouvel ordre éducatif mondial » (Laval & Weber, 2002) oppose l'argument de la nécessité pragmatique d'adapter l'éducation à la "société du savoir", de la mettre à l'heure de "l'économie basée sur la connaissance". Reste que les savoirs ne sont pas des biens cumulables, mobilisables à volonté, comme des unités d'informations stockées dans une banque de données. Et s'il est vrai que la maîtrise de l'innovation technologique, la production à haute valeur ajoutée et la qualification intellectuelle qu'elles exigent apparaissent bien comme

des avantages comparatifs décisifs dans la compétition économique internationale, on ne sait jamais vraiment à quels “savoirs” et à quelles “connaissances” on se réfère lorsque l’on propose aux pays dominés d’accéder à cette société du savoir et de jouer le jeu de cette économie basée sur la connaissance, lorsqu’on propose aux enfants des classes laborieuses de poursuivre leurs études quand leur horizon reste globalement limité aux secteurs les moins qualifiés. « En sciences sociales, les recherches sur le développement de la société de la connaissance se fondent sur l’idée d’une démocratisation du savoir et du pouvoir. Elles se sont surtout intéressées aux groupes socioprofessionnels les plus qualifiés des pays du Nord et du Sud. Peu d’enquêtes se sont penchées sur les pratiques professionnelles d’employés de catégories dites inférieures qui sont pourtant en croissance numérique continue » (Cabanès & Georges). Il serait pourtant nécessaire de comprendre ce que “savoir” veut dire, en dehors des savoirs savants, des savoirs objectivables et transmissibles.

Car, on l’aura compris, les évolutions que l’on a décrites dans la perception des notions de “savoir” et d’“expérience” s’inscrivent dans les transformations économiques en cours, dans les pays dominants en particulier. Leurs effets s’étendent, dans ce monde globalisé, à l’ensemble des pays, par le biais de réformes des systèmes éducatifs qui suivent peu ou prou des évolutions parallèles. Pour autant, la notion d’expérience n’a pas la même signification dans les pays où ces systèmes éducatifs formels sont *de facto* la seule institution d’éducation et de formation pour l’ensemble d’une classe d’âge, du moins de son inscription obligatoire à l’école jusqu’à la fin de l’obligation scolaire (à l’âge de 15-16 ans en général) et dans les pays où la scolarisation reste largement un choix, une option éducative parmi d’autres. Avec l’institutionnalisation de l’école, c’est bien entendu le savoir scolaire qui est valorisé. À l’inverse, le savoir tiré de l’expérience est d’autant plus reconnu que la société est plus habituée à reconnaître les parcours d’apprentissage de la vie qui se font hors de l’école. Dans ces pays, l’école n’est pas la seule voie de socialisation et de formation et, sur le marché du travail (du moins pour les métiers qui n’exigent pas un apprentissage scolaire conséquent ou une formation académique), l’expérience acquise prévaut le plus souvent, comme critère de choix, sur le niveau d’instruction atteint. Les notions de “savoirs” et d’“expérience” n’y ont alors pas la même acception : l’expérience n’a pas besoin d’être mise en mots, n’a pas même besoin d’être prouvée : c’est au pied du mur qu’on reconnaîtra le maçon. On est bien loin de la validation (diplômée) des acquis de l’expérience, du moins telle qu’elle est concrètement mise en œuvre.

Nous savons que, si les expériences sont productrices de savoirs, ce n’est que dans une interaction constante : toute réflexion doit reposer sur la réalité des faits empiriques, et les usages sont susceptibles de donner sens. Il nous appartient sans cesse de les observer, de les décrire et de les interroger au regard des effets sociaux et cognitifs qu’ils engendrent.

L'ensemble des systèmes éducatifs n'échappe pas aux transformations profondes de la sphère économique et sociale qui affectent tous les pays du monde. L'accès aux diplômes reste un enjeu de pouvoirs entre l'État et le monde des entreprises. Mais, dans les pays les plus riches, les savoirs obtenus par l'expérience, par l'apprentissage ou par la formation semblent s'aligner sur les savoirs acquis dans un cadre académique, tandis qu'ailleurs, au contraire, les diplômes sanctionnent peut-être moins les savoirs académiques qu'ils ne sont le gage d'une expérience acquise – et reconnue nécessaire par les employeurs –, en termes de savoir-faire (maîtrise de la langue, capacité d'initiative, etc.). La hiérarchisation des savoirs (qu'aucune épistémologie n'a jamais fondée) semble bien remise en cause.

Dans quelle mesure et sous quelles conditions l'expérience professionnelle est-elle reconnue, dès lors que, comme le montre S. Misset, on lui substitue la logique des compétences qui nie l'expérience acquise dans le temps au profit d'une compétence nouvelle qui doit s'acquérir sur les nouvelles machines ou autre ? Si bien qu'il n'y a plus reconnaissance de l'accumulation ? Dans ces conditions, offre-t-elle une sécurité que l'accès au savoir académique garantit de moins en moins ? Ou n'est-ce pas plutôt, comme on peut le lire dans la contribution de F. Maillard, que ce sont de plus en plus les entreprises qui dessinent la carte de la reconnaissance ?

Un savoir sans expérience est-il désormais dénué de toute valeur ? L'expérience prévaut-elle sur le savoir ? Suppose-t-elle une acquisition de savoirs non transmis par le système scolaire ? Ou doit-elle à tout le moins s'imbriquer avec eux ? Quels sont les modes de reconnaissance auxquels les savoirs et les expériences sont soumis ? Sont-ils variables en fonction des secteurs sociaux et des lieux dans lesquels ils sont exigés et mobilisés ? Telles sont les questions que nous posons au colloque « Savoir et expérience », et auxquelles les contributions qui suivent apportent des éléments de réponses. Nous les avons regroupées en chapitres, selon les quatre éclairages particuliers que nous présentons ci-dessous.

## **Transformations des missions et des schèmes de pensée dans la sphère éducative**

Le temps passé à l'école dans les pays développés ne cesse de s'accroître : l'école (de la maternelle à l'université) contribue à l'intériorisation de normes, de valeurs culturelles visant à assurer l'intégration sociale ; c'est aussi un lieu d'apprentissage où les élèves sont censés acquérir des principes d'opération et d'action sur le monde matériel et social. La question des connaissances et des savoirs nécessaires pour l'action future a toujours été sous-jacente au principe d'éducation des jeunes générations, mais elle revêt une acuité particulière en période de transformation rapide

des sociétés. C'est ainsi que les visées fondées sur l'universalisation des savoirs et le développement de l'esprit critique qui assoient l'autonomie des systèmes éducatifs et ses logiques internes sont mises à mal par de nouvelles injonctions qui émanent de la sphère du travail. L'éducation et la formation sont de plus en plus conçues sur le mode de la nécessité sociale, à des fins d'"employabilité" ou de "développement", comme l'attestent le glissement de la notion de "savoirs" vers celle de "compétences", le glissement de la notion d'"éducation" vers celle de "formation" et la mise en valeur de l'expérience.

Fabienne Maillard montre bien, pour la France, comment la démocratisation de l'accès aux diplômes des jeunes et des adultes, par l'extension de ses modes d'accès – en particulier par l'inflation de certifications professionnelles (pilotées par les branches professionnelles ou les entreprises) et par la validation des acquis professionnels –, engendre une norme désormais requise par l'employeur comme critère d'employabilité pour la sélection et la gestion de sa main-d'œuvre : la détention d'un diplôme et une formation "tout au long de la vie". Cette nouvelle norme contribue à inscrire l'individu, y compris le plus démuni, comme acteur de sa qualification et de son parcours professionnel : *« il est assimilé à un acteur rationnel et intentionnel capable de mobiliser tous les moyens mis à sa disposition pour signaler sa valeur productive »*. Pour F. Maillard, *« l'appel à la formation et à la certification généralisée intervient pour légitimer une nouvelle conception de la relation salariale qui valorise la flexibilité des travailleurs au nom de la fluidité du marché du travail »*.

Isabelle Cherqui-Houot nous montre que ce sont bien les mêmes fondements que l'on retrouve dans la VAE, procédure à travers laquelle l'individu-candidat doit mettre en mots ses expériences, censées d'une part refléter ses compétences productives et, d'autre part, témoigner de savoirs et de savoir-faire constitutifs des diplômes. À l'université, les enseignants-chercheurs aux prises avec les nouvelles procédures d'évaluation des acquis *via* la VAE voient leur fonction de certificateur s'élargir au risque de dénier leurs missions d'élaboration et de transmission des savoirs (il n'est plus nécessaire d'avoir suivi un cursus universitaire pour obtenir un diplôme), en même temps qu'ils sont amenés à participer à des jurys où des acteurs externes à la sphère universitaire siègent au même titre qu'eux. I. Cherqui-Houot nous décrit les procédures, les pratiques d'accompagnement des candidats lors de la constitution de leur dossier, ainsi que le fonctionnement des jurys dans cinq établissements universitaires. Transformer l'expérience acquise dans la sphère du travail en savoirs définis par la sphère universitaire relève de la gageure. Le rôle des accompagnateurs est fondamental, ceux-ci se comportant en conseillers d'orientation - psychologues, chargés d'assurer la traduction de l'expérience en savoirs "validables" par les jurys, par le truchement du langage.

Les nouvelles normes externes émanant de la sphère du travail *via* les employeurs sont effectivement de nature à mettre à mal l'autonomie des lieux

d'enseignement, sur les plans cognitif et culturel. De nouveaux schèmes de pensée sont à l'œuvre, qui modifient grandement les cursus. Serge Katz, en nous décrivant ce qu'il appelle « le cas paradigmatique » des écoles de comédiens, montre le rôle fondamental des perspectives d'emploi dans le champ théâtral. L'influence de la régulation du marché du travail sur l'organisation scolaire, l'autonomie de ses cursus et de ses évaluations est de première importance. Face à un marché du travail théâtral assurant la pérennité de l'emploi, la *Hochschule für Schauspielkunst* "Ernst Busch" de Berlin est en mesure d'assurer son travail de transmission/acquisition et de rationalisation des aptitudes professionnelles, alors que, face à un marché du travail précaire et instable, l'expérience "sur le tas" prévaut et légitime les parcours chaotiques et l'importance de la fonction "casting" d'établissements comme le cours Florent, à Paris.

Certains cursus universitaires peuvent également se trouver totalement modifiés, comme l'illustre Brice Le Gall en rendant compte de l'évolution du département d'économie de l'université de Paris VIII vers un département de gestion, au cours des trente dernières années, glissant de l'offre d'enseignement critique vers un enseignement pour l'entreprise. L'analyse morphologique du public étudiant et de ses perspectives académiques et professionnelles, et l'analyse des représentations que les enseignants ont de ce public et de la situation de l'emploi auquel il est censé aspirer, éclairent la transformation radicale de l'offre de savoirs et savoir-faire censés répondre à la demande des entreprises en terme de professionnalisation, d'autant plus aisément que les professeurs qui avaient une conception plus autonome de la discipline économie ont quitté cette université.

Ces quatre contributions nous montrent que, aujourd'hui, en France, les diplômes et les cursus se transforment au sein de la sphère éducative, non pas par une avancée épistémologique, un apport fondamental d'une discipline, ou une avancée de la connaissance scientifique majeure – tout ce qui fonde son autonomie – mais par une intervention directe ou indirecte de la sphère du travail : en ces période de chômage, en particulier des jeunes diplômés, la reconnaissance de la valeur du diplôme passe peu à peu par l'emploi. Vaut ce qui conduit à un emploi. Il s'agit là d'un dévoiement du mot "expérience" qui mène à établir de nouvelles hiérarchies, de nouvelles formes de légitimation qui pénètrent la sphère éducative et la sphère productive.

### Savoirs d'expériences, savoirs académiques et nouvelles hiérarchies

L'intérêt porté aux rapports aux expériences et aux savoirs peut se décliner de multiples manières dans l'espace et dans le temps : il reste que la question posée de la prévalence de l'expérience sur les savoirs académiques ou sur leur validation

traduit l'imposition de nouvelles hiérarchies, qui sont de nature à modifier, à transformer la sphère éducative dans ses contenus d'enseignement, ses modes de validation et ses schèmes de pensée émancipateurs et critiques – mais aussi coupés de l'expérience empirique, en particulier de la sphère économique. Le processus actuel d'une certaine reconnaissance des savoirs tirés de l'expérience, impulsé par les grandes institutions politiques et financières internationales (Banque mondiale, OCDE...) qui déterminent aujourd'hui les évolutions des systèmes éducatifs mondiaux, ne se traduit-elle pas, simultanément, par une dévalorisation des savoirs académiques ?

Colette Grandgérard fait remonter au début des années 1980 la valeur accordée aux compétences, à l'expérience et aux savoirs d'action, aux « *savoirs acquis en situation de travail* » dans l'enseignement supérieur. En témoigne la création de nombreuses filières de formation d'ingénieurs, d'Instituts Universitaires Professionnalisés, suivis de la création de la licence professionnelle pilotée par l'emploi. Ces filières dites "innovantes", qui lient savoirs formels et savoirs acquis en situation de travail dont la validation assure la légitimité, fonctionnent en partenariat étroit entre acteurs éducatifs et professionnels. De fait, cette organisation est, dit-elle, « *conçue comme l'instrument d'une régulation de la sphère éducative en fonction des profils d'emploi* ». Le diplôme devient la sanction de compétences à exercer un emploi, il mesure la capacité productive des individus ou, plutôt, de « *l'individu-acteur de son parcours de formation, de son évolution professionnelle, de son employabilité* ». C. Grandgérard développe alors l'ajustement de ces filières universitaires « *aux besoins qualitatifs et quantitatifs des acteurs économiques locaux* » ; c'est ce qu'elle appelle « *le pilotage par l'aval* » des licences professionnelles en particulier. La VAE s'inscrit dans cette logique.

La valeur du diplôme se mesure alors à la capacité de son titulaire à trouver un emploi. Cela va bien au-delà de la notion de "savoir utile" ; pourtant, l'analyse historique que réalise Marie-Claude Pouly de la scolarisation d'un savoir jugé "utile" – parler l'anglais – atteste des intentions de se préoccuper de la sphère économique (les échanges, le commerce) en lieu et place des savoirs "gratuits", savoirs de distinction symbolisés par le latin. La promotion de l'enseignement des langues étrangères dans l'ordre scolaire de la III<sup>e</sup> République est portée par une nouvelle fraction de la bourgeoisie au 19<sup>e</sup> siècle qui a contribué à le rendre obligatoire dans les lycées. M.-C. Pouly nous éclaire sur la manière dont s'est organisée la mobilisation pour cet enseignement "utile" en mettant en relation les transformations du *curriculum*, les transformations de l'espace social et les rapports de force dans le champ du pouvoir. Il s'agissait bien là d'un renversement des légitimités par la contestation du « *monopole savant des clercs latinistes* », mené par une fraction de la bourgeoisie au pouvoir qui, « *dans son entreprise de renversement éthique et politique* », va ouvrir peu à peu les lycées aux « *savoir-faire vulgaires des négociants* » et, au final, contribuer à légitimer les sections modernes des lycées.



La prévalence des expériences sur les savoirs académiques dans les pays “du Sud”, et notamment dans certains secteurs industriels privés, peut apparaître paradoxale aux regards des acteurs des pays du Nord, par sa redoutable efficacité économique. L’analyse que propose Jean Ruffier des relations entre savoir et emploi dans les usines privées du Guangdong, en Chine, alimente la réflexion sur les savoirs réellement utiles au développement dans les pays émergents : il ne suffit pas de plus d’école pour obtenir le développement ; l’école peut même, dans certains cas, comme celui des entrepreneurs *self-made men* du Guangdong, s’avérer contre-productive. Elle ne peut, en période d’émergence d’une économie de marché fondée sur une concurrence effrénée, enseigner ce que le système éducatif dénie : le chacun pour soi, la loi du plus fort, le contournement des règles... Les connaissances que l’école chinoise peut apporter sont contradictoires avec ce que l’expérience du terrain enseigne sur la dureté de la concurrence, les alliances conjoncturelles entretenues avec les acheteurs occidentaux, l’exploitation de la main-d’œuvre.

Ces trois exemples, pris dans des contextes historiques et géographiques bien différents, permettent de comprendre comment des savoirs pratiques, ou des “savoirs investis”, peuvent construire des élites nouvelles, y compris des élites “savantes” s’invitant dans le champ académique, en jouant sur le fait que ces savoirs “servent” plus efficacement que les savoirs académiques alors dominant les nouveaux modèles économiques. Peut-on généraliser et dire que le discours aujourd’hui tenu sur l’obsolescence des savoirs scolaires, leur relégation au profit de l’expérience, préfigurerait un semblable renversement des anciennes hiérarchies ? La création de l’innovation ne passerait plus par l’éducation – en tout cas : pas exclusivement –, mais par l’expérience pratique. Les savoirs académiques peuvent être exigés, en fonction des niveaux de qualification requise, mais ce qui est demandé aux nouveaux diplômés chercheurs d’emplois, ce ne serait plus tant le capital scolaire ou la compétence certifiée, que la capacité à transformer leur capital scolaire en capital pragmatique. Il s’agirait de transformer l’expérience savante en savoir opératoires, savoir directement mis au service d’une économie capitaliste libérée de la nécessité d’investir dans une formation qui ne lui soit pas immédiatement utilisable.

## Pratiques et expériences au travail

Les pratiques et expériences au travail peuvent varier en fonction des formations suivies, et engendrer des modes de reconnaissance faites de rivalités et d’incompréhensions réciproques dans le champ du travail concerné. La reconnaissance interne, sur le lieu de travail, de la valeur de la formation obtenue par



la formation scolaire ou universitaire peut se heurter ou entrer en conflit avec d'autres formes de légitimités, construites sur les pratiques professionnelles et les expériences acquises en situation.

À partir de l'observation de pratiques des travailleurs sociaux et de l'analyse de ce qu'ils disent de leurs rapports aux savoirs scolaires et aux savoirs "de terrain", Jean-François Gaspar dissocie les travailleurs sociaux "cliniques" et les travailleurs sociaux "militants". Les "cliniques" ont commencé des études universitaires, se réfèrent aux psychologues, « valorisent la réflexion et plus encore l'introspection » et disent aller « au-delà de la demande de l'usager pour le soulager de sa souffrance ». C'est l'inconscient qui les intéresse, plus que la résolution de problèmes concrets, comme la recherche d'un logement par exemple. Ce faisant, ils dénie les savoirs techniques diffusés par les écoles sociales qu'ils ont suivies et qu'ils ont pourtant intégrés. Les "militants", qui viennent des partis, syndicats, associations, ont connu une scolarisation courte et chaotique. Ils invalident l'école et les savoirs institués mais valorisent l'autodidaxie et mettent en avant leur « volonté de changement social ». Ils veulent agir sur le contexte sociopolitique mais ont acquis, dans leur militantisme, des compétences de gestion, d'animation, des capacités d'expression écrite et, surtout, orale, à travers les débats et ateliers auxquels ils ont participé. Cependant, il arrive que les travailleurs sociaux "cliniques" et "militants" mettent en avant leur formation scolaire pour se protéger de l'envahissement de ceux qui interviennent dans le champ social, comme les bénévoles et les philanthropes, ou du jugement de ceux qui contestent la qualité de leur travail, comme les psychologues, médecins, juristes, etc., qui occupent des positions sociales supérieures. Alléguer l'expérience ne suffit pas pour faire face à ces situations ; on se réfère alors, paradoxalement, au diplôme et à la formation comme moyen de faire valoir sa légitimité.

Qu'advient-il des modes de légitimation quand on ne va pas à l'école ? Dans les pays pauvres, il arrive que les parcours professionnels alternatifs sans diplômes, voire sans scolarisation, menés dans les secteurs informels, conduisent à un travail "décent" sans passer par les bancs de l'école et sur la base de l'expérience acquise "sur le tas".

Une enquête menée par Antonella Invernizzi sur les enfants travailleurs de rue à Lima, au Pérou, et sur les enfants travailleurs dans l'Argave, au Portugal, pose le problème de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire chez ces enfants, dans la diversité de leurs expériences. Centrée sur les processus de socialisation des jeunes travailleurs, A. Invernizzi met l'accent sur les « *stratégies de survie* » familiales dans un contexte de pauvreté extrême, comme à Lima, mais aussi sur « *le caractère évolutif de l'expérience* » de l'enfant travailleur de rue. Elle montre bien comment peut se construire une identité positive à travers cette expérience de travail reconnue par la famille, expérience qui peut le conduire à entrer dans la

sphère économique plus formelle. Face à un avenir incertain, les jeunes travailleurs de l'Argave qui, eux, sont ou ont été scolarisés, apprennent à maîtriser leur environnement, à se former « *professionnellement* » pour une meilleure insertion dans la vie adulte et surtout à éviter les « *pires formes de marginalité et d'exclusion* » dans des pays où l'école peine particulièrement à être efficace pour ces populations. Ces travaux peuvent amener les pays du Nord à penser l'échec, dans leurs propres écoles, d'une proportion importante de jeunes des milieux populaires chez qui se construit la mésestime de soi. Ils devraient aussi conduire à infléchir les politiques scolaires au Sud, où l'offre d'éducation est souvent déconnectée du travail et des besoins en formation professionnelle de la société dans laquelle elle s'insère. Mais il est évident aussi que ces cas sont « *à mettre en perspective avec l'efficacité ou non de l'école et de la formation professionnelle, aussi bien que les opportunités de travail dans l'environnement de l'enfant* ».

Dans le contexte de la mondialisation de la production et des échanges, et de la place qu'y occupent maintenant les savoirs, Robert Cabanes et Isabel Georges s'interrogent, à partir de l'étude, au Brésil, de trois activités à prédominance informelle (emploi domestique ; couture ; ramassage et recyclage de déchets), d'une part, sur le poids des différents types de savoirs (formels et informels) dans la division sociale et sexuelle du travail et, d'autre part, sur les carrières socioprofessionnelles des travailleurs et travailleuses. Ils montrent que le travail des femmes – même dans ces secteurs dévalorisés – ouvre des espaces de négociation nouveaux. « *La valeur travail s'affiche comme un impératif absolu pour les femmes* », qui élargissent leur espace d'action ; de nouveaux espaces de reconnaissance, de valorisation des savoirs et savoir-faire voient le jour au sein de la sphère privée, de la famille en particulier, même si elles demeurent au bas de la hiérarchie sociale et, à ce titre, victimes des inégalités. Cette entrée par les effets produits sur la sphère privée qu'entraînent l'autonomie et les capacités acquises dans des lieux de travail très dévalorisés socialement paraît particulièrement féconde pour notre problématique et illustre de manière intéressante la notion de *reconnaissance sociale de l'expérience*, qui, cependant, revêt un tout autre caractère quand il s'agit de la reconnaissance par les entreprises à l'interne, comme en attestent d'autres communications.

### **Ce que savoir-faire veut dire, ou : la reconnaissance des expériences**

Plusieurs contributions portent sur la reconnaissance de l'expérience dans les entreprises, aujourd'hui et dans les pays du Nord, où l'usage de la notion d'expérience entre en concurrence avec celui de la notion de savoir. L'expérience attestant la maîtrise de savoir-faire et le diplôme attestant la maîtrise de savoirs

théoriques mais, aussi, de savoir-faire formalisés, sont désormais requis. Quelles sont les procédures par lesquelles l'expérience d'un côté, le savoir académique de l'autre, sont reconnus comme légitimes ? Comment se construisent ou non leurs modes de reconnaissances ? Quels acteurs tirent les ficelles ?

Louis-Marie Barnier s'attache à l'inscription du savoir et de l'expérience dans un double rapport social, celui du travail et celui du genre. Dans le secteur de l'aviation, il observe que la valorisation de l'expérience apparaît comme le fruit d'un rapport social qui hiérarchise les activités, les savoirs et les expériences selon deux pôles opposés : celui représenté par les pilotes d'une part, par les hôtesses de l'air d'autre part. Le métier de pilote (ou de mécanicien avion) se structure autour d'un corps de connaissances techniques sur un objet noble – l'avion –, d'où il tire son positionnement dans la hiérarchie professionnelle, tandis que le travail fragmenté portant sur "l'humain" apparaît d'autant plus dévalorisé qu'il est exercé par des femmes. L.-M. Barnier y voit la dévalorisation de l'expérience, des savoirs et des savoir-faire des femmes dans « *les tâches dédiées [à celles-ci] de par la division sexuelle du travail* ». Il ressort de son analyse que la reconnaissance de l'expérience professionnelle varie selon le prestige des postes occupés, auquel se surajoute le rapport de genre.

L'économie capitaliste cherche à se décharger d'une part toujours croissante du coût de la main-d'œuvre en exigeant du travailleur qu'il soit déjà formé et formaté pour l'emploi qu'il postule, avant toute embauche. D'où l'exigence de l'expérience qui se juxtapose à celle du diplôme, comme nous l'expose Mircea Vultur en s'intéressant à la complexité grandissante du recrutement des nouveaux employés au Canada, notamment dans les entreprises où l'organisation du travail est en pleine transformation. M. Vultur observe que les critères de sélection à l'embauche, quoique très variables, se fondent d'abord sur l'expérience puis sur les qualités personnelles et, enfin, sur le diplôme. Ce dernier, qui « *donnait droit à certains postes suivant des règles collectives* » est devenu « *l'indicateur d'un potentiel cognitif qui est plus ou moins pris en considération par les employeurs* ». Il reste que la taille de l'entreprise et son activité sont déterminantes, les plus grandes se référant aux diplômes comme critère de présélection, les petites entreprises valorisant une expérience sur le marché du travail, garante à leurs yeux d'une certaine expertise. Pour M. Vultur, il ressort globalement que « *le diplôme perd progressivement sa valeur sur le marché du travail et [que] l'expérience est devenue une composante neutralisée de la compétence dont le contenu varie en fonction du jugement subjectif des recruteurs* ».

Une fois l'ouvrier embauché, comment se construit, au sein même des entreprises, la reconnaissance de la qualification du travail ouvrier, en particulier pour les ouvriers qualifiés ? C'est à cette question que répond Séverine Misset, à partir d'une enquête effectuée sur quatre sites industriels d'une entreprise dans

l'automobile, en pleine renégociation des grilles de classification. Les principes contenus dans la nouvelle grille de classification des ouvriers qualifiés de cette entreprise, inspirés de la "logique des compétences", sont fondés sur l'individualisation des critères de reconnaissance, l'évaluation se faisant en situation et « *sans revenir sur l'histoire professionnelle de l'individu* », car « *toute capacité à réaliser une activité qui n'est pas mise en œuvre au quotidien n'est pas une compétence* ». Est également mise en avant « *la qualification individuelle par opposition à la qualification collectivement garantie* ». Nous retrouvons dans cette enquête l'usage que les Ressources Humaines, dans l'entreprise, font de la notion de "savoirs" (attestés par le diplôme, qui avantage à l'embauche les jeunes titulaires de bac professionnels) et de la notion d'"expérience", déniée chez les anciens, soumis désormais à la mobilité et évalués en situation. Les garanties collectives objectivées par les années d'ancienneté disparaissent, l'expérience elle-même est déniée : l'ouvrier doit toujours refaire ses preuves en fonction des situations pour faire valider sa compétence individuelle.

S. Misset nous permet de comprendre, à l'instar des auteurs des autres communications de cette section, la relativité du phénomène de reconnaissance dans le monde de l'entreprise, où c'est le rapport social – voire un rapport de force – construit à un moment donné, dans un endroit donné, entre ouvriers et employeurs qui construit la reconnaissance de la qualification et, par là même, la rémunération et la construction des hiérarchies sociales. L'individualisation et la perte des garanties collectives ont eu raison de la reconnaissance de l'expérience objectivée par l'ancienneté (accumulation de situations de travail variées – trucs et tours de main – qui permettent non seulement de faire face à des situations inattendues mais aussi de "former" les jeunes diplômés). La reconnaissance de l'expérience mais aussi celle, à terme, du diplôme s'en trouvent affaiblies au profit de la reconnaissance individuelle des compétences "opérationnalisées" en situation et, par définition, toujours à prouver.

Guy Brucy s'inquiète de cette dévalorisation à la fois de l'expérience et du diplôme dans nos sociétés "développées". Il s'appuie sur une analyse historique de la reconnaissance de l'expérience, du début du XX<sup>e</sup> siècle jusqu'aux années 1970-1980, mise en perspective avec l'organisation du travail et les exigences hétérogènes des entreprises en fonction de leur taille et de leur type de production, durant la même période, avant de se pencher sur la période contemporaine. Il atteste du glissement de la reconnaissance de l'expérience comme « *capital de savoirs accumulés par l'ouvrier expert en son art et autonome dans son travail* » vers l'exigence d'une instruction théorique et pratique validée par un diplôme. Celui-ci doit compléter et enrichir l'expérience jusqu'à ce qu'« *un véritable projet politique, dans lequel expérience, formation, certification et promotion ne sont pas dissociables* » voie le jour afin qu'en droit, l'ouvrier soit capable de produire mais,

aussi, de penser et, à ce titre, ait droit « à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre ». Certes, ces principes n'empêchèrent pas des usages fort différenciés du diplôme ; seul le principe du volontariat fut retenu, sur le terrain, pour suivre les cours de "promotion sociale" et « *les entreprises firent un usage de ces formations et des diplômes ajusté à leurs besoins* ». De fait, le diplôme fut souvent dénié : il n'était pas nécessaire de l'obtenir, dans les années 1960, pour obtenir un emploi. L'expérience fut inégalement reconnue selon les entreprises et, même, à l'intérieur d'une entreprise donnée. Or, s'étonne G. Brucy, c'est précisément à une époque – la nôtre –, qui connaît l'inflation des diplômes, que ces derniers constituent l'objectif à atteindre par valorisation de l'expérience. Ceci constitue pour G. Brucy un véritable déni de reconnaissance, à la fois de l'expérience et des savoirs. La transformation majeure du rapport salarial, qui conduit le salarié à devenir une « *sorte d'entrepreneur individuel de sa propre vie et de sa propre carrière* » engendre le « *déni des expériences sociales réelles des personnes et de leurs savoirs* ». L'expérience accumulée est constamment remise en cause par les évaluations des compétences, toujours éphémères : « *la propriété même de son expérience est contestée au salarié qui se trouve dépossédé d'un capital de savoirs construits et accumulés dans le temps* ». Les techniques d'évaluation "objectivantes", comme les référentiels de compétences, sont là pour le rappeler constamment à travers leurs « *descriptions typifiantes et réifiantes* ». En ce sens, on pourrait interpréter la VAE, dit-il, « *comme un processus de mise en scène de soi et de vente de soi* ».

## Conclusion

Pour conclure cette introduction, nous dirons que poser frontalement la question des liens qui unissent des notions aussi polysémiques que *savoirs* et *expériences* et celle de leurs usages peut conduire à tenter d'analyser les fondements de ce que Bourdieu (1984 : 264) appelait « le racisme de l'intelligence », qui amène certains à se sentir « d'une essence supérieure ». Derrière la naturalisation d'une construction sociale se justifient toutes les hiérarchies et les principes de reconnaissance sociale qui les fondent, éminemment variables dans l'espace et dans le temps.

Les communications qui ont pour contexte les pays "du Sud" permettent un regard nouveau sur l'expérience comme source de savoirs et de savoir-faire. Mais le mot "expérience" ne rend pas compte de la même réalité que dans les pays riches qui, pour la période contemporaine, définissent l'expérience non seulement comme la capacité à faire mais, aussi, à "dire sur le faire", à objectiver son action, à construire son parcours professionnel, comme on le voit dans les pays "du Nord", et en France en particulier. La notion d'expérience ainsi définie modifie le rapport entre expériences et diplômes. Son usage se répand dans les pays riches, souvent

par le truchement de l'exigence de "compétences" et conduit à transformer les systèmes éducatifs à des fins d'adaptation à la demande de la sphère productive et à ses nouveaux modes d'organisation du travail, fondés sur la flexibilité, la compétence sans cesse renouvelée pour construire son "employabilité". La responsabilité de construire son parcours incombe à l'individu, acteur rationnel censé être capable d'anticiper les transformations du travail. Son expérience même peut se trouver déniée par l'exigence de nouvelles compétences, au même titre que les diplômés n'attestant plus de savoirs formels acquis par la formation. Le travailleur ne jouit plus de la reconnaissance préalable dont il bénéficiait, elle lui reste désormais déniée (comme le montre le texte de G. Brucy et S. Misset).

Il en va autrement dans les rapports à l'expérience relatés par les communications du colloque concernant les pays pauvres "du Sud" : ce sont bien les pratiques au travail (fût-il informel), le "sens pratique" dont on parlait encore dans les années 1970, qui valorisent les individus les plus précarisés, comme les enfants et les femmes. La valorisation de l'expérience comme capacité à entreprendre sans être détenteur des savoirs académiques de gestion et d'économie enseignés par le système éducatif, comme on le voit en Chine, peut également ébranler nos représentations des savoirs et de leur efficacité créative : l'expérience seule, accumulée dans la durée sur le terrain, permet la transgression des normes apprises à l'école.

Les rapports entre savoirs et expériences sont complexes, la valorisation des uns aux dépens des autres ou leur simple juxtaposition engendrent des effets variables selon les contextes culturels, économiques et sociaux, qui nous conduisent à nous rappeler avec Bourdieu (2000 : 16) qu'il convient de se garder de « l'illusion de l'universalité anhistorique des catégories et des concepts et des notions ».

## BIBLIOGRAPHIE

- AUBRET (J.) & GILBERT (P.), 1994, *Reconnaissance et validation des acquis*, Paris, PUF.
- BAKTINE (M.) & VOLOCHINOV (V.-N.), 1929, *Le marxisme et la philosophie du langage* [traduit du russe], Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU (P.), 1980 a, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU (P.), 1980 b, *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU (P.), 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOURDIEU (P.), 2000, *Les structures sociales de l'économie*, Paris, Seuil.
- DARRÉ (J.-P.), 1994, « Les voies de construction d'un référentiel : le cas des conseillers agricoles », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, pp. 147-174.
- DE CERTEAU (M.), 1980, *L'invention du quotidien*, Paris, Gallimard.
- DUBET (F.), 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- GARFINKEL (H.), 1967, *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, new-jersey, Prentice-Hall.
- HOGGART (R.), 1970 [1957], *La culture du pauvre* [traduit de l'anglais], Paris, Éditions de Minuit.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.) (coord.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial, OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Nouveaux regards – Syllepse.
- PERELMAN (C.), 1970, *Le champ de l'argumentation*, Bruxelles, Presses universitaires de Bruxelles.
- SCHWARTZ (Y.), 2004, « L'expérience est-elle formatrice ? », *Éducation permanente*, n° 158, pp. 11-25.
- STROOBANTS (M.), 1993, *Savoir-faire et compétences au travail*, Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles.





# I

## TRANSFORMATION DES MISSIONS ET DES SCHÈMES DE PENSÉE DANS LA SPHÈRE ÉDUCATIVE



*DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AU DIPLÔME  
ET VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE :  
UNE AVANCÉE SOCIALE ?*

*Fabienne MAILLARD<sup>1</sup>*

La formation et la certification professionnelles sont désormais considérées en France comme des biens communs qui relèvent à la fois de l'impulsion et du contrôle de l'État, et du droit individuel. Après avoir promu la démocratisation du système éducatif et de la formation professionnelle, les politiques publiques se sont focalisées sur la démocratisation du diplôme, imposant avec la validation des acquis de l'expérience (VAE)<sup>2</sup> un droit individuel à la certification (loi du 17 janvier 2002). Dans une société qui valorise l'individu et l'économie de la connaissance, mais qui produit aussi chômage et précarité, ces politiques mises en place par des gouvernements différents ont rencontré un large consensus. Assimilés à des éléments de lutte contre la sélectivité du marché du travail, voués à compenser les inégalités produites par le système éducatif et reproduites par le système de formation continue, les nouveaux droits à la formation et à la certification sont généralement perçus sur un mode positif. Ils sont censés donner à chaque individu la possible maîtrise de son parcours professionnel et de son parcours de formation, ces deux termes apparaissant dorénavant indissociables. Avec la VAE, leurs liens se sont même renforcés, puisque l'expérience acquise par le travail ou dans une activité bénévole constitue une voie d'accès à un diplôme ou à une certification au même titre que la formation formalisée.

Malgré le caractère d'évidence qui semble forger la relation entre formation, certification et trajectoire professionnelle, et qui est à l'origine de l'approbation générale rencontrée par la VAE même dans le champ scientifique, il apparaît nécessaire de mettre en question l'orthodoxie actuelle qui entoure les politiques de démocratisation de l'accès à la certification. Le glissement d'une politique de démocratisation du système éducatif à une politique de développement du droit individuel à la certification et à la formation tout au long de la vie ne peut pas, en effet, être exclusivement interprété comme un progrès social, qui ferait une part plus belle à l'égalité des chances (partie 1).

---

1– Sociologue, Université de Picardie, laboratoire Sa.So/Curapp.

2– Un glossaire des sigles est présenté à la fin de l'article.

Par ailleurs, l'influence qu'a le projet de massification des certifiés sur les diplômes du ministère de l'Éducation nationale doit être envisagée. Les conditions requises pour généraliser la détention d'un parchemin attestant de savoirs et de savoir-faire liés à une activité professionnelle, et pour déployer la VAE, supposent des découpages et des innovations susceptibles de transformer la définition des diplômes. Comme de tels changements ont déjà eu lieu, sont en cours ou bien sont prévus dans les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, ces derniers constituent un exemple de référence pour réfléchir à la nouvelle norme certificative (partie 2). Les transformations qui les affectent ou sont en suspens montrent qu'on aurait tort de croire que les objectifs de multiplication des certifiés affichés depuis quelques années restent dans l'ordre du discours, ou qu'ils pourront se passer de certaines métamorphoses.

En reliant cette réflexion aux résultats des travaux qui analysent les relations entre diplômes et emplois, on pourra enfin s'interroger sur les effets de la massification des diplômés et de la multiplication des certifications sur le marché du travail (partie 3). Dans quelle mesure la valeur des diplômes peut-elle être garantie pour tous et "tout au long de la vie" lorsque les signaux sont modifiés et que la responsabilité individuelle prime ?

Malgré l'absence de débat public, probablement due en partie à l'institution de nouveaux droits individuels, d'importantes réformes sont en germe. Les recommandations de la Communauté européenne pour mettre en place un cadre européen des certifications (traduction adoptée par la France du "*European qualification framework*") et un dispositif de "crédits d'apprentissage européens pour la formation et l'enseignement professionnels" ("*European credits in vocational education and training*")/ECVET) les justifient déjà en partie. Il serait cependant important d'en discuter les principes fondateurs, dont le principal repose sur la notion d'un individu acteur intentionnel et rationnel, responsable de son employabilité. Cette valorisation d'un individu mobile, flexible, prompt à apprendre et à rendre compte, certifié et certifiable, autrement dit toujours enjoint à faire ses preuves au nom de la maîtrise de son parcours, mérite en effet d'être débattue.

### **Les politiques de démocratisation : d'un objectif à l'autre**

Après avoir été au cœur des politiques éducatives responsables des grands projets de réforme engagés depuis la fin des années 1950, la démocratisation du système éducatif a progressivement laissé la place à d'autres objectifs, sans doute jugés plus pragmatiques après les violentes critiques adressées au ministère de l'Éducation nationale pour dénoncer son rôle dans la production de

l'inégalité scolaire et dans la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Baudelot & Estabiet, 1971). La hausse du niveau d'éducation et la généralisation de l'accès au diplôme représentent ainsi deux ambitions nationales récurrentes dans les politiques institutionnelles.

### *Le développement de l'enseignement et de la formation*

La démocratisation de l'enseignement a constitué l'un des grands programmes gouvernementaux de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : démocratisation du collège (réformes de 1959 et 1963), puis du lycée (1975), enfin de l'accès au baccalauréat et de l'enseignement supérieur (1985). Si l'on peut contester ce que recouvre cette démocratisation qui reste, selon l'expression de Pierre Merle (2002 : 81), « ségrégative », deux explosions scolaires ont néanmoins eu lieu, la première dans les années 1960, l'autre à la fin des années 1980<sup>3</sup>. De 30 % en 1980, le taux d'accès au niveau du baccalauréat est passé à 70 % en 2005, tandis que le nombre des étudiants du supérieur a doublé pendant la même période (sachant qu'il a presque quadruplé entre 1960 et aujourd'hui)<sup>4</sup>. 40 % des membres d'une génération sortent désormais du système éducatif titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Parallèlement à cette politique de développement de l'enseignement, plusieurs droits à la formation ont été mis en place : droit à la formation continue et au congé de formation, avec la loi de 1971<sup>5</sup>, droit de tous les jeunes inscrits dans le système éducatif à recevoir une formation professionnelle, institué par la loi d'orientation sur l'école de 1989, droit de tous à bénéficier d'une formation professionnelle, érigé par la loi quinquennale de 1993. La formation professionnelle a ainsi pris une place croissante dans les politiques publiques, d'abord pour favoriser la promotion sociale des salariés (Dubar & Gadéa, 1999), puis en tant qu'élément de résolution des problèmes économiques et sociaux, le chômage, la précarité, la pauvreté apparaissant principalement comme les effets d'un manque de formation des individus et d'un mauvais ajustement entre offre et demande de travail. Présentée comme un outil de régulation du marché du travail (Tanguy, 1998), la formation s'est

---

3— Dans l'analyse qu'ils mènent sur *Les effets de l'éducation*, Christian Baudelot et François Leclercq (2005) estiment que la croissance des flux en baccalauréat et dans l'enseignement supérieur ne se réduit pas à une simple massification mais relève bien aussi d'une démocratisation qualitative.

4— Tous les chiffres qui se rapportent au ministère de l'Éducation nationale présentés dans ce texte proviennent de *Repères et références statistiques 2006*, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

5— Si le congé de formation apparaît d'abord dans la loi de 1966 organisant « la formation professionnelle et la promotion sociale », il représentait selon Claude Dubar (2004 : 26) « une possibilité purement formelle » avant la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue.

rapidement imposée comme un possible remède à tous ces problèmes et comme une solution préventive aux conflits sociaux qu'ils génèrent.

Plus le niveau d'éducation s'est élevé, plus s'est accrue la sélectivité du marché du travail et plus le rôle accordé à la formation professionnelle a pris de l'ampleur. La diffusion de modes de gestion individualisée de la main-d'œuvre comme le modèle "compétences" l'a par ailleurs renforcé (Dupray, Guitton & Monchatre, 2003), en donnant un caractère indispensable à la formation pour l'entretien, le déploiement ou la reconversion des compétences.

Désormais, la formation professionnelle est présente dans tous les textes officiels qui parlent de l'emploi et du travail, la question de l'emploi telle qu'elle est abordée par les pouvoirs publics et par les partenaires sociaux ne semblant plus pouvoir être dissociée de la formation. C'est en outre à la « formation tout au long de la vie » qu'il est fait référence depuis la loi du 4 mai 2004<sup>6</sup>, manière de signifier que la césure entre formation initiale et formation continue n'a plus lieu d'être. Déjà mise en cause dans la loi de modernisation sociale – qui, dans son volet sur la certification, s'applique à tous les ministères, même celui de l'Éducation nationale, alors qu'elle issue du ministère de l'Emploi et n'aurait dû *a priori* concerner que la formation continue<sup>7</sup> –, cette coupure apparaît aujourd'hui comme un obstacle aux ambitions de développement de la formation nationales et européennes. Les textes issus de la Commission européenne sont du reste très clairs sur ce point : si éducation et formation vont toujours de pair dans les documents qu'elle produit, leur rapprochement s'inscrit néanmoins dans une perspective de fusion.

Dans les travaux qu'elle a conduits sur la constitution d'un espace d'activités sociales centré sur la formation, Lucie Tanguy (1998) alerte sur ce que représente le passage du terme "éducation permanente" au terme de "formation continue", qui reconfigure le champ sémantique visé et donc l'activité sociale qui s'y rapporte. Selon cet auteur, le recours au terme de "formation" dans la loi de 1971 permet, aux acteurs qui en ont été à l'origine, de s'accorder sur ses grandes orientations sans affronter la dimension conflictuelle qui accompagne toujours les discussions sur "l'éducation". Il marque aussi une volonté de rapprochement avec le travail et l'emploi, qui évoque sans ambiguïté le rôle dévolu à la formation dans le V<sup>e</sup> plan comme « moyen essentiel d'une politique active de l'emploi » (Dubar, 2004 : 19). Le développement personnel, si présent

6– Pour signifier son importance, il existe même un Conseil national pour la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV), chargé de dresser le bilan de la réforme de la formation professionnelle engagée depuis la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 et de promouvoir de nouvelles actions.

7– En s'appliquant à tous les ministères certificateurs, la loi dépasse ainsi le champ de la seule formation continue. En imposant par ailleurs la VAE à tous les diplômes, titres et certificats susceptibles d'être enregistrés dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), elle efface les frontières traditionnelles de la formation.

dans les projets des militants de l'éducation permanente (Terrot, 1983), est mis au second plan. Ce déplacement est aujourd'hui encore plus net. Lorsque l'on parle de formation, en effet, c'est de formation professionnelle qu'il s'agit, dans une approche qui prétend combiner émancipation individuelle et citoyenne et logique productive, mais qui fait de "l'employabilité" son principe fondateur.

Les nombreuses vertus accordées à la formation trouvent une intéressante illustration dans un texte produit par la commission "éducation" de la Communauté européenne :

*« Les profits qui en découlent aux plans collectif et individuel incluent une plus grande capacité d'insertion professionnelle, une productivité accrue et un emploi de meilleure qualité, une diminution des dépenses dans des domaines tels que les allocations de chômage, les prestations sociales et les dépenses de retraite anticipée, d'amélioration de la santé, de diminution de la criminalité, et d'amélioration du bien-être et de l'épanouissement personnels. Des recherches sur les adultes âgés montrent que ceux qui participent à une activité d'apprentissage sont en meilleure santé, ce qui va de pair avec une diminution des coûts des soins de santé ».*

Marta Ferreira,  
unité "Éducation et formation des adultes", Commission européenne,  
17 octobre 2006, document ronéoté.

31

### *Une nouvelle ambition : généraliser l'accès au diplôme et à la certification*

À l'importance accordée à la formation professionnelle s'est adjoint depuis peu un attrait pour la certification, certification "professionnelle" qui fait, elle aussi, l'objet de nouveaux droits : droit à la validation des acquis professionnels (VAP, 1992), appliqué à tous les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel du ministère de l'Éducation nationale ; puis droit individuel à la certification promulgué par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 avec la validation des acquis de l'expérience (VAE), qui s'adresse cette fois à tous les diplômes, titres et certifications qui ont ou veulent obtenir le label de l'État, et permet l'acquisition totale du diplôme convoité<sup>8</sup>.

Présenté comme une réponse aux difficultés que rencontrent les non-diplômés sur le marché du travail et comme un élément de la politique de hausse du niveau

8— Ce que n'autorisait pas la VAP. La loi de 2002 abroge par ailleurs la loi de 1992.

d'éducation, l'objectif de généralisation de l'accès au diplôme a d'abord concerné les jeunes en formation initiale pour s'appliquer ensuite aux actifs et mobiliser l'ensemble des institutions et des organismes certificateurs.

### *Diplômer 100 % d'une génération*

Pour limiter les problèmes qu'affrontent les jeunes sortants du système éducatif sur le marché du travail, la loi d'orientation sur l'école de 1989 promeut un objectif original : conduire 100 % d'une génération à une qualification de niveau V<sup>9</sup>. Destinée à réduire le nombre des sortants dits "sans qualification" et à favoriser l'insertion des jeunes – l'efficacité du diplôme dans le processus d'insertion étant mise en valeur dans toutes les enquêtes statistiques sur l'accès des jeunes à l'emploi (Rose, 1998) –, cette politique devait contribuer à l'atténuation du chômage juvénile, alors particulièrement développé. Dans la mesure où l'écart entre diplômés et non-diplômés ne cessait de s'accroître lors de l'entrée dans la vie active, faire du diplôme un bien commun semblait relever de la nécessité. Or, malgré les efforts engagés par le ministère de l'Éducation nationale pour conduire, dès 1985, 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat<sup>10</sup> et diminuer les sorties sans qualification, la part des sortants sans diplôme atteignait encore 20 % d'une génération à la fin de la décennie 1990.

Incriminé en tant que producteur de chômage, également mis en cause pour son incapacité à résoudre le problème de l'échec scolaire – considéré comme un facteur aggravant du chômage –, ce ministère s'est vu attribuer deux ambitions parallèles : augmenter considérablement le nombre des bacheliers, accorder un diplôme à l'ensemble des jeunes inscrits en formation initiale. Ces ambitions sont affichées en même temps qu'est mise en œuvre une entreprise d'éviction du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) des lycées professionnels – alors que ce diplôme de niveau V y formait le plus grand nombre d'élèves (Maillard, 2005a) –, et sont, preuve de leur échec, réaffirmées telles quelles dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Actuellement, la part des jeunes qui quittent le système éducatif sans diplôme est toujours de 20 %. Quant

9– Dans la nomenclature interministérielle des niveaux de formation de 1969, qui sert de référence aux organismes certificateurs et à la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) dans son activité d'enregistrement des certifications au sein du RNCP, le niveau V désigne le niveau de formation menant aux emplois d'ouvriers et d'employés qualifiés.

10– Officiellement inscrit dans la loi de 1989, cet objectif a en fait été mis en œuvre dès le milieu des années 1980, la création du baccalauréat professionnel en 1989 constituant l'un des éléments au service de cette politique (Prost, 2002).



au nombre des titulaires d'un baccalauréat, il n'évolue quasiment plus depuis plus de dix ans. Le rôle du diplôme dans l'insertion juvénile ne s'est pourtant pas affaibli. Les dernières enquêtes du Céreq ne laissent sur ce sujet aucun doute : l'absence de diplôme, même dans une période d'embellie économique comme celle qu'a connue la France entre 1998 et 2001 et quel que soit l'emploi visé, limite les chances d'accéder à l'emploi et plus encore à l'emploi stable (Couppié, Gasquet & Lopez, 2004).

*Favoriser l'accès des actifs aux diplômes par la validation des acquis et la promotion des formations certifiantes*

Cette impuissance du ministère de l'Éducation nationale à faire aboutir une politique qu'aucun de ses ministres successifs n'a cependant remise en cause – sans pour autant systématiquement la porter – a constitué un argument fort pour justifier l'élaboration de la VAE. Promoteurs de cette mesure, Nicole Péry, Secrétaire d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle entre 1998 et 2002, et Vincent Merle, son directeur de cabinet, ont ainsi souligné plusieurs fois dans leurs discours l'échec du ministère dans sa tentative de démocratisation du diplôme. La dimension sélective du système scolaire, son emprise jugée trop grande sur les parcours professionnels, et le nombre jugé cette fois trop faible des adultes diplômés y ont également occupé une part notable. Même si le ministère de l'Éducation nationale est à l'origine de la VAP, les flux réduits de candidats – 4 360 en 2000 (Aribaud, 2002) – ont toujours été dénoncés comme insuffisants<sup>11</sup>. L'impossibilité de délivrer le diplôme en entier, imposée par le maintien d'une épreuve au moins, apparaissait en outre comme un verrou mis en place par une institution soucieuse de sélectionner.

Pour ouvrir plus largement la validation des acquis, la loi de modernisation sociale l'étend aux diplômes de tous les ministères certificateurs, ainsi qu'à tous les titres enregistrés dans le Répertoire national des certifications professionnelles (qu'elle crée en même temps que la Commission nationale de la certification professionnelle et la VAE). Elle réduit aussi la durée de l'expérience requise, de 5 ans à 3 ans, et ne la caractérise plus comme une activité professionnelle rémunérée (il s'agit néanmoins de « *l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu*

---

11– Le ministère de l'Éducation nationale rassemble néanmoins chaque année plus de 140 000 candidats adultes et est le premier ministère certificateur d'adultes, loin devant le ministère de l'Emploi, dont les titres sont pourtant réservés à la formation continue.

*du diplôme ou du titre*<sup>12</sup>»). Elle autorise également la délivrance totale ou partielle du diplôme, supprimant la condition qu'avait tenu à conserver le ministère de l'Éducation nationale. Et comme la loi de 2002 abroge celle de 1992, ce sont ces nouvelles dispositions que doit appliquer ce ministère.

En instituant cette procédure, les auteurs de la loi veulent à la fois instaurer un droit individuel à la certification (laquelle recouvre désormais un espace assez large, puisque ce terme englobe les diplômes, les titres et les certificats de toutes sortes, pourvu qu'ils correspondent aux exigences formulées par la CNCP), mais aussi accorder une égale dignité au travail et à la formation formelle. En obligeant tous les ministères à appliquer les mesures édictées, ils comptent réduire les barrières qui limitent l'accès au diplôme. Par ce moyen, et grâce à l'élaboration du RNCP dont l'objectif est de rendre visibles toutes les certifications professionnelles à vocation nationale labellisées par l'État, l'accès à un parchemin estampillé par l'État est censé pouvoir se généraliser enfin, quels que soient l'âge, l'origine et le statut des aspirants à la certification. Et même si le renversement de paradigme sur lequel repose la VAE (Maillard, 2005b) laisse ouvertes de nombreuses questions, les diplômes de l'Éducation nationale n'étant pas conçus pour sanctionner les acquis du travail (Brucy, 2006), la multiplication des diplômés et des certifiés peut désormais avoir lieu, portée par de nouvelles lois et de nouvelles mesures.

C'est en effet dans ce sens qu'interviennent l'accord national interprofessionnel de septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 sur la formation tout au long de la vie et le dialogue social. Outre qu'elle institue un droit individuel à la formation tout au long de la vie (DIF), cette loi émet plusieurs prescriptions à l'adresse des OPCA (organismes paritaires de collecte agréés) et des conseils régionaux pour orienter les politiques de formation en faveur de la certification. Par ailleurs la mise en place de nouveaux critères de sélection des organismes de formation répondant aux appels d'offres régionaux, afin de promouvoir les formations certifiantes, confirme cette tendance.

### **Les conditions de la démocratisation du diplôme : individualisation des parcours, dénaturation du diplôme**

Dans la majorité des textes qui font appel à la démultiplication des titulaires d'un diplôme, les diplômes sont considérés à la fois comme des qualifications et des certifications – confusion qu'alimente le ministère de l'Éducation nationale

12– Loi de modernisation sociale, chapitre II, section 1, articles 133 et 134. Cette citation provient de l'article 134.

en présentant dans tous ses documents les diplômes professionnels comme des “qualifications professionnelles”. Ils interviennent comme garanties de la compétence individuelle. C’est à cette fonction de preuve que font appel les pouvoirs publics et les partenaires sociaux pour justifier l’importance qu’ils accordent à la certification. Mais c’est aussi en tant que propriétés individuelles inaliénables et intemporelles que les certifications sont valorisées. La généralisation de l’accès aux diplômes repose donc sur l’idée que la détention d’un diplôme représente un bienfait pour les individus, même s’il est de plus en plus souvent sous-entendu qu’ils pourront difficilement s’en passer s’ils tiennent à conserver une valeur sur le marché du travail. Cette approche, confortée par l’effet protecteur du diplôme pour les jeunes sortants du système éducatif, légitime la redéfinition des diplômes comme condition de la multiplication des diplômés.

### *Des réformes et des mesures officiellement dédiées aux individus*

Toutes les évolutions que l’on vient d’évoquer s’inscrivent dans un même mouvement : rendre l’individu “constructeur de sa qualification” et “acteur” de sa carrière. Les textes institutionnels et les discours des partenaires sociaux ont recours aux mêmes termes, qui constituent une rhétorique de l’individualisation dont les fondements et les principes ne sont jamais discutés.

On peut en trouver une illustration précise dans le rapport dirigé par Pierre Le Douaron que vient de réaliser la Délégation générale à l’emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) du ministère de l’Emploi pour le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV). Ce rapport, qui dresse le bilan de la réforme de la formation professionnelle engagée depuis la loi de modernisation sociale de 2002, met bien en valeur les ambitions de la politique menée.

D’emblée, le texte explique que « *face aux défis lancés par les mutations du contexte social, technique et économique, en lien notamment avec la mondialisation et l’évolution démographique, un consensus s’est établi sur la nécessité de renforcer la capacité des individus à développer leur qualification tout au long de leur vie* ».

Quatre grands axes ont été identifiés. Deux d’entre eux interviennent en « *rupture* » avec les pratiques antérieures :

♦ « *Faire du salarié l’acteur de la construction de sa qualification et de ses compétences afin de renforcer le lien entre formation professionnelle et progression professionnelle. Ce principe introduit une rupture majeure par rapport au système issu de la loi de 1971 qui reposait pour l’essentiel sur l’implication de l’entreprise*

*à travers son obligation de dépenses pour la formation de ses salariés. La place centrale donnée à l'individu se matérialise par le renforcement et l'instrumentation de sa capacité d'initiative dans la construction de sa professionnalisation ».*

♦ « *Trouver une nouvelle clé de répartition entre l'employeur et le salarié pour assumer l'accroissement de l'effort nécessaire ».*

Soigneusement choisis, les termes utilisés relèvent plutôt du discours politique, énonçant des idées largement galvaudées mais destinées à faire impression pour justifier une rupture qui pourrait être inquiétante si elle ne relevait pas de la "nécessité" et ne valorisait pas le salarié en tant qu'acteur-constructeur de sa vie professionnelle. L'association entre le caractère à la fois inéluctable et radical des "mutations" en cours et le pouvoir d'initiative donné aux individus produit un contraste dramatique qui renforce l'aspect bénéfique de l'individualisation. Et comme le rappel du "consensus établi" sert à éliminer d'emblée les possibles discordances, les avantages de la réforme apparaissent indiscutables.

Concrètement, tous les droits individuels institués récemment, jusqu'au droit individuel à la formation (DIF) mis en place par la loi du 4 mai 2004, doivent permettre à l'individu d'entretenir son employabilité, d'assurer lui-même sa mobilité, autrement dit de rester sur le marché du travail et d'y circuler. Grâce à ses droits et à ses parchemins, il est assimilé à une petite forteresse mobile, capable de prendre en charge la "portabilité de ses qualifications". La formation et la certification apparaissent ainsi comme des investissements indispensables, formellement accessibles à tous, qui garantissent à la fois les performances des individus et celles des entreprises. Et pour réduire les obstacles à la généralisation de la formation et de la certification professionnelles, le travail est désormais considéré comme formateur, au même titre que la formation formelle.

Si la formation reste au cœur de ce modèle social, elle revêt néanmoins différents contours puisqu'elle peut provenir d'un apprentissage méthodiquement organisé dans un établissement dédié à la formation, ou de l'exercice professionnel (rémunéré ou bénévole), considéré comme nécessairement formateur et dispensateur de savoirs. Avec la formation informelle, que veut ajouter la Commission européenne, elle peut désigner à peu près tous les actes de la vie, la seule condition pour prendre en compte cette formation-là et la rendre "certifiable" étant son lien avec une compétence professionnelle. La certification intervient par conséquent pour authentifier, légitimer cette compétence et en faire un vecteur d'évolution professionnelle.

*Des obstacles à réduire :  
la sélectivité et l'unité des diplômes*

Pour favoriser l'accès du plus grand nombre à un diplôme et déployer plus largement la VAE, ambition affichée aujourd'hui par tous les ministères, différentes solutions sont proposées. Toutes s'orientent vers une nouvelle définition des diplômes, camouflée derrière la nécessité proclamée de produire davantage de diplômés, dans des temps plus rapides que ceux qui ont cours habituellement. Dans la mesure où le diplôme est le même pour tous, sa métamorphose apparaît comme la condition la plus efficace pour le rendre accessible à tous.

Le rapport Benhamou de 2005 sur la VAE évoque ainsi la simplification des procédures d'évaluation des candidats, qui demande en fait une révision des contenus à évaluer. Le Comité de développement de la VAE, créé le 15 février 2006 à la suite de ce rapport, a quant à lui d'emblée envisagé de réorganiser les instances d'élaboration des diplômes professionnels et les *curricula*. Il semble avoir depuis modéré son programme, sachant qu'il a été mis en place pour une durée de trois années.

D'autres rapports d'experts proposent de faire du CAP le premier élément d'une "sécurité sociale professionnelle" en le rendant accessible à tous, objectif conditionné par la suppression de l'enseignement général pour les candidats adultes (Cahuc & Kramarz, 2004). Récurrence, cette idée met en cause sans complexe la nature même du diplôme, puisque celui-ci comporte une part substantielle d'enseignement général, qui constitue une des spécificités des diplômes de l'Éducation nationale par rapport à d'autres certifications professionnelles comme les titres du ministère de l'Emploi ou les Certificats de qualification professionnelle (CQP). Même lorsqu'ils sont professionnels, les diplômes de l'Éducation nationale s'adressent toujours par principe à un individu-citoyen-producteur, ce qui suppose d'accorder une place notable à des savoirs qui ne sont pas définis comme des savoirs immédiatement opérationnels. Si la part prise par les savoirs généraux dans ces diplômes peut être contestée (Brucy & Ropé, 2000), dans la mesure où elle intervient parfois au détriment de savoir-faire qui sont aussi dispensateurs de savoirs et révèle de nouveaux cloisonnements dans les différents registres de savoirs, mettre en cause son existence revient à nier le diplôme même.

Parmi les diverses innovations censées favoriser une plus large distribution des diplômes, on peut également citer les perspectives de morcellement et d'hybridation des diplômes professionnels, actuellement discutées au sein du ministère de l'Éducation nationale. Fondée sur le principe de l'individualisation des parcours de formation et de certification, cette approche envisage l'incorporation dans les diplômes d'unités issues d'autres certifications, chaque candidat pouvant construire son diplôme à partir d'unités certificatives délivrées par différents certificateurs. Des CQP ou d'autres certifications pourraient ainsi devenir des unités

d'un diplôme. La réflexion suscitée par le dispositif ECVET, dont la France a dû rendre les résultats à la Commission européenne le 31 mars 2007, favorise ce genre de propositions. Le diplôme ainsi conçu serait une juxtaposition d'unités d'origines diverses, sachant que le nombre des certifications et des certificateurs ne cesse de croître depuis une vingtaine d'années. On compte par exemple plus de 700 CQP et près de 300 titres au ministère de l'Emploi, auxquels s'ajoutent des centaines de titres passés par le filtre de la CNCP et donc pourvus du label de l'État.

Actuellement valides cinq ans, les unités des diplômes professionnels pourraient par ailleurs devenir de véritables unités certificatives intemporelles, autrement dit, de petits certificats capitalisables sans restriction de durée. Le projet de formation et de capitalisation des résultats d'acquis (*learning outcomes*) tout au long de la vie fait en effet apparaître comme une antinomie la limite de viabilité imposée aux unités certificatives. Il faut bien rappeler, cependant, que le caractère temporaire des unités a été institué pour préserver la cohérence du diplôme, seul le diplôme acquis en entier possédant une dimension intemporelle<sup>13</sup>. De plus, la délivrance d'unités intemporelles semble difficilement compatible avec la politique de rénovation de l'offre de diplômes et des *curricula*, qu'on ne peut pourtant pas envisager d'interrompre ni de ralentir. Un diplôme peut-il être seulement la somme d'unités obtenues à des périodes différentes, éventuellement incorporées à des diplômes qui ont subi des rénovations successives ? Destinée à permettre la construction individualisée d'un parcours de certification sans condition de temps, cette mesure annihile en fait l'entité diplôme. Elle le désagrège littéralement. De manière très paradoxale, elle met en cause tout ce qui a forgé jusqu'à présent la valeur du diplôme, et qui est pourtant au principe de l'importance qu'on lui accorde aujourd'hui.

### Les limites de la massification des certifiés et de l'individualisation

Les limites du développement de la VAE et d'un élargissement de l'accès des adultes aux diplômes sont en général abordées par leur dimension technique. Évoquer les possibles effets pervers d'une telle politique apparaît volontiers

13- Cet aspect est fermement discuté avec la Commission européenne. La réponse française à la proposition de mise en œuvre du dispositif ECVET, issue de la consultation nationale du 15 décembre 2006 organisée par le ministère de l'Éducation nationale auprès de deux cents représentants institutionnels des sphères de la formation et de l'économie, met ainsi en valeur les différents problèmes que pose le projet actuel, ainsi que les risques d'éclatement qu'il fait peser sur le diplôme tel qu'il est conçu en France. Si cette première réponse agréée le projet de construction d'un système d'éducation et de formation européen plus transparent et plus cohérent, elle met en garde contre les déséquilibres et les jeux de marchés que certaines innovations sont susceptibles de produire.

comme une volonté de défense d'un système éducatif prétendu irréformable, un signe d'archaïsme ou un refus d'améliorer la justice et l'équité promues par toutes les nouvelles mesures en faveur de la formation et de la certification des individus. Il faut bien, néanmoins, s'interroger sur certains des postulats qui fondent la politique actuelle et la nouvelle norme certificative, en dépit du "consensus" dont elles font actuellement l'objet (Le Douaron, 2006).

*Certifications et qualifications professionnelles :  
des liens incertains*

En tant qu'elles sont dites "professionnelles", sanctions d'un parcours de formation ou d'une expérience acquise par l'activité (bénévole ou rémunérée), les certifications sont supposées faire corps avec les qualifications professionnelles. Dans de nombreux documents et discours, les deux termes se substituent du reste l'un à l'autre, que ce soit dans des textes issus du ministère de l'Éducation nationale ou dans ceux produits par des représentants d'organisations professionnelles. Ainsi, les représentants des syndicats d'enseignants ou d'autres syndicats de salariés comme la CGT (Régnauld, 2004) présents dans les instances consultatives du ministère de l'Éducation nationale n'hésitent pas à utiliser le mot "qualification" pour désigner un vaste ensemble d'objets : diplômes, titres et certificats de qualification professionnelle, classifications, intitulés d'emploi.

39

Cette confusion terminologique occulte la complexité des relations entre ce que Bourdieu et Boltanski ont appelé « le titre et le poste » dans un article fondateur au titre éponyme (1975). Le rapport social qui fonde la qualification professionnelle apparaît dénié, au profit d'une conception substantialiste de cette qualification. Le brouillage de ce terme, qui n'est pas récent mais n'a pas cessé de s'accentuer (Lallement, 2007), fait aujourd'hui de la qualification une combinaison de propriétés individuelles variées, parmi lesquelles figurent désormais en première place les diplômes, titres et certificats, en raison de leur caractère inaliénable et de l'objectivité à l'origine de leur délivrance.

Cette définition de sens commun, qui paraît fonder l'engouement général à l'égard de la VAE et du projet de multiplication des détenteurs d'un titre, a pris une ampleur d'autant moins compréhensible qu'elle est sans cesse contredite par les enquêtes qui évaluent les liens entre diplômes et emplois, telles que celles que mène le Céreq depuis sa création en 1971. Ces enquêtes sont pourtant fortement médiatisées. Elles montrent la diversité et l'évolution des liens qui s'organisent entre les niveaux de formation et les catégories socioprofessionnelles, comme entre les différentes catégories de diplômes et les professions. De tels apports invalident les innombrables idées reçues que suscite tout ce qui a trait à la valeur du diplôme et du titre.

Ainsi, en dépit de tous les discours qui envisagent de résoudre les problèmes d'emploi par le développement des certifications professionnelles et du nombre de leurs titulaires, la multiplication des diplômes et titres spécialisés n'assure pas une plus grande proximité avec l'emploi disponible. Comme l'a bien souligné Naville dès 1945, les entreprises alimentent encore et toujours leurs emplois en recourant à différents profils de main-d'œuvre et sans adopter de politique de recrutement stable (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997 ; Gorgeu & Mathieu, 2005). Même dans le cas des CQP, pourtant créés à l'initiative des branches professionnelles, la reconnaissance en termes de classification et de salaire n'est pas systématique. On remarque en outre que ces certifications, initialement reconnues dans les conventions collectives, le sont désormais de manière aléatoire sous l'effet des pressions exercées par les organisations patronales, qui prônent une dissociation radicale entre certifications et classifications professionnelles.

C'est seulement dans le cadre des professions réglementées et des marchés professionnels, assez peu nombreux en France, que les liens entre diplômes et emplois possèdent un caractère systématique. La possession d'un titre spécifique constitue là une condition de l'accès à la profession. Sur les autres marchés du travail, en revanche, l'hétérogénéité domine. Ce constat ne doit pas laisser conclure à l'absence de proximité. Des liens étroits peuvent être établis entre des niveaux de diplômes et des catégories d'emploi (niveau V et emplois d'ouvriers et d'employés), entre des diplômes spécifiques et des activités professionnelles (par exemple, celles de la cuisine, de l'artisanat en général, de la comptabilité ou de l'ingénierie) ou entre des spécialités et des secteurs d'activité (bâtiment, banques, assurances, réparation automobile...). Par ailleurs, dans les conventions collectives, ce sont les diplômes de l'Éducation nationale qui sont les plus souvent cités (Tallard, 2004). Même si l'on sait que cette citation ne garantit pas automatiquement l'accès à une classification et à un salaire déterminés, son rôle symbolique est loin d'être négligeable : il légitime les diplômes comme repères collectifs de la "relation formation-emploi". Néanmoins, ni le fait qu'un diplôme ait été fortement réclamé par une organisation patronale, ni l'influence des partenaires sociaux dans sa définition ne permettent d'assurer sa reconnaissance sur le marché du travail, qui reste soumise à l'arbitraire des employeurs (Maillard, 2002).

La question que pose la massification des diplômés n'est pas celle de « l'inflation scolaire », comme le suggère Marie Duru à travers le titre de son dernier ouvrage (2005)<sup>14</sup>, mais plutôt celle de ce que revêt cette massification. S'il s'agit de multiplier

14- Inflation qui suppose une scolarisation trop longue, des excès de formation, dont l'identification a de quoi laisser perplexe. Par ailleurs, comme les travaux de prospective publiés en janvier 2007 par la DARES et le Centre d'analyse stratégique (ex Commissariat général du Plan) font l'hypothèse d'un plein-emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur dans les prochaines années (Chardon & Estrade, 2007), le surnombre de ces diplômés dénoncé par Marie Duru est peu probable.



les certifiés sans diplôme (au sens de titulaires de petits certificats dits “capitalisables”), de construire des formes hybrides constituées d’unités “certificatives” intemporelles et dont la valeur ne pourrait être que singulière, alors parler de leurre à propos d’une telle démocratisation se justifie. En revanche, si c’est seulement le nombre des diplômés du système éducatif qui est en cause, l’analyse en terme de duperie pose problème. Elle repose en effet sur une conception adéquationniste des liens entre système éducatif et système productif, que tous les travaux accumulés sur la relation formation-emploi ne cessent de contredire. Quels que soient les efforts menés, l’adéquation entre certification et emploi est en effet impossible. Il n’est pas sûr non plus qu’elle constitue un idéal vers lequel tendre, contrairement à ce que supposent les discours actuels relatifs à la rénovation de l’enseignement supérieur, sauf à vouloir en finir avec l’autonomie du système éducatif. L’éthique productiviste qui sous-tend un tel argument a ceci d’étrange qu’elle valorise l’individu et le libéralisme, l’autonomie des uns et des autres, tout en cherchant à instituer des normes vouées à réduire les choix possibles et en proposant une définition unidimensionnelle de “l’individu”.

*L’individu comme constructeur de son parcours professionnel et social :  
un mythe opportun*

Alors que la promotion de l’individu dans les politiques publiques part d’une volonté affichée de mieux considérer les populations les plus fragiles sur le marché du travail et de donner à chacun les moyens de devenir ou rester maître de son parcours professionnel, c’est une nouvelle idéologie méritocratique qui émerge et va prendre place. Cette idéologie, qui voudrait être une alternative au modèle de la sélection scolaire, est fondée sur le même type d’illusion individualiste que la méritocratie scolaire. Prétendre faire échapper l’individu à l’arbitraire du jugement patronal en externalisant l’appréciation de sa valeur productive, confiée à des jurys *a priori* neutres et à des critères présumés objectifs, revient à surévaluer le pouvoir du titre tout en attribuant à l’individu une responsabilité qui ne peut totalement lui incomber.

La demande de labellisation de la qualité productive de l’individu par une instance certificatrice extérieure à l’entreprise repose sur l’idée que cette labellisation relèverait d’une opération neutre qui lui ôterait sa dimension de jugement, lui attribuant par conséquent un caractère incontestable. Ce qui est ainsi envisagé, c’est le report sur ce que la Commission européenne appelle “une autorité compétente”<sup>15</sup> – en général l’État, en France – de l’évaluation des travailleurs, qui

---

15– Soigneusement choisie, cette expression désigne cependant tous les organismes, privés et publics, qui délivrent des certifications. Elle met à parité toutes les organisations certificatrices, afin de tenir compte des disparités entre États de l’Union européenne. Ce qui ne va pas sans poser question.

reste pourtant essentiellement du ressort de l'employeur. Il y a là un détour qui semble faire l'unanimité, détour qui masque le rapport social dans lequel s'inscrivent le recrutement, la gestion des ressources humaines et tout ce qui relève de l'allocation des classifications et des salaires, et qui laisse penser que la compétence professionnelle dépend principalement de l'individu. En affirmant rendre l'individu non seulement acteur de sa qualification mais, plus généralement, maître de son parcours professionnel, on le rend responsable de ce parcours. Du reste, si les discours des organisations syndicales tiennent à dissocier la dimension "acteur" de la dimension "responsable", le salarié acteur ne pouvant à leurs yeux assumer entièrement la responsabilité de sa trajectoire (Labruyère & Teissier, 2006), les discours patronaux évitent en revanche de jouer avec les mots : doté du pouvoir d'action et de nouveaux droits, l'individu ne peut qu'être responsable. Dans toutes les tables rondes qui réunissent les organisations professionnelles sur les thèmes de la formation et de la certification, et dans les réponses qu'ils ont fournies aux questions que leur ont posées Chantal Labruyère et Josiane Teissier dans le cadre de leur étude sur les stratégies des partenaires sociaux vis-à-vis de la certification professionnelle, les représentants des organisations patronales s'expriment sans ambiguïté : l'acteur est nécessairement responsable. Ce qui revient à dire que l'individu promu acteur de son parcours devra en prendre en charge les aléas et les accidents. L'équilibre des forces entre employeur et travailleur n'en sera pas pour autant établi, quoi qu'en suggèrent les textes de loi et les accords nationaux interprofessionnels, puisque tout ce qui relève du recrutement, de la classification et du salaire reste du côté de l'employeur, dont on rappelle que le pouvoir est sur ces points « discrétionnaire » (Caillaud, 2003 : 125).

Ce ne sont ni le manque de formation ni le défaut d'adéquation à l'emploi qui expliquent la faiblesse des salaires, le chômage ou la précarité, mais bien ce rapport social que décrit Naville dans son *Essai sur la qualification du travail* (1956). Lorsque la revue *Liaisons sociales* annonce qu'il y a « bientôt 4 millions de smicards en France » (Aoulou, 2006 : 22), elle signale aussi qu'une part d'entre eux sont des jeunes diplômés, dont le nombre va croissant, recrutés spécialement pour leurs diplômes. Par conséquent, si la critique de la normalisation du diplôme doit être développée, l'associer à un appel aux sorties précoces du système éducatif au nom de la possibilité d'accumuler les certifications tout au long de la vie lui enlève de sa pertinence. Ce type d'appel, qui connaît aujourd'hui un certain regain dans les milieux politiques et scientifiques et trouve une traduction pratique dans la relance de l'apprentissage à partir de 14 ans – "l'apprentissage junior", promu par le ministre de l'Éducation nationale Gilles de Robien –, met bien en valeur le renoncement à la démocratisation scolaire qu'autorise l'objectif de développement des certifiés. C'est à un passage d'un objectif politique à un autre que l'on assiste, rationalisé aussi bien

par l'échec que produit la norme scolaire d'incitation à atteindre le niveau du baccalauréat – argument qui s'inscrit dans une tradition critique de l'école et que conforte l'immuabilité de certains chiffres –, que par le surcoût imposé à l'État par les abandons en cours de formation et les décalages entre l'offre de formés et les besoins des entreprises – argument plus pragmatique aujourd'hui fortement mobilisé et qui est au cœur des audits de modernisation du système éducatif<sup>16</sup>. Invoquant, tour à tour ou simultanément, pénuries de main-d'œuvre qualifiée et surproductions de diplômés, déclassement et manque de compétences, ces arguments mettent en cause l'inefficacité du système éducatif pour mieux promouvoir un autre système d'éducation et de formation à la disposition de tous les individus, présenté comme plus égalitaire, plus juste et beaucoup moins onéreux, offrant d'autant plus d'opportunités que les différentes catégories de certifications seraient mises en équivalence.

## Conclusion

L'appel à la formation et à la certification généralisées intervient pour légitimer une nouvelle conception de la relation salariale, qui valorise la flexibilité des travailleurs au nom de la fluidité du marché du travail. Si le recours systématique à "l'employabilité" et à la "professionnalisation", dans les textes issus du ministère de l'Emploi et dans les accords interprofessionnels, insiste sur la dynamique d'acquisition des qualités professionnelles, il signale aussi qu'elles sont périssables et doivent toujours être renouvelées. Par conséquent, il est difficile de considérer la place majeure prise par l'individu dans tous les textes et réformes relatifs à la formation et à la certification seulement comme un progrès social susceptible d'instaurer plus de justice et d'équité. Le principe de la responsabilité individuelle – même si elle est déclarée officiellement partagée avec l'employeur – qui sous-tend les nouveaux droits dont les individus sont dotés, est consubstantiellement ambivalent : il favorise la prise d'initiatives mais impose en même temps de nouvelles obligations. Celles-ci s'adressent sans exception à tous les actifs. Or, si le principe d'égalité promu ici est censé favoriser les plus démunis, ceux qui sont les plus fragiles sur le marché du travail et sont les plus éloignés des moyens d'accès à l'emploi et à la promotion, il impose de fait une définition univoque de l'individu en activité – ou en désir d'activité –, assimilé à un acteur rationnel

---

16– Voir par exemple le rapport d'audit sur *La carte de l'enseignement professionnel*, septembre 2006, réalisé par l'Inspection générale des finances, l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche et par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (N° 2006-M-040-02 et 2006-027).

et intentionnel capable de mobiliser tous les moyens mis à sa disposition pour signaler sa valeur productive. La prise en compte des plus fragiles, implicitement déterminés comme les moins employables, dans l'institution de nouveaux droits individuels, risque finalement de contribuer à leur stigmatisation, l'absence de recours à ces fameux droits, le manque remarqué (et forcément remarquable dans une société qui sacralise la détention de titres et en fait une condition de l'accès à l'emploi et à la mobilité) de certifications professionnelles, devenant ainsi des signes prétendument objectifs d'incapacité ou de mauvaise volonté. Le risque est grand de voir se développer la labellisation de la qualité productive des individus, évolution moins rassurante qu'inquiétante. On peut en effet envisager que, dans ce nouveau contexte, seuls les détenteurs de parchemins obtenus tout au long de la vie, c'est-à-dire ceux qui sont capables de fournir régulièrement la preuve de leur productivité, pourraient être finalement considérés comme dignes d'obtenir ou de conserver la qualité de travailleurs.

## BIBLIOGRAPHIE

- ARIBAUD (M.), 2002, « De la validation des acquis professionnels à la validation des acquis de l'expérience », *CPC-Info*, n° 34, ministère de l'Éducation nationale, pp. 23-25.
- AOULOU (Y.), 2006, « Bientôt 4 millions de smicards », *Liaisons sociales magazine*, décembre, n° 77, pp. 18-30.
- BAUDELLOT (C.) & ESTABLET (R.), 1971, *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT (F.) & LECLERCQ (F.) (dir.), 2005, *Les effets de l'éducation*, Paris, La Documentation française.
- BENHAMOU (A.-C.), 2005, *La validation des acquis en actes*, rapport de mission.
- BOURDIEU (P.) & BOLTANSKI (L.), 1975, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, pp. 95-107.
- BOURDIEU (P.) & PASSERON (J.-C.), 1970, *La reproduction*, Paris, Éditions de minuit.
- BRUCY (G.), 2006, « Formation, certification, les métamorphoses de la reconnaissance », in F. Neyrat (dir.), *La validation des acquis de l'expérience – La reconnaissance d'un nouveau droit*, Broissieux, Éditions du Croquant, pp. 15-39.
- BRUCY (G.) & ROPÉ (F.), 2000, *Suffit-il de scolariser ?*, Paris, Éditions de l'atelier.
- CAHUC (P.) & KRAMARZ (F.), 2004, *De la précarité à la mobilité : vers une sécurité sociale professionnelle*, rapport à Nicolas Sarkozy et Jean-Louis Borloo.
- CAILLAUD (P.), 2003, « Qualification professionnelle et valeur juridique du diplôme », in A. Dupray, C. Guitton et S. Monchatre (dir.), *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, économiques et juridiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès, pp. 115-128.
- CHARDON (O.) & ESTRADÉ (M.-A.), 2007, *Les métiers en 2015*, rapport du Groupe Prospective des métiers et des qualifications, Centre d'analyse stratégique, DARES.
- COUPPIÉ (T.), GASQUET (C.) & LOPEZ (A.), 2004, *Évolutions de l'emploi tertiaire de base et positionnements des CAP-BEP tertiaires sur le marché du travail*, CPC/Document n° 04-5, ministère de l'Éducation nationale.
- DEPP, 2006, *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale.
- DUBAR (C.), 2004, *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, Repères, 5<sup>e</sup> édition.
- DUBAR (C.) & GADÉA (C.), 1999, *La promotion sociale en France*, Paris, Septentrion.
- DUPRAY (A.), GUITTON (C.) & MONCHATRE (S.) (dir.), 2003, *Réfléchir la compétence – Approches sociologiques, économiques et juridiques d'une pratique gestionnaire*, Toulouse, Octarès.
- DURU (M.), 2005, *L'inflation scolaire*, Paris, Seuil.
- EYMARD-DUVERNAY (F.) & MARCHAL (E.), 1997, *Façons de recruter – Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié.
- GORGEU (A.) & MATHIEU (R.), 2005, *Les bacheliers dans les usines d'équipement automobile : vers la déqualification ?*, CPC/Document n° 05-1, ministère de l'Éducation nationale.

LABRUYÈRE (C.) & TEISSIER (J.), 2006, « La place des certifications dans la construction et la reconnaissance des qualifications par les partenaires sociaux », in F. Maillard (dir.), *Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles – Nouvelles normes et nouveaux enjeux*, CPC/Document n° 2006/3, ministère de l'Éducation nationale, pp. 311-327.

LALLEMENT (M.), 2007, *Le travail, une sociologie contemporaine*, Paris, Folio Essais.

LE DOUARON (P.) (dir.), 2006, *Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle*, DGEFP, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, rapport pour le Comité national pour la formation tout au long de la vie, octobre.

MAILLARD (F.), 2002, « Diplômes du tertiaire : les ambiguïtés d'une politique », in G. Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 125-137.

MAILLARD (F.), 2005a, « L'ambivalence de la politique éducative : le CAP entre déclin et relance », *Formation-Emploi*, n° 89, pp. 65-78.

MAILLARD (F.), 2005b, « L'offre de diplômes de l'Éducation nationale en France : injonctions contradictoires », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 35-60.

MERLE (P.), 2002, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Que sais-je ?

PROST (A.), 2002, Histoire d'un diplôme : le baccalauréat professionnel », in G. Moreau (coord.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, pp. 95-111.

NAVILLÉ (P.), 1945, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard.

NAVILLÉ (P.), 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.

RÉGNAULT (R.), 2004, « La certification professionnelle », *CPC-Info*, 39, ministère de l'Éducation nationale.

ROSE (J.), 1998, *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.

TALLARD (M.), 2004, *Action publique et régulation de branche dans la relation salariale*, Paris, L'Harmattan.

TANGUY (L.) (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.

TANGUY (L.), 1998, *Genèse de la formation professionnelle continue*, CPC/Document n° 98-10, ministère de l'Éducation nationale.

TERROT (N.), 1983, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Éditions Edilig.

## LISTE DES SIGLES

CAP : certificat d'aptitude professionnelle  
CEC : cadre européen des certifications  
CQP : certificat de qualification professionnelle  
CNCP : commission nationale de la certification professionnelle  
CNFPTLV : conseil national pour la formation professionnelle tout au long de la vie  
DGEFP : délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle  
DIF : droit individuel à la formation tout au long de la vie  
ECVET : european credit in vocational and educational training  
OPCA : organisme paritaire collecteur agréé  
RNCP : répertoire national des certifications professionnelles  
VAE : validation des acquis de l'expérience  
VAP : validation des acquis professionnels





## ÉVALUER LES SAVOIRS DE L'EXPÉRIENCE

### *Une entreprise en questionnement à l'université*

Isabelle CHERQUI-HOUOT<sup>1</sup>

Poids accru des politiques européennes, exigences nouvelles de professionnalisation, diversification des modes de certification, mise en concurrence des établissements : dans ce paysage en profonde transformation qui est celui de l'ensemble de nos systèmes éducatifs, l'université française<sup>2</sup> apparaît particulièrement vulnérable. Les mutations en cours, qui viennent heurter sa configuration traditionnelle distribuée entre missions de recherche et missions d'enseignement, modifient en profondeur les perceptions que pouvaient avoir jusqu'à présent les acteurs universitaires de leur champ d'intervention propre et de leur légitimité à exercer leurs prérogatives en matière d'élaboration, de dispensation et de certification des savoirs.

La mise en œuvre des dispositions liées à la Validation des Acquis de l'Expérience dans les établissements français, apparaît à cet égard, "exemplaire" en ceci qu'elle met en scène un heurt "historique" entre savoirs acquis dans un cadre académique et savoirs acquis dans un cadre expérientiel autre. L'augmentation<sup>3</sup> en nombre des validations réalisées, l'expérience acquise de ces modalités de certification depuis maintenant près de quatre années autorisent aujourd'hui un recul critique sur ces dispositifs.

Cette contribution propose d'en analyser les effets au travers des pratiques des acteurs universitaires particuliers que sont les enseignants-chercheurs et les personnels des services de VAE. Elle se penchera en particulier sur leurs modalités d'évaluation et leurs critères, autrement dit les univers de référence et les bases argumentaires et techniques à partir desquels ils évaluent les acquis

---

1— Maître de conférences, Sciences de l'éducation, Université Henri Poincaré Nancy, LISEC (2310).

2— Seule l'université française délivre ainsi le diplôme complet. Aucun autre pays européen (ni le Canada) n'ont choisi une telle option.

3— En 2005, dans l'enseignement supérieur, la délivrance de diplômes par VAE, avec 3 830 validations octroyées, connaît une hausse de 21,3 % par rapport à 2004. Le taux moyen de validation totale, au regard des dossiers présentés en jury, est de 43 % ; il est en augmentation de 29 % par rapport à 2004 (source : note DEPP 0708, février 2007). Ce chiffre reste cependant extrêmement faible par rapport au nombre de diplômes délivrés par an dans l'enseignement supérieur : environ 440 000 hors disciplines médicales (source : Repères et références statistiques, édition 2006).

des prétendants à un diplôme et sont amenés à légitimer la collation de grades universitaires dans ce cadre particulier.

- ♦ Comment, dans le temps médian que constitue le temps de l'*accompagnement* des candidats à une VAE, se construit et se formalise la légitimité des savoirs issus de l'expérience à être certifiés ? Quelles sont les conditions d'une l'expérience reconnue génératrice de savoirs ? Comment les "accompagnateurs" ménagent ou aménagent-ils l'approche des dispositifs de formation et des diplômes qui constituent le cadre de la validation ?
- ♦ Dans la situation particulière des jurys VAE, l'émission du jugement est collective (elle est issue d'une délibération), *a priori* plurielle (exercée par des universitaires et des professionnels<sup>4</sup>), instantanée (émise en situation). Le jugement est global et tend à échapper aux effets sommatifs (au sens d'additions successives de résultats) que produisent habituellement les évaluations mises en œuvre à l'issue des formations pour revêtir un caractère plus transactionnel. Quelles sont, dans ces situations, les formes de savoirs de l'expérience reconnues ? Comment sont-elles lues par les universitaires ? Sur quels référents se construit le jugement final ? Quels rapports sont mis au jour, à cette occasion, entre savoirs expérientiels et savoirs académiques, entre culture technologique et culture scientifique ? Comment les universitaires accommodent-ils leurs prises de décision en matière de VAE avec le quotidien de leurs pratiques d'enseignement et de recherche ?

Telles sont les questions auxquelles cette contribution tentera d'apporter quelques éléments de réponses. Plus largement, elle esquissera et argumentera un point de vue plus prospectif sur les mouvements dans les représentations sociales des acteurs universitaires, que l'on voit se dessiner au travers des pratiques de VAE et sur les rapports aux savoirs ainsi nouvellement générés. Elle tentera notamment de caractériser la manière dont les liens sont établis et collectivement justifiés entre les savoirs comme biens culturels généralisés et les savoirs comme acquis singuliers et intégrés dans et par l'expérience, de donner à comprendre comment, dans cette "rencontre", se construisent ou se modifient les rapports à la formation et à la transmission des savoirs et quelles en sont les incidences quant à la conception des diplômes et de leur valeur sociale et économique.

---

4- Les dispositions de la loi de modernisation sociale imposent de composer les jurys avec un nombre significatif de "professionnels" issus du champ d'activités auquel correspond le diplôme visé par le candidat.

Cette contribution fait état des résultats d'une recherche mise en œuvre entre 2005 et 2007 dans le cadre d'un financement européen et qui a concerné cinq établissements : l'Institut National Polytechnique de Lorraine, l'université Henri Poincaré et celle de Nancy 2, qui composent la Fédération Nancy-Université, ainsi que les universités Louis Pasteur, de Strasbourg et Paul Verlaine, de Metz.

La recherche, intitulée « méthodologie d'évaluation de l'expérience », vise à caractériser les pratiques d'accompagnement et de suivi des candidats à la VAE, du premier accueil dans l'établissement jusqu'au jury. Elle comprend 3 entrées :

- ♦ Le candidat à une VAE se trouve tout au long de sa démarche dans la posture particulière de mettre en mots son expérience. Il dit son expérience et, ce faisant, l'élabore. Ce sont les conditions de cette mise en mots qui sont étudiées.
- ♦ L'élaboration de l'expérience dans le cadre de la démarche VAE s'opère au regard de tiers et notamment de tiers institués (accompagnateurs, enseignants, jurys) qui agissent de manière formelle ou informelle sur le processus d'élaboration. Ce sont ces médiations, mobilisées par le candidat comme par l'accompagnateur, ainsi que la manière dont elles s'exercent dans le cadre particulier de l'élaboration accompagnée de l'expérience que nous proposons d'examiner.
- ♦ La démarche du candidat à une VAE est relativement inédite pour les enseignants-chercheurs comme pour les professionnels de la formation continue<sup>5</sup>. Ce sont les différents critères d'évaluation de l'expérience en émergence dans les pratiques de VAE qui sont observés.

Elle comporte cinq corpus empiriques distincts : une exploration des procédures à partir des documents circulants, neuf entretiens approfondis menés auprès d'accompagnateurs VAE (enseignants-chercheurs et non enseignants), six enregistrements en direct d'entretiens entre jurys et candidats, dix entretiens menés auprès de membres de jurys VAE (enseignants, professionnels), quinze entretiens menés auprès de candidats (ayant obtenu et n'ayant pas obtenu de certification immédiate).

Il sera fait état ici des résultats issus des trois premiers corpus.

## L'exploration des procédures

Les procédures concrètes et les pratiques de VAE varient très sensiblement d'une université à l'autre. Cette diversité, que l'on peut retrouver chez d'autres

5— Elle est différente de celle d'un demandeur de bilan de compétences, dont la perspective est le projet professionnel, et également différente de celle du candidat en autoformation, dont la perspective est la formation.

valideurs (mais dans une proportion moindre, du fait de l'existence, pour leurs diplômes propres, de référentiels de formation nationaux), est liée au caractère relativement peu normatif des textes de référence et notamment à l'absence de circulaire interprétative. La lettre étant peu prescriptive, chacun s'appuie sur son interprétation de "l'esprit" des textes et, surtout, sur sa propre normativité institutionnelle. Le principe d'autonomie des établissements renforce considérablement ce phénomène à l'université.

Nos premières explorations ont porté sur l'organisation de la VAE ainsi que sur les moyens mobilisés dans chacun des cinq établissements précités, qui occupent une position comparable dans le classement publié par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation nationale (note DEPP 0708, février 07). Les taux affichés de validation intégrale des candidats varient de 63 à 75 % (50 % pour l'Institut National Polytechnique), ce qui les place dans la partie supérieure du classement national pour le ratio décisions favorables/diplômes attribués). Le nombre de validations attribuées reste cependant faible : autour d'une vingtaine par an pour les universités, moins de dix pour l'INP.

Elles ont très vite montré des écarts non négligeables dans la manière de concevoir et de mettre en œuvre les dispositions de la loi. Il est par conséquent apparu nécessaire de procéder à une description des procédures mises en œuvre au sein de chaque établissement, en portant notre attention sur les points suivants : rythme de la démarche (étapes et délais moyens), acteurs mobilisés, moyens engagés, documents en circulation et modes de circulation de ces documents<sup>6</sup>.

Nous avons comparé les deux grandes étapes : "accueil/orientation" et "accompagnement/jury" organisées par les cinq établissements.

Nous observerons d'emblée, au travers des documents guides en circulation, des manières différentes de scander la démarche.

Ces distinctions sont perceptibles, notamment, au travers des dénominations choisies pour chacune des étapes de la validation. La démarche apparaît centrée sur le candidat en Alsace (les termes employés renvoient systématiquement aux activités du candidat) et davantage centrée sur l'institution en Lorraine (ici, les termes employés évoquent l'activité des acteurs universitaires). Ainsi, l'université alsacienne privilégie-t-elle le terme de "faisabilité" quand les établissements lorrains utilisent celui de "recevabilité". La seconde étape, décomposée en "recevabilité

6— Le travail avait pour but d'établir des comparaisons propres à éclairer le travail d'analyse ultérieur portant sur les pratiques des candidats, des accompagnateurs et des membres de jury. Il propose une image instantanée des pratiques actuelles (telles qu'elles se produisent et non telles qu'elles devraient se produire) au travers des données recueillies auprès des responsables et conseillers VAE des établissements. Il n'a pas vocation à établir des convergences entre ces derniers.

administrative” et “recevabilité pédagogique” en Lorraine, s’intitulera respectivement “orientation” et “positionnement” en Alsace.

Des divergences en matière de conception des dispositifs de validation apparaissent également entre les cinq établissements, notamment en ce qui concerne l’étape préalable à l’accompagnement, conçue par tous dans l’esprit d’éviter au candidat de s’engager dans une voie à l’issue trop fortement incertaine. Ainsi, le “poids” de l’avis de recevabilité dans l’ensemble de la démarche, mesuré au travers de l’ampleur des moyens engagés, apparaît extrêmement variable selon les établissements : très important et à usage fortement prédictif dans les universités de Nancy, il paraît plus léger et à usage davantage indicatif à Metz ou encore, à Strasbourg.

Il est à noter que ce positionnement détermine et marque les modalités d’entrée du candidat dans la démarche : selon les procédures en place, c’est à partir de ce moment du positionnement que le candidat “entre” en accompagnement ; c’est aussi à partir de ce moment qu’il lui sera proposé de financer sa démarche (l’accompagnement est un service payant<sup>7</sup>). Les abandons, lorsqu’ils ont lieu (et ils sont très importants en nombre), interviennent la plupart du temps avant cette étape.

Ce que montreront plus avant les entretiens réalisés avec les membres de jurys, c’est que le positionnement apparaît également inducteur de la décision du jury final, soit parce que ce jury considère, plus ou moins explicitement, que l’accord de faisabilité équivaut à une réussite au moins partielle de la démarche – et ceci est considérablement renforcé quand ce denial est émis dans un cadre collectif (commission pédagogique) –, soit parce que les personnes impliquées dans cet accord se sentent personnellement engagées dans la réussite du candidat et auront à cœur de ne pas se dédire au moment du jury.

Dans chacun des établissements, cinq entretiens en moyenne sont proposés au candidat pour l’élaboration de son dossier. Mais l’accompagnement ne recouvre pas les mêmes réalités et mobilise des acteurs de statuts différents selon les établissements.

Les variations dans les interprétations, selon les établissements, des rôles respectifs à tenir par les conseillers VAE (ingénieurs d’études issus des services de formation continue chargés de la VAE ou bien issus de services VAE indépendants de ses services) et par les enseignants accompagnateurs tout au long de la démarche sont particulièrement perceptibles. Les termes génériques d’“accompagnement” et d’“accompagnateur” recouvrent des activités et des objectifs relativement différents. Ce sont, en effet, des rôles nouveaux qui ont été institués à l’occasion de la mise en place de la VAE, au sein des composantes universitaires : enseignants-relais,

7– La gratuité, pour le candidat, de l’exercice de positionnement qui découle des choix de procédures opérés a fait l’objet de nombreuses controverses dans les établissements observés et a donné lieu à des pratiques de morcellement des prix affichés en fonction des étapes parcourues par le candidat, qui à ce jour ne sont toujours pas homogénéisées.

correspondants VAE... Leur nature et leurs contours restent fluctuants, d'autant qu'aucun document (fiche poste ou lettre de mission) ne vient les préciser.

Enfin, la composition des jurys varie d'un établissement à un autre, voire d'une composante d'un même établissement à une autre<sup>8</sup>. L'initiative de la composition des jurys locaux (validée ensuite par l'administration centrale) revient soit à l'accompagnateur universitaire (c'est le cas pour deux établissements), soit à l'accompagnateur du service VAE. Dans les deux cas, la composition se fait par cooptation et repose sur le volontariat des universitaires et des professionnels, ce procédé étant largement renforcé par la non prise en compte institutionnelle de ces activités dans le temps de service des enseignants et l'impossibilité administrative de rétribuer les professionnels extérieurs.

L'observation des fiches-guides remises aux candidats ou aux membres de jurys montre que la conception du jury et de ses attributions apparaît également mouvante<sup>9</sup> : le moment du jury, tantôt envisagé comme une "soutenance", tantôt comme un entretien complémentaire à l'examen du dossier, s'opère selon des modalités sensiblement dissemblables et donne lieu à des interprétations très différentes des rôles à tenir.

Nous nous sommes par ailleurs intéressés aux documents en circulation tout au long de la démarche : les documents contractuels (dossiers, conventions...) ainsi que les documents pédagogiques (documents de travail utiles au candidat comme à l'accompagnateur).

Les documents remis aux candidats à chacune des étapes sont sensiblement de même nature dans les différents établissements (plaquette d'information, pré-dossier, et divers guides), exception faite de l'Université Henri Poincaré qui utilise un dossier intermédiaire pour la recevabilité pédagogique.

- ♦ Des guides (guides candidats) existent mais ne sont pas remis systématiquement aux candidats. De la même manière, la remise de documents de présentation du diplôme visé (plaquette, référentiel de formation, syllabus ...) n'est pas systématique.
- ♦ L'avis de recevabilité ou de faisabilité fait toujours l'objet d'une note écrite mais résulte de la responsabilité d'acteurs différents selon les établissements. Il est quelquefois rédigé par la personne qui a reçu le candidat lors de cette phase

8- L'université Henri Poincaré se distingue par deux niveaux successifs de commissions et de jurys (un jury local suivi d'un jury central).

9- Entre les établissements mais aussi d'un acteur à l'autre, si l'on en croit les entretiens réalisés.

(conseiller du service VAE ou enseignant du diplôme sollicité par ce dernier), il est, dans d'autres établissements, issu d'une délibération collective.

- ♦ La décision du jury conduit, dans les cinq établissements, à la rédaction d'un PV ou d'un rapport (plus circonstancié à Strasbourg) de jury mais les modalités de circulation des dossiers élaborés par les candidats divergent. Ils sont préalablement envoyés aux membres des jurys dans des délais très variables, de quelques jours à un mois avant l'entretien, assortis ou non d'une demande de rapport écrit.
- ♦ Des outils d'accompagnement ont été élaborés. Cependant, ils ne sont pas toujours formalisés. Lorsqu'ils sont formalisés, ils ne sont pas ou très peu mutualisés.

## **Le temps de l'accompagnement**

Les arguments explicitement rapportés par les accompagnateurs pour justifier leur méthodologie d'accompagnement semblent relativement disparates et largement liés à leurs pratiques professionnelles respectives antérieures.

L'expérience de l'accompagnement développée et diffusée depuis 2002 tend à unifier peu à peu des représentations communes autour de ce qu'est et devrait être, du point de vue de ses acteurs, la validation des acquis de l'expérience. Ainsi, le caractère actif voire « formateur » (Lainé, 2005) de la démarche de VAE, et par conséquent la nécessité de l'accompagnement, apparaît aujourd'hui comme une évidence pour la plupart des intervenants.

On notera cependant une différence sensible de positionnement entre les accompagnateurs dits « conseillers VAE » (les professionnels des services VAE) et les accompagnateurs universitaires (enseignants du diplôme visé par le candidat dans la plupart des cas).

- ♦ Les accompagnateurs conseillers VAE, souvent issus de formations en sciences de l'éducation<sup>10</sup>, souvent fervents lecteurs des revues spécialisées qui ont largement exploré le champ de la VAE ces quatre dernières années, trouvent dans l'activité d'accompagnement les ressorts d'une nouvelle professionnalité, de nouveaux territoires à explorer et dans lesquels exister, éloignés des territoires administratifs dans lesquels ils se disent être de plus en plus cantonnés

---

10- On trouvera affectés à ces fonctions, de nombreux doctorants et docteurs qui n'ont pas ou pas encore pu intégrer les fonctions d'enseignant-chercheur.

par l'institution. C'est aussi l'occasion pour ces personnels d'investir ou de réinvestir le champ pédagogique dans lequel ils revendiquent une légitimité à intervenir et dont ils sont le plus souvent exclus. Ainsi se comprend le souci, récurrent dans nos entretiens, de leur reconnaissance propre par l'institution et par les enseignants-chercheurs (Cherqui-Houot & Pagnani, 2005 ; Ropé, 2005 ; Auras, 2007).

- ♦ Nous observerons en revanche chez les accompagnateurs universitaires une perception de l'accompagnement comme une charge de travail supplémentaire liée à une mission particulière que leur a octroyée l'institution et dont ils disent accepter de se charger au nom d'une affinité revendiquée pour la "formation des adultes". Cette acceptation leur permettant souvent de justifier d'une position particulière de moindre domination au sein de l'équipe enseignante : ce sont le plus souvent les enseignants non-chercheurs (PRAG) qui vont se charger de l'accompagnement ou encore les enseignants qui exercent le moins de recherches ou publient le moins.

La description faite par les accompagnateurs interviewés sur les buts qu'ils poursuivent et les activités qu'ils mènent lors de l'accompagnement des candidats à la VAE dessine de prime abord un panorama relativement homogène : la finalité affichée est de permettre le positionnement du candidat au regard de ses connaissances et de ses compétences, et en référence à un titre donné. L'activité d'accompagnement consiste à « *aider le candidat à construire son dossier* », le « *conseiller* » dans ses formulations ; il s'agit de lui « *faire décrire ses activités* » et lui « *faire mettre en évidence ses compétences* ». Cette formalisation des compétences rendues visibles par l'écriture du dossier est censée aboutir à la mise en relation des acquis avec ceux visés par le référentiel de formation.

Une analyse plus approfondie des discours tenus invite cependant, dans un second temps, à visualiser différentes perspectives tracées par les accompagnateurs, perceptibles au travers des certitudes et des difficultés qu'ils énoncent et qui contribuent à mettre en évidence un paysage beaucoup plus nuancé des processus d'accompagnement engagés "au quotidien" avec les candidats.

Ainsi, assez curieusement, la notion d'"acquis" reste peu interrogée par les accompagnateurs. La nature des acquis issus de l'expérience, en particulier, n'est jamais définie spontanément dans les discours, la notion d'"expérience" y apparaît comme un tout aux contours opaques, dont vont être extraits des "compétences" et des "connaissances", sans toutefois que les relations entre ces deux entités soient clairement établies. Nous noterons également que la notion de "connaissance"



apparaît de manière beaucoup plus marginale dans les discours observés. Trois manières de représenter l'expérience et la contribution de l'accompagnement à son élaboration peuvent être repérées<sup>11</sup>.

### *L'accompagnement comme traduction et mise en valeur de la narration du candidat*

La posture de l'accompagnateur est alors celle de l'écoute bienveillante, il s'agit de faciliter la rencontre à venir avec les évaluateurs.

Le recours aux notions de "compétence" et d'"activités" permet aux accompagnateurs d'établir avec les accompagnés un dialogue fondé sur un vocabulaire apparemment commun : le candidat évoque ses compétences telles qu'elles sont attendues et énoncées dans son environnement professionnel. Les accompagnateurs puisent et relèvent dans cette description les éléments qui leur paraissent correspondre aux énoncés du dossier et aux attentes des jurys. L'objectif annoncé de l'accompagnement est de « *faire parler* » les candidats, d'« *extirper* » les compétences, de « *valoriser* » leur parcours. Les points de repère les plus couramment avancés par les accompagnateurs pour marquer les compétences sont : l'implication, l'autonomie, l'innovation et l'évolution dans la fonction, avec lesquels ils vont croiser le niveau proclamé du diplôme qui leur paraît être déterminé à partir des mêmes marqueurs. Les accompagnateurs sont alors confrontés à la difficulté de dépasser le caractère discursif de la démarche d'accompagnement. S'ils affirment proposer à l'évaluation « *plus que des compétences* », ils peinent à dénommer ce surcroît aux compétences qu'ils évoquent et se réfugient alors dans la caractérisation de la "personnalité" du candidat.

### *L'accompagnement comme mode de socialisation et d'acculturation*

Pour certains des accompagnateurs, s'il s'agit bien d'opérer une opération de transformation/traduction sur les matériaux apportés par le candidat, de nature à les rendre lisibles et audibles par les jurys, il s'agit aussi et surtout de faire entendre au candidat la définition de la compétence telle qu'elle est portée par l'institution certificatrice. « *Le jury ne va pas évaluer des compétences professionnelles mais des compétences par rapport au diplôme* », dit cet accompagnateur. Il faut « *faire rentrer*

---

11- Ces trois modes d'interprétation de l'accompagnement ne se croisant pas nécessairement avec les différences de statut et de positionnement évoqués plus haut.

*[l'expérience] dans le cadre universitaire », affirme cet autre. L'accompagnement prend alors figure d'encadrement : il s'agit de faire connaître et intégrer au candidat les "attendus" des Jurys – qui, par ailleurs, en l'absence de toute formulation explicite, sont le plus souvent présupposés par les accompagnateurs. Les accompagnateurs sont alors suspendus au jugement de valeur (à venir) porté par les jurys sur les compétences exposées par le candidat qui, de leur point de vue, débordera sur leur propre compétence à mener leur accompagnement, et dont les effets psychologiques et sociaux sur le candidat leur apparaissent difficilement maîtrisables en cas d'échec. « J'ai l'impression que les candidats vivent cela comme une remise en cause de leurs compétences professionnelles éventuelles ».*

### *L'accompagnement comme double espace de professionnalisation*

Enfin, nous observons (de manière beaucoup plus marginale) un "modèle" mixte de compréhension de l'expérience, qui envisage les compétences dans un double système de référence : celui de l'environnement professionnel et social qui les a produites et leur donne leur valeur en cours ; celui des référentiels auxquels elles seront comparées et qui sont susceptibles de certifier ou non cette valeur. Le centre de gravité de l'accompagnement se déplace alors vers la fonction d'expertise : il s'agit « d'explorer » l'expérience, de « l'éprouver » au regard des différents référentiels, de lui « donner sens ». Dans ce modèle, l'expert de l'expérience et par conséquent des compétences est celui qui est capable de les identifier, les distinguer et les dénommer, celui qui en cela mène un véritable travail de professionnalisation (Wittorski, 2004). C'est tantôt le candidat, tantôt l'accompagnateur qui incarne cette position et la valeur qui est accordée aux compétences résulte d'un processus de confrontation itératif, présent tout au long de la démarche.

### **Le temps du jury**

Le troisième volet de notre recherche consistait à interroger les pratiques des jurys. Il s'agissait en particulier de mettre en évidence la manière dont se construit le jugement collectif dans cette situation de validation des acquis.

D'un point de vue méthodologique, nous avons plusieurs entrées possibles : interroger les membres de jurys immédiatement avant la tenue d'un jury, afin d'avoir une vue sur leur mode d'interprétation du dossier et les anticipations qui en découlent, ou immédiatement après, afin d'observer les lectures individuelles rétrospectives des décisions prises collectivement. Nous avons opté pour la seconde solution et l'avons fait précéder d'une étape d'enregistrement audio

(avec l'accord préalable de tous les membres) du moment où le jury rencontre le candidat. Nous souhaitions enregistrer également les délibérations, mais nous nous sommes heurtés à de nombreuses portes fermées, les jurys pour la plupart (cinq sur six) n'ont pas accepté que leur travail de délibération soit enregistré. Nos enquêteurs, préalablement présentés aux membres du jury et aux candidats, ont cependant, dans la plupart des cas, obtenu l'accord de rester en observation lors de cette phase et nous disposons donc de matériaux issus de ces observations.

Cette contribution est centrée sur ce moment particulier du passage du candidat devant le jury.

Six jurys ont été observés, dans cinq établissements différents (quatre universités et un INP, cf. supra, encadré), dont cinq ont établi et voté en CA les mêmes procédures.

**TABEAU 1**

Corpus jurys

(recherche « méthodologie d'évaluation des acquis de l'expérience, 2005/2006 »)

	Composition du jury				Nature du diplôme
	Président de jury	Enseignants-chercheurs et enseignants	Accompagnateurs ou conseillers VAE présents au jury	Professionnels	
Jury 1	1 enseignant (maître de conférences)	- 1 enseignante-accompagnatrice du candidat, - 1 enseignant de l'équipe pédagogique	1 conseiller VAE, service de la FCU (Formation Continue Universitaire)	1 professionnel (champ de la formation)	Licence pro., métiers de la formation
Jury 2	1 enseignante (maître de conférences)	- 1 enseignante-accompagnatrice du candidat, - 1 enseignant de l'équipe pédagogique	1 conseiller VAE, service de la FCU (Formation Continue Universitaire)	2 professionnels, consultants en qualité d'intervenants à l'université en "management de la qualité"	DUT "méthologie contrôle qualité"
Jury 3	idem jury 2	idem jury 2	idem jury 2	idem (1 seul professionnel)	idem jury 2
Jury 4	1 enseignant (maître de conférences)	- 1 enseignant-chercheur accompagnateur, - 1 enseignant-chercheur représentant du CEVU*, - 1 enseignant-chercheur de l'équipe pédagogique	1 conseiller VAE, service de la FCU	1 professionnel, industriel, responsable "production"	Licence pro., "management production industrielle"
Jury 5	1 enseignant (Professeur), représentant du CEVU*, chargé de mission VAE	- 1 enseignant-chercheur accompagnateur, - 1 enseignant-chercheur de l'équipe pédagogique	1 conseiller VAE, service VAE (indépendant de FCU)	1 professionnel, industriel, responsable "amélioration continue"	Maîtrise "Gestion des Systèmes industriels"
Jury 6	1 enseignant (Directeur de l'école)	2 enseignants, dont le responsable pédagogique de la spécialité visée par le candidat	NON	- 1 industriel-chef d'entreprise, - 1 responsable RH	Ingénieur des mines

\* Conseil des études et de la vie universitaire (questions relatives au contenu et à l'organisation des études).

*Les modalités d'organisation***TABLEAU 2**

Modalités d'organisation des jurys

(recherche « méthodologie d'évaluation des acquis de l'expérience, 2005/2006 »)

	Rapport écrit établi avant le jury	Nombre de rapporteurs	Pré-délibération des membres du jury avant entretien	Lecture du ou des rapports en présence du candidat	Délibération immédiate après entretien	Délibérations observées ou enregistrées	Décision présentée au candidat
Jury 1	oui	1	oui	oui	oui	observée	oui
Jury 2	non		non	non	oui	observée	oui
Jury 3	non		non	non	oui	observée	oui
Jury 4	non		non	non	oui	enregistrée	oui
Jury 5	oui	3	oui	non	oui	observée	oui
Jury 6	non		non	non	non	observée	non

Nous remarquerons en préalable que la façon dont les jurys s'organisent et scandent les moments clés sont extrêmement variables. Certains jurys (trois sur six) fonctionnent avec un préalable particulier attribué au candidat : celui-ci effectue d'entrée de jeu une présentation orale pour laquelle sont quelquefois imposées un certain nombre de contraintes : temps imparti et nombre de questions prédéfinis, utilisation d'un support numérisé imposée. D'autres jurys (deux sur six) vont adopter une démarche toute autre et questionner d'emblée le candidat à partir de son dossier, le candidat n'intervenant qu'au fur et à mesure des questions qui lui sont posées ; d'autres enfin vont faire précéder leurs questions d'un jugement évaluatif sur le dossier.

On observera également des différences sensibles dans la manière dont le dossier est traité en amont du jury. Dans certains cas (deux sur six dans notre échantillon), un système de rapporteurs est mis en place : des rapports écrits sont alors préalablement établis par certains membres du jury, présentés et discutés et entre les membres des jurys avant l'entretien, ils sont lus en présence du candidat (un cas), ou non (l'autre cas).

Cette organisation fonctionnelle du jury n'est pas sans incidence sur la manière d'évaluer, et les indicateurs de l'évaluation vont se déplacer selon la forme qui a été choisie : ainsi va-t-on, dans certains cas, accorder beaucoup plus d'importance aux propos tenus par le candidat lors de l'entretien et dans d'autres, beaucoup plus au contenu du dossier. Dans certaines des délibérations observées (jurys 2 et 3 notamment), la référence au dossier lors des échanges est quasi-absente.

Nous noterons par ailleurs le recours fréquent à des "aménagements" dans la composition des jurys locaux, au risque quelquefois de s'éloigner des procédures prévues par les textes. Ainsi, pour le jury 1, l'accompagnatrice universitaire est également le rapporteur, et elle prendra aussi une part active à la décision finale. La personne faisant office de "professionnelle" est une ancienne candidate VAE, récemment diplômée. Il s'agit, pour l'enseignant-chercheur présent, de son premier jury VAE ; il a été préalablement informé des modalités de fonctionnement par l'accompagnatrice universitaire : « *Le premier aveu que je dois vous faire, c'est que je découvre la VAE et que je découvre aussi le fonctionnement de ce type de jury ; donc j'ai vraiment lu le dossier – comment dire ? – en essayant de jouer le jeu d'après ce que vous m'avez dit* ». Pour le jury 2, l'accompagnatrice fera exceptionnellement office de présidente du jury, ce dernier étant absent. Le jury 6 fonctionnera sur le mode d'un "examen oral", la décision sera transmise au candidat ultérieurement au jury.

### *Les modes de questionnement des candidats*

Nous nous sommes attachés, sur l'ensemble des jurys, à mettre en évidence les modes de questionnement récurrents ainsi que la place relative qu'ils occupent dans cet espace-temps particulier du jury. Toutes les questions directes posées au candidat ont été classées en ordre décroissant : des questions occupant le plus de temps à celles en occupant le moins.

- ♦ Les questions qui reviennent le plus souvent sont des *questions de prise d'informations sur l'environnement du candidat* : on interroge ce dernier sur l'organisation de son entreprise, sa situation économique et sociale, ses activités, voire sa notoriété. Alors que l'on aurait pu imaginer qu'après lecture du dossier, le jury pouvait passer outre ces questions, celles-ci occupent cependant la majeure partie du temps imparti : tout se passe comme si, dans cette séquence d'entretien, l'essentiel était de dresser un paysage commun, un territoire discursif dans lequel chacun puisse se reconnaître.
- ♦ Le deuxième groupe de questions récurrentes comporte des interrogations très pointues de *précision portant sur des procédures ou des procédés technologiques* et qui

sont exprimées le plus souvent avec une sorte de désaveu des intentions évaluatives qu'impliquent la question. Ainsi, ce membre du jury précise qu'il pose la question « *juste pour son intérêt personnel* ». Ce sont des questions qui occupent une part non négligeable du temps mais qui sont toujours mentionnées comme des questions « *n'ayant pas de rapport avec ce qui nous occupe* ». On peut alors s'interroger sur leur raison d'être et l'on peut penser, là encore, qu'elles contribuent avant tout à afficher publiquement des indications sur la posture de chacun.

- ♦ La troisième catégorie est constituée d'échanges à *propos des aspects formels du dossier*. Le dossier, lorsqu'il est évoqué, conduit à un certain nombre de remarques évaluatives en direction du candidat – remarques de forme essentiellement, car peu portent sur le contenu.
- ♦ La quatrième catégorie regroupe les *questions portant sur l'expérience du candidat*. Il est à noter qu'elles portent, certes, sur l'expérience, mais au travers de la description des *activités*. Elles ne portent pas, ou très rarement sur des apprentissages réalisés.
- ♦ Le questionnement de l'expérience est essentiellement formulé en termes *de demande de description*, très peu souvent en termes de demande d'explicitation. Il est le plus souvent accompagné de jugements évaluatifs, pour lesquels on notera de nombreuses précautions oratoires.
- ♦ Quant au *questionnement des connaissances acquises* du candidat, il est très peu présent et lorsqu'il apparaît, il s'opère souvent de manière frontale, sans lien avec les énoncés précédents. On retrouve alors ici un mode questionnement tout « socratique », destiné à faire « accoucher » le candidat d'un mot ou d'une expression.

### *Les jugements évaluatifs formulés à propos des acquis du candidat*

Les jugements s'appuient le plus souvent sur la perception *a priori* positive qu'ont leurs auteurs du processus de VAE. Par exemple : « *Je terminerai en revenant sur ce qu'évoque la candidate dans sa conclusion, à savoir qu'elle a vécu ce parcours de réflexion et d'écriture comme un "détour de formation". Ce qui rejoint mes observations sur les démarches précédentes d'autres candidats à la VAE, à savoir qu'un travail systématique de réflexivité mené sur les différentes étapes du parcours personnel et professionnel permet souvent à la personne une vraie reconstruction du sens des expériences vécues* » (enseignant-chercheur accompagnateur, jury 1).

Il est à noter que le terme “*compétence*” fonctionne comme un mot valise, ni défini en amont du jury, ni redéfini entre les membres en situation de jury, ce qui renforce considérablement le fait que le seul énoncé des activités finissent dans les appréciations par faire office de preuve de compétences.

Un enseignant-chercheur présent explicite ainsi sa manière de procéder : il tente, pour chaque dossier présenté, de “déduire”, à partir du discours tenus et des tâches décrites, les compétences et les connaissances détenues en faisant l’hypothèse que l’exercice maîtrisé d’une profession témoigne de la mobilisation de connaissances scientifiques : « *mon souci de lecture a été de déduire de tous ces propos les compétences que vous maîtrisez et l’ensemble des tâches que vous êtes en mesure de réaliser [...] ; donc, là, je fais référence à la maîtrise des éléments scientifiques d’une profession pour en déduire les éléments de connaissance que vous mobilisez et qui sont acquis ; alors, effectivement, il est tout à fait clair que vous avez des éléments de connaissance précis, approfondis. J’en reparlerai dans un second temps* » (enseignant-chercheur, jury 1).

Nous observerons à plusieurs reprises que, faute de pouvoir dénommer précisément les acquis du candidat, faute d’être certains de détenir les preuves de leur détention, les membres de jurys évoqueront des « *compétences potentielles* » (sic. Membres des jury 1 et 4) et tenteront de trouver dans le dossier présenté par le candidat des « *garanties* » quant à la capacité de ce dernier d’acquérir les éléments considérés manquants.

### *Le temps du jury comme mode de redistribution et de renégociation des rôles*

L’observation des jurys montre qu’ils fonctionnent aussi comme un mode de redistribution, en situation, des rôles des uns et des autres. Ceci est perceptible au travers notamment d’un certain nombre de digressions qui ne manquent pas d’apparaître : on questionne le processus VAE, les rôles des uns et des autres, on règle au passage des petits conflits entre accompagnateurs et membres du jury, sous des formes diverses. Tel professionnel commence son intervention par un long préambule destiné à confirmer sa légitimité au sein du jury « *en tant que professionnel – alors, c’est sûr que j’ai un regard sur votre domaine ; justement, je rejoins bien les questions dont on est en train de débattre, à savoir que ...* ».

Nous relèverons, dans la plupart des jurys, des interventions des enseignants ostensiblement dirigées vers le candidat mais manifestement destinées à remettre en cause les formes d’accompagnement développées par l’accompagnateur, voire à imputer à ce dernier les raisons des manques observés en termes d’acquis. Ce qui est alors en cause, c’est l’accompagnement en lui-même, plus que le travail du candidat. Ceci est considérablement renforcé par les systèmes mis en place dans la plupart des universités qui prévoient l’accompagnement du candidat par un

binôme constitué d'un "conseiller" VAE et d'un enseignant "expert" membre de l'équipe pédagogique du diplôme visé. Un certain nombre de distorsions se créent dans la représentation qu'ont les interlocuteurs les uns des autres, ainsi de ce qu'est ou devrait être l'accompagnement : chacun a l'impression d'avoir mené un accompagnement parallèle à celui de l'autre sans être assuré de leur concordance.

De la même manière, en situation de jury, se ravivent les controverses portant sur la manière d'évaluer dans le cadre de la VAE. Elles sont perceptibles au travers des interactions (prises de paroles, interruptions, manière de porter l'interrogation vers le candidat...).

Le moment du jury est l'occasion de nombreux débats internes au jury portant sur la définition des termes employés par les uns et les autres pour exercer leurs commentaires. Il arrivera souvent que le candidat soit momentanément totalement exclu de ces échanges.

### *Un impact non négligeable des professionnels dans les délibérations*

Dans trois des six délibérations observées, les interventions du ou des professionnels seront décisives, ce qui rejoint les observations déjà faites dans d'autres cadres de recherche (Mayen, 2004 ; Figari, 2006).

Les professionnels, dans les 6 jurys, se montreront extrêmement attachés à la valeur du diplôme et à la fonction du système de formation comme marqueur d'une détention de savoirs académiques, d'autant qu'ils sont tous eux-mêmes détenteurs (dont un par VAE) de diplômes universitaires au minimum de même niveau que celui demandé en validation par le candidat (trois d'entre eux sont des intervenants réguliers dans les formations de l'établissement où ils siègent). Ils se montreront particulièrement exigeants pour délivrer le diplôme en totalité, notamment en matière de connaissances disciplinaires.

Les universitaires argueront davantage, de leur côté, en référence aux capacités des étudiants qui suivent les formations préparant les diplômes et aux métiers qu'ils sont susceptibles d'exercer.

## **Conclusion**

Ces situations évaluatives nouvelles auxquelles sont confrontés les universitaires – et les enseignants chercheurs en particulier – sont-elles de nature à renouveler leurs pratiques ? Il est difficile de répondre. Notre recherche montre qu'elles amènent les acteurs impliqués à considérer leurs missions d'évaluation et de certification sous un jour nouveau mais que les pratiques sont loin d'être homogènes.



En substituant à la traditionnelle trilogie “formation-certification-emploi” une “transaction” nouvelle sous forme d’“emploi-validation-certification”, la VAE réactive l’épineuse question des fonctions sociales et économiques de la certification. Que reflète-t-elle des qualités passées et à venir de son détenteur ? Que dénote-t-elle des attributions de l’institution qui l’a délivrée ? Comment rencontre-t-elle les attentes des différents acteurs économiques ?

Si la VAE est en marche dans les universités, elle reste encore largement en quête du sens à accorder à son entreprise.

## BIBLIOGRAPHIE

AURAS (E.), 2007, « L'invention d'une norme sociale : les acteurs de la VAE dans une université », in F. Neyrat (dir.), *La validation des acquis de l'expérience – la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, pp. 399-419.

CHERQUI-HOUOT. (I.) & PAGNANI. (B.), 2006, « La démarche d'accompagnement : entre expertise et maïeutique – le cas des accompagnateurs VAE lorrains », *Formation & Territoire*, n° 10, ARIFOR, pp. 53-65.

FIGARI (G.), RODRIGUES (P.), ALVES (P.-A.) & VALOIS (P.), 2006, Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes, Orgs, Educa, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de Lisbonne, Lisbonne. 450 p.

LAINE (A.), 2005 – *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

MAYEN (P.), 2004, « Caractériser l'accompagnement en VAE – une contribution de didactique professionnelle », *Éducation permanente*, n° 159, pp. 7-22.

NEYRAT (F.), 2003, « De l'éducation permanente à la certification permanente, la VAE, levier de transformation de l'enseignement supérieur », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 225-255.

NEYRAT (F.) (dir.), 2007, *La validation des acquis de l'expérience – la reconnaissance d'un nouveau droit*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

ROPÉ (F.), 2005, « La VAE à l'Université française : entre savoirs et expérience », *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 61-83.

WITTORSKI (R.), 2004, « Savoirs d'action, compétences et professionnalisation », in J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Publications de l'université de Rouen, pp. 51-77.

*L'INCERTITUDE PROFESSIONNELLE  
CONTRE LA RATIONALISATION SCOLAIRE  
Le cas paradigmatique des écoles de comédien*

Serge KATZ<sup>1</sup>

« Laboratoire de la flexibilité », selon l'analyse de Pierre-Michel Menger, le marché du travail artistique ne reconnaît aucun titre scolaire comme droit d'entrée (Menger, 2003). Confronté à des situations de travail sans cesse renouvelées, l'artiste semble être constamment tenu de mobiliser ses "compétences", si l'on entend par cette dénomination des « propriétés spécifiques valorisées dans une activité mais éminemment instables et provisoires puisque liées à des contextes singuliers » (Ropé & Tanguy, 1994). À cet égard, les activités artistiques constituent un modèle pour envisager les mutations les plus significatives des systèmes d'emploi modernes, où le discours sur l'"adaptabilité" et la capacité d'"improvisation" de travailleurs "autonomes" tend à s'imposer contre la légitimation de qualifications durables (Boltanski & Chiapello, 1999).

Cette référence aux activités artistiques pour redéfinir le "système de qualification" vaut d'être approfondie en examinant plus précisément un de ses paramètres essentiels : l'école. Car en matière pédagogique également, l'invocation des activités artistiques fournit un modèle tout trouvé au paradigme "modernisateur" : la singularité des expériences artistiques s'impose aux classements scolaires, l'apprentissage sur le tas et le jugement du marché professionnel prévalent sur l'académisme des professeurs, le "savoir-être" de l'élève prime sur l'autorité des savoirs disciplinaires, l'idéologie du don et le mythe de l'autodidaxie délégitiment la possibilité d'une qualification scolaire du "talent".

Je voudrais cependant interroger la pertinence de ce modèle par trop évident. La dénonciation de l'emprise de l'école – par les artistes, leurs employeurs ou les pédagogues eux-mêmes –, au profit d'une consécration par le marché du travail d'un « créateur incréé » (Bourdieu, 1984), relève-t-elle intrinsèquement de la nature de la discipline enseignée ? Quelles sont les conditions sociales qui, au contraire, placent l'école au centre de l'évaluation, de la hiérarchisation et de la validation des compétences ? En comparant l'organisation de trois écoles d'art dramatique, en France et en Allemagne – le cours Florent, cours privé de

---

1– Sociologue, Centre de Sociologie Européenne, sergekatz@gmail.com

formation de l'acteur, le Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique (CNSAD), école nationale supérieure, situés l'un et l'autre à Paris, et la Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch", école supérieure allemande située à Berlin – je chercherai à montrer que les savoirs académiques ne sont pas systématiquement dévalorisés au profit de l'expérience "sur le tas". Dès lors, je réinscrirai la « contradiction inhérente à l'idée d'un enseignement de l'art » (Bourdieu, 2001) dans le problème, plus général, de l'articulation entre formation et emploi. En rapportant les principes pédagogiques des écoles à leur environnement professionnel, il s'agira de souligner l'influence décisive de la régulation du marché du travail sur la reconnaissance des écoles comme instances de qualification.

### **Le cours Florent : innéité du "talent" et immédiateté du recrutement professionnel**

Connu pour le succès de nombreuses vedettes de cinéma passées par ses salles de classe, le cours Florent, cours privé fondé en 1967, s'impose aujourd'hui comme la structure de formation à l'art dramatique la plus populaire de France, plus encore que le Conservatoire. Le cours Florent est, en tout cas, l'école la plus fréquentée. Le paiement des droits de scolarité faisant figure de sélection unique à son entrée, sa croissance démographique est continue – déjà 600 élèves en 1998, plus de 1500 en 2005 – et suit l'augmentation exponentielle du nombre de comédiens en exercice.

Les dizaines de vedettes recensées sur les plaquettes de présentation du cours Florent ne sauraient donc être représentatives du rapport de cette école avec le marché du travail. Derrière les stratégies de communication, les perspectives de professionnalisation à la sortie du cours Florent sont, en réalité, très incertaines. Les spectacles de fin de cursus attirent très peu de metteurs en scène de théâtre, et les professeurs ne sont pas en mesure d'introduire les nombreux élèves aux scènes professionnelles. Comme le montre le décompte des activités artistiques des enseignants en dehors de leurs charges de cours, leur insertion professionnelle dans le champ théâtral est elle-même insuffisante pour permettre un tel parrainage.

Dans les années 1980, les difficultés du cours Florent sur le marché du travail théâtral incitent ses responsables à ouvrir le cursus, dès la première année, au recrutement professionnel. Bien que les metteurs en scène de théâtre restent peu intéressés par la possibilité d'employer de jeunes comédiens inexpérimentés, l'ouverture de ce qui deviendra le "bureau casting" apparaît rapidement comme une aubaine pour des productions audiovisuelles en pleine expansion (Menger, 1994). Les directeurs de *casting* et agents artistiques, intermédiaires des secteurs télévisuel et cinématographique, affluent au "service casting" du cours Florent.

Car à la différence des metteurs en scène de théâtre, les directeurs de *casting* s'accommodent sans inconvénient du manque de formation des élèves. Le recrutement par *casting* exige du comédien une capacité à assumer "spontanément" ses propriétés corporelles comme autant d'indices des propriétés spécifiques du personnage. Et c'est dans cette adhésion "spontanée" du comédien à un rôle ponctuel que réside la clé de son "employabilité", non dans l'ajustement travaillé à un texte, comme au théâtre (Katz, 2006).

Dès lors, les normes audiovisuelles de sélection sont introduites comme principes de la reconnaissance scolaire. En mobilisant un jury éclectique de professionnels, le cours Florent différencie par concours une minorité d'élèves supposée la plus directement employable, la présente prioritairement aux agents artistiques et aux directeurs de *casting*, et la dispense des droits de scolarité. Le pari de l'école sur l'"employabilité" immédiate de ces élèves s'impose alors aux professeurs de théâtre. Concurrencés par ce classement externe, ils ne peuvent faire valoir de quelconques critères d'évaluation pour réguler leurs classes surchargées. La sanction professionnelle de la "présence", "savoir-être" peu rationalisable, s'impose ainsi au détriment de l'évaluation professorale de la discipline enseignée en classe : l'art dramatique.

### **La "Ernst Busch" : une école autonome reconnue par des entreprises théâtrales stables**

69

Si le cours Florent, en s'ouvrant au recrutement direct, désavoue la possibilité d'une transmission progressive des capacités artistiques pour sanctionner immédiatement l'innéité du "talent", la Hochschule für Schauspielkunst "Ernst Busch" de Berlin apparaît comme son opposée exacte. Ancienne école du Deutsches Theater de Berlin, fondée au début du XX<sup>e</sup> siècle par Max Reinhardt, implantée après-guerre en Allemagne de l'Est, elle est financée, depuis la réunification, par le *Land* de Berlin. Structure académique, elle ne dépend pas du nombre de ses élèves pour subvenir à son fonctionnement. Chaque année, son concours, très sélectif, attire un millier de candidats, dont seulement une trentaine suivra les quatre années de formation.

À la différence des élèves du cours Florent, dont les succès professionnels pendant le cursus sont un gage de légitimité pour l'école, les étudiants de la "Ernst Busch" ne poursuivent pas d'activité professionnelle, ni théâtrale, ni audiovisuelle, avant la fin de leur scolarité. Durant toute l'"*Ausbildung*", ils se concentrent sur l'apprentissage du "métier" (*Handwerk*) de comédien de théâtre, indépendamment de toute immixtion externe. Ce "métier" est transmis par des enseignants qui partagent le même savoir pédagogique, accumulé sur plusieurs

décennies. Ce savoir, qui fonde la cohésion du corps professoral, est constamment réactivé lors de l'évaluation collective des apprentissages. Les réunions d'évaluation, tenues très régulièrement, ont pour but la détermination des situations de jeu et des textes les plus propices au développement des moyens scéniques ("*Mittel*") des élèves. L'enseignement suit ainsi des objectifs pédagogiques formalisés, et l'ordonnancement des promotions reflète une progression dans l'acquisition des compétences artistiques par les élèves.

En fait, l'autonomie pédagogique de la "Ernst Busch" correspond au marché du travail qui accueille la plupart de ses élèves après la scolarité. Il s'agit du réseau des théâtres publics qui, à l'instar de la Comédie-Française à Paris, mais dans chaque grande ville allemande, emploient durablement leurs personnels artistiques. Contrairement aux Scènes Nationales, CDN ou Théâtres Nationaux français, qui accueillent momentanément des artistes intermittents du spectacle, les théâtres publics allemands, dirigés chacun par un *Intendant*, lui-même metteur en scène, sont constitués de troupes de metteurs en scène, de comédiens, de dramaturges, de chanteurs ou encore de danseurs qui bénéficient de contrats fixes de court terme (un ou deux ans renouvelables), troupes auxquelles s'adjoignent de nombreux techniciens : les *Ensembles*. L'*Ensemble* définit ainsi l'identité artistique collective des théâtres publics allemands. Et la répartition des *Ensembles* sur tout le territoire marque profondément le paysage théâtral des pays germaniques.

Une des caractéristiques décisives de ces organisations pour les structures de formation réside dans leur procédure de recrutement, relativement normalisée d'un théâtre à l'autre. Car la rigidité des *Ensembles* conduit à un mode particulier d'évaluation des aptitudes de jeu. Au contraire des processus de cooptation sur le marché théâtral français, fondés sur le projet du metteur en scène, les auditions dans les *Ensembles* sont dirigées, non pas par un individu, mais par plusieurs responsables de l'organisation (*Intendant*, dramaturges, metteurs en scène, comédiens). Ces auditions évaluent la capacité du candidat à s'intégrer dans un collectif de travail stable et non à satisfaire à un projet ponctuel. Alors que dans une plus large mesure, les metteurs en scène français peuvent compter sur la flexibilité du marché du travail pour employer temporairement le comédien qu'ils jugent adéquat, les responsables des *Ensembles* – et d'autant plus que l'*Ensemble* est restreint – sont obligés d'exiger cette flexibilité chez le comédien lui-même. De ce fait les recruteurs recherchent, à travers les comédiens qu'ils emploient, non pas un rôle, mais un registre de savoir-faire applicables à un maximum de postes. La polyvalence artistique de l'acteur devient ainsi une compétence primordiale pour s'intégrer à une multitude de mises en scène dans l'*Ensemble*. Et la reconnaissance de cette capacité d'adaptation suppose une évaluation d'autant plus formalisée, qu'elle n'engage pas un seul responsable artistique, mais l'organisation toute entière.

La stabilité des *Ensembles* est donc décisive pour l'organisation scolaire. En impliquant une procédure réglée des auditions, elle permet à l'école d'être la première instance de rationalisation des compétences professionnelles. Ainsi, en faisant de l'école la garante de la qualification du comédien – de son métier (“*Handwerk*”) –, elle contribue à la pérennisation d'une culture théâtrale partagée par artistes professionnels et pédagogues.

**Le Conservatoire :  
l'implicite de la cooptation professionnelle  
contre l'évaluation des apprentissages**

Le rôle fondamental de la stabilité des perspectives d'emploi dans le champ théâtral pour assurer l'autonomie de la discipline enseignée et son évaluation au cours du cursus ressort de la comparaison de la “Ernst Busch” avec son homologue français, le Conservatoire. Comme la “Ernst Busch” à Berlin, le Conservatoire occupe une position centrale dans les réseaux du théâtre public. Il reste aujourd'hui une voie privilégiée pour tout jeune comédien qui voudrait accéder aux scènes subventionnées. Grâce à ses dispositifs de professionnalisation et, notamment, grâce à la convergence de metteurs en scène renommés dans ses salles de classe (dont les professeurs au premier chef), il fait figure de “tremplin professionnel” pour côtoyer les employeurs parmi les plus éminents du champ théâtral.

Mais, en France, l'intermittence du spectacle suppose une discontinuité de l'activité sur un marché du travail peu régulé. La flexibilité professionnelle empêche aussi bien d'anticiper l'accès aux postes, l'avancée dans la carrière, le montant des salaires que d'évaluer le niveau de formation requis (Menger, 1998, 2005). Dans ces conditions, l'école et les savoir-faire qu'elle délivre ne sont des garanties, ni nécessaires, ni suffisantes, de professionnalisation. Comme le dit une enseignante, « *ce n'est pas parce qu'on a fait le Conservatoire qu'on va devenir professionnel. Il faut être vu soit au théâtre, soit à la télé, soit au cinéma* ». Pour les élèves du Conservatoire, les perspectives de carrière restent donc très incertaines.

Dès lors, comme au cours Florent, l'incertitude des débouchés incite les responsables du Conservatoire à ouvrir la scolarité au “métier”. Dès la première année du cursus, l'insertion professionnelle s'apparente à un objectif implicite, qui ordonne le rythme de la scolarité. La “course aux *castings*”, qui confère aux élèves employés dans les productions audiovisuelles un certain prestige, occasionne aussi un fort absentéisme. Le travail théâtral en classe s'en trouve délégitimé. Comme au cours Florent, l'ouverture précoce de l'école à l'insertion professionnelle des élèves tend ainsi à remettre en cause la discipline enseignée et voue les élèves à un marché moins qualifié, ne requérant aucune formation spécifique.

Cependant, la remise en cause de l'autonomie pédagogique n'est pas seulement le fait des immixtions du recrutement audiovisuel. Paradoxalement, ce sont les enseignants qui, metteurs en scène et recruteurs potentiels des élèves, contribuent les premiers à l'hétéronomie du corps professoral. En effet, les "univers" de ces "artistes singuliers", concurrents les uns par rapport aux autres, déjouent la possibilité de toute coordination de l'enseignement. L'appréciation des compétences acquises ne renvoie pas à l'évaluation de l'élève par un corps professoral unifié, mais, sur un mode "inspiré", aux "rencontres" particulières et indéterminées entre "artistes". Dès lors, la formalisation de critères d'apprentissage s'avère impossible. Les classements scolaires (ordre des promotions, divisions des classes d'interprétation, concours) se vident de tout contenu pédagogique au profit des connexions hasardeuses entre affinités artistiques.

Pour l'opinion commune, l'apprentissage sur le tas est corrélatif de l'initiation artistique. L'ouverture des établissements de formation au recrutement professionnel apparaît ainsi nécessaire aux "rencontres" entre créateurs "libres", affranchis des contraintes pédagogiques. Mais l'examen comparatif entre trois établissements d'art dramatique, en France et en Allemagne, montre que la légitimité du jugement scolaire dépend de l'articulation temporelle entre formation et emploi qui, elle-même, découle de la régulation du marché du travail et des perspectives de carrières stabilisées. Ainsi, la capacité de l'école allemande à rationaliser les savoir-faire transmis, son autonomie évaluative et la cohésion de son corps professoral, procèdent de la reconnaissance des compétences enseignées par des organisations de travail stables, aux procédures de recrutement régulières. Au contraire, en France, l'incertitude professionnelle fait de la validation des compétences par le marché du travail un enjeu urgent qui domine leur transmission et leur évaluation scolaires. Alors, les projets professionnels ponctuels s'imposent immédiatement à la formation : l'enseignement est mis en difficulté pour rationaliser leurs exigences particulières sous une problématique pédagogique générale. Avec l'évaluation scolaire se trouve ainsi remise en cause la possibilité d'une accumulation des disciplines académiques et de leurs transmissions progressives et autonomes au cours du cursus. En définitive, l'appréciation des compétences professionnelles repose sur une perception particulière et ineffable du "talent".

Si ces mécanismes dominant fréquemment les activités artistiques et contribuent à la prégnance de l'idéologie du don ou du mythe de l'autodidaxie, ils ne leur sont pas inhérents – ce que montre l'exemple de l'école allemande. Sans doute ne leur sont-ils pas non plus spécifiques. On peut se demander si, au-delà de l'enseignement artistique, l'introduction des procédures de validation d'expériences professionnelles particulières, notamment à l'Université (stages, interventions "pratiques" d'intervenants professionnels, etc.) ne risquent pas, dans



certains cas, de délégitimer les évaluations professorales et, *in fine*, les disciplines académiques, de la même façon que le recrutement par *casting* tend à délégitimer l'enseignement théâtral, au cours Florent ou au CNSAD. Les cas de ces écoles, où l'interaction continue entre formation et emploi prétend à une individualisation des cursus, montre que la prise en compte des expériences professionnelles ("artistiques") avec des recruteurs aux "univers" singuliers, loin de favoriser une rationalisation des compétences, tend à fétichiser l'"employabilité" innée des élèves (leur "présence" ou leur "talent"). De même, dans d'autres sphères d'activités, la promotion de "compétences" individualisées, spécifiques à l'expérience de postes de travail ponctuels, aux relations personnelles et à "l'esprit d'entreprise" qui leur sont inhérents, ne recouvre-t-elle pas, dans bien des cas, l'homologation de ressources peu rationalisables et peu transmissibles scolairement ("compétences relationnelles", "savoir-être") ? L'"évaluation" de ces compétences singulières ne procède-t-elle pas de la sanction implicite de l'habitus de l'élève/salarié recruté (notamment via la perception de ses propriétés corporelles et vestimentaires), ceci à l'instar des processus de sélection des comédiens par *casting* et par "rencontres" avec les metteurs en scènes ? Enfin, le contexte de chômage et de flexibilisation du travail, comparable à celui du marché des intermittents du spectacle, sert de justification aux diverses entreprises de promotion de l'expérience "sur le tas", qui prétendent construire des cursus "réactifs aux besoins économiques". Sous couvert d'une adaptation indéterminée des écoles à "la profession", à quels segments du marché du travail, à quels emplois et, à plus long terme, à quelles carrières s'agit-il d'introduire les élèves ? Ne faut-il pas distinguer les types d'emplois et les niveaux de formation effectivement requis, comme il faut distinguer le marché de l'industrie audiovisuelle de celui, plus qualifié, du secteur théâtral ?

Certes, ces questions nécessitent de prendre en compte les transformations des écoles selon leurs spécificités de métier. Mais un examen comparatif montrerait sans doute que le cas de l'enseignement de l'art dramatique renvoie à une problématique bien plus générale. Alors, l'invocation des activités artistiques comme modèle d'individualisation des compétences, pour "moderniser" pratiques pédagogiques et systèmes de qualification, apparaîtrait explicitement pour ce qu'elle est : une référence, moins au contenu effectif de ces activités, qu'à la fréquente dérégulation de leur marché du travail.

## BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI (L.) & CHIAPELLO (E.), 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU (P.), 1984, « Mais qui a créé les “créateurs” » in P. Bourdieu, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit, pp. 207-221.
- BOURDIEU (P.), 2001, « Questions sur l’art pour et avec les élèves d’une école d’art mise en question », in P. Bourdieu, I. Champey, C. David, P. Cassagnau et R. Denizot, *Penser l’art à l’école*, Arles, Actes Sud, pp. 13-54.
- BOURDIEU (P.) & BOLTANSKI (L.), 1975, « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 2, pp. 95-107.
- COULANGEON (P.), 1999, « Les musiciens de Jazz : les chemins de la professionnalisation », *Genèses*, n° 36, pp. 54-68.
- GEORGAKAKIS (D.), 1995, « Comment enseigner ce qui ne s’apprend pas. Rationalisation de la “communication de masse” et pratiques pédagogiques en école privée », *Politix*, n° 29, pp. 158-185.
- KATZ (S.), 2005, « Les écoles du comédien face au “métier”. Recrutements professionnels, classements scolaires, techniques du corps. Une comparaison franco-allemande », Thèse pour le doctorat de sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- KATZ (S.), 2006, « Quand savoir faire c’est savoir être. L’élève comédien à l’épreuve de la perception professionnelle de son corps », in G. Mauger (dir.), *L’accès à la vie d’artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, coll. “Champ social”, pp. 49-70.
- KRIS (E.) & KURZ (O.), (1979), 1987, *L’image de l’artiste, mythe et magie*, Marseille, Rivages.
- LABALETTE (V.) & SAINT-RÉMY (A.), 1996, *Enquête sur le devenir professionnel des anciens élèves du Conservatoire National Supérieur d’Art Dramatique*, in S. Eghbal et F. Patureau (dir.), Département des études et de la prospective, multigr.
- LAZUECH (G.), 1998, « La formation au sens pratique managérial : la pédagogie du savoir-être dans les grandes écoles », *Informations sur les sciences sociales*, vol. 37, n° 1, pp. 113-135.
- MENGER (P.-M.), 1983, *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l’État dans la société contemporaine*, Paris, Flammarion.
- MENGER (P.-M.), 1994, « Être artiste par intermittence. La flexibilité du travail et le risque professionnel dans les arts du spectacle », *Travail et Emploi*, n° 60, pp. 4-22.
- MENGER (P.-M.), 1998, *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, La Documentation française.
- MENGER (P.-M.), 2003, *Portrait de l’artiste en travailleur. Métamorphose du capitalisme*, Paris, Seuil.
- MENGER (P.-M.), 2005, *Les intermittents du spectacle. Sociologie d’une exception*, Paris, Éditions de l’EHESS.

MOULIN (R.), 1967, *Le marché de la peinture en France*, Paris, Minuit.

NAVILLE (P.), 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Marcel Rivière.

PARADEISE (C.), 1987, « Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail », *Sociologie du travail*, 29-1, pp. 35-46.

PARADEISE (C.), 1998, *Les comédiens. Profession et marchés du travail*, Paris, PUF.

PAVIS (F.), 2003, « Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France : années 1960-1990 », thèse pour le doctorat de sociologie, Université Paris I Panthéon-Sorbonne.

REYNAUD (J.-D.), 1987, « Qualification et marché du travail », *Sociologie du travail*, vol. 29, n° 1, pp. 90-109.

ROPÉ (F.) & TANGUY (L.) (dir.), 1994, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

ROPÉ (F.) & TANGUY (L.), 2000, « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, pp. 493-520.

TANGUY (L.) (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation/emploi*, Paris, La Documentation française.

ZILSEL (E.), (1926), 1993, *Le génie. Histoire d'une notion de l'Antiquité à la Renaissance*, Paris, Minuit.



## DES SAVOIRS CRITIQUES AUX SAVOIRS POUR L'ENTREPRISE

### ou : La normalisation d'un département universitaire d'économie

Brice LE GALL<sup>1</sup>

Si, en France, l'économie et la gestion ont eu les mêmes promoteurs – des militants actifs du libéralisme économique –, l'histoire de ces deux “disciplines” révèle une relation ambiguë. Introduite au 19<sup>e</sup> siècle dans le secteur privé, “l'économie politique” a souvent servi à donner ses lettres de noblesse à “l'enseignement commercial”, en particulier en rehaussant le niveau des écoles de commerce. Quoique contestée et parfois dénigrée pour son abstraction, elle représentait – et représentera longtemps – le latin ou plutôt la philosophie de ces établissements destinés avant tout à former des praticiens (Le Van Lemesle, 2004 : 363). De fait, l'économie intègre les facultés de droit dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle et conquiert une certaine légitimité académique en affirmant sa dimension scientifique (Gatti-Montain, 1987 ; Le Van Lemesle, 2004). La gestion, quant à elle, restera longtemps en France une discipline dominée intellectuellement, enseignée dans des écoles ayant mauvaise réputation. Ce n'est qu'à la fin des années 1960, lorsque son enseignement se rénove et qu'une politique offensive est menée par des hauts fonctionnaires, des universitaires et des représentants du patronat, qu'elle sera introduite à l'université (Chessel & Pavis, 2001).

Or, depuis son entrée au sein du cursus universitaire, cette discipline, dominée académiquement<sup>2</sup>, semble en passe sinon de supplanter, du moins de “phagocyter” l'enseignement de l'économie. Outre le changement d'appellation des départements “d'économie politique”, devenus départements “d'économie et gestion” – l'imprécision du “et” reflétant bien le flou croissant de la frontière entre les deux disciplines –, on observe que le poids des économistes ne cesse de se réduire face à la progression des gestionnaires<sup>3</sup>. Cette montée en puissance

---

1– Doctorant à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Centre de Sociologie Européenne, brice.legall@noos.fr

2– La plupart des études portant sur l'enseignement de la gestion soulignent à quel point leur légitimité académique est encore aujourd'hui relativement faible, de même que leur légitimité savante et entrepreneuriale fait débat, l'exigence de praticité étant parfois vue comme antagoniste avec l'exigence scientifique (Nioche & De Saint Martin, 1997 ; Mintzberg, 1989 ; Pavis, 2003 ; Garel & Godelier, 2004).

3– Alors qu'entre 1986 et 2005, le nombre d'enseignants titulaires a augmenté de 102 % pour l'ensemble des disciplines universitaires, le taux de progression est de 166 % pour les économistes et de 280 % pour les gestionnaires. Ces derniers sont en passe de devenir majoritaires dans la mesure où, en 2005, on compte

des sciences de gestion, qui est aussi à rapprocher du “boom” contemporain des écoles de commerce et du bouleversement démographique à l’œuvre dans l’ensemble des facultés (Faure & Soulié, 2006), s’appuie notamment sur une forte augmentation de la “demande” étudiante<sup>4</sup>, laquelle vient ainsi légitimer celle des entreprises dont les intérêts particuliers pénètrent de plus en plus les politiques publiques<sup>5</sup>. La multiplication des IUP, des licences professionnelles, comme le poids et la progression des DESS, au cours des vingt dernières années, illustrent ce processus qui transforme peu à peu les départements d’économie en *Business Schools* de masse (Lebaron, 2000)<sup>6</sup>.

Progressivement et à l’image des évolutions de l’enseignement supérieur dans son ensemble, l’“offre” et la “demande” de formations en économie et gestion semblent donc se déplacer du côté des savoirs pratiques, appliqués, professionnels, au détriment des savoirs plus théoriques, plus désintéressés, éventuellement plus critiques. L’étude du département d’économie de Paris VIII, qui en l’espace de trente ans s’est transformé, pour ainsi dire, en département de gestion, permet d’éclairer ce processus de légitimation des savoirs au service de l’entreprise. Dans cet article, je retracerai d’abord les principales caractéristiques de ce département au moment de sa création ainsi que la transformation de ses cursus entre 1975 et 2005. Puis, à partir d’une enquête par questionnaires et entretiens menée auprès de son public actuel et de celui de l’UFR d’économie de la Sorbonne<sup>7</sup>, je poserai

1 640 enseignants-chercheurs en gestion pour 1 807 économistes. Je remercie M. Bideault, P. Rossi et L. Thomas, de la DPE A6, pour les données qu’ils ont bien voulu me transmettre. Merci aussi à C. Soulié, P. Lemoigne, M.-P. Pouly et F. Lebaron pour leur lecture de ce texte.

4— Si, entre 1994 et 2002, le nombre d’étudiants inscrits en sciences économiques a chuté de 18 % contre 3,2 % pour l’ensemble des disciplines, sur la même période, les effectifs en sciences de gestion ont, quant à eux, augmenté de 46 % (MEN, 2003).

5— Sur ce point, voir par exemple la contribution de C. Grandgérard qui analyse le processus de décloisonnement des sphères éducatives et productives mené depuis la loi Savary.

6— Entre 1986 et 2003, la part relative des DESS sur l’ensemble des diplômes délivrés en économie et gestion est passée de 17 à 24 %. Dans le même temps, le poids relatif des thèses et des DEA chutait de 3 points, passant de 6,5 % à 3,7 % (MEN, 1988 et 2005). À défaut de rendre compte ici de l’évolution globale du contenu des cursus, on peut prendre l’exemple de l’UFR d’économie de la Sorbonne, qui se caractérise par sa vocation théorique. Sur la période 1975-2005, trois nouveaux DESS ont été créés, contre seulement un DEA. L’analyse des mentions des nouveaux diplômes est instructive puisque ces DESS s’intitulent « Conseil en organisation et stratégie », « Techniques de décisions dans l’entreprise », « Création, gestion et transmission des entreprises ».

7— Même si l’UFR d’économie de la Sorbonne (Paris I) connaît aussi les évolutions décrites précédemment, elle peut encore être considérée, en France, comme une sorte de modèle idéal-typique de l’autonomie universitaire en matière d’enseignement et de recherche en économie. Autonome par rapport aux formations en gestion de la Sorbonne (délivrées dans une autre UFR) et spécialisée sur « la théorie et les fondements de la politique économique », cette institution occupe une position centrale dans l’espace des formations universitaires en économie. Comme le souligne le Comité Nationale d’Évaluation, « cette UFR s’est imposée, à Paris, en France, souvent en dehors des frontières, par la qualité de ses représentants en même temps que par la diversité de leurs ».

la question des usages sociaux des études d'économie et celle des effets du recrutement étudiant sur la légitimation des savoirs pratiques. Une dernière partie sera consacrée à la part prise par le corps enseignant dans ce processus.

## Un aggiornamento

Le département d'économie étudié ici est fondé en 1969 à Paris VIII, une université qui se singularise de plusieurs manières. Tout d'abord, rappelons qu'il s'agissait à l'origine – Paris VIII-Vincennes – d'une université "expérimentale", construite contre l'université traditionnelle et en particulier contre l'enseignement de la Sorbonne, jugé élitiste et pédagogiquement rétrograde. Elle forgera sa spécificité sur un ensemble de principes tels que l'accueil des non bacheliers et des salariés, la systématisation des enseignements pluridisciplinaires, l'ouverture de filières échappant à la tradition académique (comme le cinéma, ou la psychanalyse), la relativisation (du moins, à ses débuts) du cours magistral au profit d'une pédagogie interactive et en petits groupes, etc. (CNE, 1988). Née dans le prolongement des événements de Mai 68, l'université Paris VIII fut aussi le point de ralliement de l'avant-garde intellectuelle et politique de l'époque, qui tenta d'en faire non seulement un lieu de remise en cause de l'orthodoxie académique, mais également un espace de contestation du capitalisme<sup>8</sup>.

Dans un contexte d'effervescence intellectuelle et révolutionnaire, le département "d'économie politique" – comme on l'appelait alors – avait manifestement son rôle à jouer. Celui-ci s'est, en effet, construit sur un rapport théorique et critique à la science économique dominante et, surtout, au capitalisme, qu'il s'agissait alors de transformer. D'après le « livret de l'étudiant » de 1975, « *Les activités d'enseignement et de recherche de l'UER (Unité d'enseignement et de recherche, ancêtre des actuels UFR) s'inscrivent dans un courant général qui tend à procéder à l'analyse et à la critique de la réalité contemporaine, dans la perspective de sa transformation. Dans les limites de l'université, le but de l'UER est d'aider les étudiants à acquérir une méthode leur permettant une réflexion théorique critique*

---

*approches* » (CNE, 1995). Particulièrement attractive, l'UFR est déjà la plus grande faculté d'économie de France en termes d'effectifs étudiants. En 2003-2004, elle en accueille, tous cycles confondus, 4 245 (hors magistère), soit quatre fois plus que le département de Paris VIII. Le nombre d'enseignants est aussi nettement plus élevé (elle compte 97 enseignants permanents, auxquels s'ajoutent 461 chargés de cours). Enfin, elle est aussi plus riche : pour l'exercice 2005, son unité budgétaire s'élève à 1 047 752 euros, ce qui représente 23 fois le budget total du département de Paris VIII.

8– Au moment du recrutement du corps enseignant, furent évincés ceux qui « n'auraient pu être sur les barricades. Il s'agissait de recruter "les meilleurs de l'esprit de Mai" » (Soulié, 1998 : 49).

sur le capitalisme contemporain, saisi dans son contexte mondial ». Dans cette même brochure, une résolution, votée à l'unanimité par le « collectif enseignant », rappelle que le département est consacré à « l'étude et à la critique de la science économique, du fonctionnement des économies capitalistes, de l'aggravation du sous-développement, du rôle de l'État, (et) des problèmes de la transition vers le socialisme ».

Cette orientation se retrouvait logiquement dans les cours, ou plutôt dans les « forums » et les « ateliers » élaborés collectivement avec les étudiants à qui l'on suggérerait aussi de créer des « groupes de travail ». Ainsi, en 1975, des ateliers sont animés sur « État et lutte de classes », « le capitalisme en France », « la soumission du travail au capital », « l'expansion du capitalisme en Amérique latine », mais aussi des ateliers plus désintéressés, plus littéraires, éventuellement plus philosophiques, comme celui sur « la jouissance symbolique » qui se propose d'examiner « comment la jouissance peut-être investie dans le système culturel ».

Il faut dire qu'à l'époque, le corps enseignants était aussi très engagé et concevait le savoir comme un instrument d'opposition politique. Au sein du département, toutes les colorations d'extrême gauche étaient représentées et les débats entre différentes fractions communistes, marxistes-léninistes, maoïstes et trotskistes semblaient très vifs. Plusieurs de ces enseignants ont été membres de l'Association pour la critique des sciences économiques et sociales (l'A.C.S.E.S). Fondée en 1973, par un fameux manifeste, cette association visait à interpeller les économistes sur les faiblesses de leur discipline, sur leur incapacité à traiter des finalités de l'emploi ou de la nature du profit, tout en dénonçant l'affinité sous-jacente entre le raisonnement économique et l'idéologie dominante. De nombreux ouvrages à vocation intellectuelle autant que militante étaient publiés, tels que *Lire le capitalisme*, le *Dictionnaire des groupes capitalistes en France*, ou encore *Le capitalisme difforme et la nouvelle question agraire*, aux éditions Maspero. Plusieurs colloques étaient aussi organisés, au sein du département lui-même, parmi lesquels, en 1975 : « La crise mondiale du capitalisme » ; ou encore : « La France et le tiers monde », au cours duquel il s'agissait « de dégager les bases objectives d'une riposte unitaire des peuples du tiers monde et du peuple français aux stratégies de l'impérialisme »... (Brunet, 1979 : 228). La concentration du capital, les politiques du gouvernement, etc. étaient fustigées par plusieurs de ces économistes. Par exemple, dans un texte publié en 1979 et intitulé « Les contradictions du pouvoir », un des fondateurs du département et initiateur de l'A.C.S.E.S, Michel Beaud, accusait déjà « la mainmise des groupes financiers et des forces de droite sur la presse quotidienne et hebdomadaire, l'extraordinaire mélange de contrôle et d'autocensure qui pèse sur la radio et la télé, l'incessante pression sur tous les ordres d'enseignements et la recherche » (cité par Brunet, 1979 : 48-50).

Si ces analyses sont pourtant encore d'actualité, le département d'économie de Paris VIII n'a plus, aujourd'hui, cette exigence d'un engagement théorique



et critique. En l'espace de trente ans, et sous l'effet notamment de la délocalisation autoritaire de l'université en Seine-Saint-Denis au début des années 1980, ce département va connaître une transformation sensible de son enseignement. Il va devenir, pour ainsi dire, un département de gestion. Un détour par les guides destinées aux étudiants révèle déjà qu'en 2004-2005, l'étiquette "économie et gestion" s'est substituée à celle d' "économie politique". En outre, la présentation du département n'évoque plus le capitalisme et encore moins sa transformation. Il s'agit désormais, tout en développant « *une capacité d'analyse, un esprit critique et un esprit de synthèse permettant d'embrasser l'ensemble des phénomènes économiques contemporains sans s'enfermer dans une spécialité trop étroitement économiste [...] de préparer l'étudiant à des responsabilités sociales, lui fournir une compétence économique générale lui permettant de s'adapter à des situations professionnelles en constante évolution* » (Paris VIII, Guide de l'étudiant en économie et gestion, 2004-2005 : 7).

Cette évolution des objectifs assignés au département s'observe aussi dans les enseignements dispensés. Les cours d'« Introduction à la microéconomie », d'« Approche financière de l'entreprise », de « Comptabilité générale », d'« Informatique », font désormais partie intégrante du cursus de 1<sup>er</sup> cycle. En fait, la "demande" pour les études de gestion a pris un poids si considérable que cet enseignement constitue désormais la principale formation délivrée par le département. En 2001-2002, près de 72 % des étudiants de 2<sup>e</sup> cycle sont inscrits dans la filière « économie et gestion de l'entreprise ». La mention « économie internationale », qui autrefois était sans doute un vivier d'économistes "hétérodoxes", subsiste en accueillant moins de 20 % des effectifs, et la filière « sciences économiques et sociales », qui prépare au CAPES, n'accueille que 9,7 % des étudiants. En 2003, la formation à cette dernière mention a d'ailleurs été supprimée au niveau licence. Mais, parallèlement, un IUP « Management et Gestion des Entreprises » est venu s'ajouter à la mention « économie et gestion de l'entreprise ». L'objectif est clair : « *une meilleure adéquation entre les études et les perspectives d'insertion professionnelle* » (Paris VIII, Plaquette de présentation de l'IUP Management et gestion des entreprises, 2003-2004).

## Un département dominé... au public dominé

L'ouverture d'un IUP de gestion n'est pas seulement l'indice d'une disqualification de l'approche théorique et critique de l'enseignement de l'économie à Paris VIII. À l'heure de la professionnalisation des cursus, elle permet aussi d'obtenir plus de moyens de la part du ministère et, surtout, d'attirer des étudiants. Car aujourd'hui, le département dispose d'un budget de fonctionnement très

faible<sup>9</sup> et ce qui le caractérise, c'est d'abord son manque d'« attractivité », sa position dominée dans l'espace des formations en économie et gestion. Alors qu'il accueillait 1 207 étudiants lors de sa dernière année sur le site de Vincennes, en 1979 (Soulié, 1998 : 67), il n'en compte que 1 042 en 2003, soit quatre fois moins que l'UFR d'économie de la Sorbonne (n = 4 245) qui occupe, il est vrai, une position centrale en France. D'après ce que nous disait le Directeur du département de Paris VIII, « *la capacité d'accueil est importante en 2<sup>e</sup> cycle car nous n'avons pas de capacité d'attraction. [...] Les étudiants se tournent vers des formations professionnalisantes, sélectives, encadrées* ». Mais, plus important encore, le département a un taux de réussite au DEUG en 2 ans particulièrement faible. En 2001-2002, celui-ci atteint à peine 14 % des inscrits administratifs, contre environ 33 % en économie à Paris I, ce qui est aussi le signe de publics respectifs n'ayant pas les mêmes propriétés sociales et scolaires. En outre, d'après le Directeur, « *les bons étudiants de DEUG vont à l'extérieur à cause de l'image de la Fac, (et) les étudiants étrangers repartent après le 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle* ».

Ce manque d'attractivité se répercute logiquement sur la morphologie du département, le nombre de filières proposées et les conditions qui permettent d'y accéder. À Paris VIII, en effet, le 1<sup>er</sup> cycle représente 54,7 % des étudiants contre seulement 46 % à Paris I ; et sur les quatre formations proposées en 2<sup>e</sup> cycle (sciences économiques et sociales, économie internationale, économie et gestion de l'entreprise, IUP Management et gestion des entreprises) seul l'accès à l'IUP s'effectue de manière sélective, conformément à la procédure traditionnelle. Le département se caractérise aussi aujourd'hui par la faiblesse de son 3<sup>e</sup> cycle, en particulier de sa partie « recherche ». Les étudiants en 3<sup>e</sup> cycle (doctorants inclus) ne forment ainsi que 6,5 % du public total à Paris VIII – contre presque 25 % dans l'UFR d'économie de la Sorbonne – et le département ne propose que deux diplômes : un DEA « Mondialisation, institutions, histoire » qui regroupe seulement 13 étudiants ; et un DESS « Conseil en organisation et conduite des innovations technologiques et sociales » qui en accueille 29<sup>10</sup>. Ces effectifs très réduits contrastent avec les 12 DEA, les 11 DESS et les 404 étudiants inscrits en thèses dans l'UFR d'économie de Paris I<sup>11</sup>.

9– D'après le Directeur, le budget total avoisinerait les 46 000 euros (taxe d'apprentissage incluse), soit une somme qui, au *prorata* du nombre d'étudiants, est très nettement inférieure à celle dont dispose l'UFR d'économie de la Sorbonne : ce budget revient à consacrer 44 euros par étudiant à Paris VIII contre 254 euros à Paris I.

10– À cela s'ajoute seulement 26 étudiants inscrits en thèse.

11– On peut penser d'ailleurs que l'ancrage sur la théorie est rendu possible notamment par la taille de l'UFR d'économie et par son attractivité, laquelle lui garantit des effectifs stables dans des sections qui pourraient s'avérer insuffisamment rentables du point de vue du ministère.

Si on ne connaît pas précisément le profil des étudiants du département de Paris VIII dans les années 1970, on sait néanmoins que son public actuel ne se destine pas à l'agrégation ou à la thèse. Avec la délocalisation de l'université en Seine-Saint-Denis, dont on sait que la population est particulièrement déshéritée et stigmatisée<sup>12</sup>, le département va se transformer en département "de proximité" et accueillir une population qui cumule tous les handicaps en matière de réussite scolaire. D'après notre enquête qui a porté sur les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle, ce public présente déjà la particularité d'être majoritairement masculin et de compter beaucoup d'étudiants étrangers. Ces derniers, essentiellement originaires d'Afrique subsaharienne et du Maghreb, représentent presque la moitié des étudiants (tableau 1, page suivante). Et si l'on considère la nationalité des ascendants, on constate que les deux tiers du public sont d'origine étrangère, contre moins d'un tiers à la Sorbonne – ce qui donne déjà une première idée du poids des enfants issus de l'immigration dans le département de Paris VIII.

## **L'enquête par questionnaires**

L'enquête porte sur les étudiants d'économie de 1<sup>er</sup> cycle *présents en cours*. Les effectifs étudiants s'évaporant traditionnellement au fur et à mesure de l'année universitaire, les passations ont été réalisées avant la fin du mois de novembre (de l'année 2002 pour Paris VIII et 2004 pour Paris I). Elles ont donné lieu au traitement statistique de 668 questionnaires, ce qui représente 43 % des inscrits administratifs (IA) à Paris VIII et 22 % à Paris I. Ce "taux de retour" inégal tient au fait qu'à la Sorbonne, les passations se sont déroulées dans des amphithéâtres de plus de 1 000 personnes alors qu'à Paris VIII, il s'agissait de salles de taille plus modeste. Le choix des cours a été effectué de manière à ce que chaque étudiant (fréquentant encore l'université à la date de la passation) ait la même probabilité d'être enquêté et nous avons respecté la répartition des effectifs entre la première et la deuxième année. Comparant nos deux échantillons aux données disponibles sur les IA, il apparaît que les étudiants étrangers sont un peu sous représentés dans nos deux échantillons (-2,2 points à Paris VIII et -2 points à Paris I). À l'inverse, les femmes – dont on connaît le comportement plus "scolaire" qui se traduit notamment par une plus grande assiduité en cours – sont un peu surreprésentées (respectivement + 4 points et + 3 points). Mais la "déformation" la plus importante concerne l'âge

---

12– Comme le souligne le rapport du recteur Fortier, ce département se caractérise à la fois par le plus fort taux d'étrangers de France (18,7 %), un taux d'immigrés particulièrement important (21,8 %), un taux de chômage de presque cinq points supérieur à la moyenne nationale, une concentration de logements sociaux, et le taux le plus élevé de familles monoparentales de France métropolitaine (14,7 %).

des étudiants. En effet, la part d'étudiants ayant 20 ans ou moins – c'est-à-dire la catégorie n'ayant *a priori* pas redoublé durant le secondaire et étant aussi la moins contrainte à une activité salariée – est nettement plus importante dans nos deux échantillons (+25 points par rapport au IA à Paris VIII et plus 20 points à Paris I). En fait, deux mois seulement après la rentrée universitaire et avant même l'épreuve des partiels, tout se passe comme si les étudiants ayant les chances objectives les moins élevées de réussir leurs études – c'est-à-dire les redoublants, les étrangers, les salariés, etc. – s'étaient déjà découragés, ou comme si l'université leur signalait déjà, de façon diffuse, que cet univers n'était pas fait pour eux. C'est probablement ce même phénomène qui explique que les quelques bacheliers technologiques et professionnels inscrits à Paris I (3,6 % des IA) ont déjà pratiquement disparu à la date de la passation. Les tableaux de contingence mobilisés dans cet article ont été soumis au test de signification  $\chi^2$ . Ils sont tous significatifs au seuil de 0.002 (le moins significatif, 0.0017, étant la variable sexe).

TABLEAU 1

Nationalité et sexe des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle du département d'économie de Paris VIII et de l'UFR d'économie de Paris I

	Paris VIII	Paris I
Étudiant de nationalité française	54,7 %	81,7 %
Étudiant de nationalité étrangère	44,9 %	17,6 %
NR nationalité	1,6 %	1,4 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Effectifs	N = 247	N = 421
Père de nationalité étrangère	65,2 %	33,2 %
Mère de nationalité étrangère	67,2 %	33,5 %
Part de femmes	39,7 %	52,5 %

Champ : étudiants de 1<sup>er</sup> cycle des départements d'économie de Paris VIII et Paris I.  
Années : 2002/2003 et 2004/2005.

Cette première différenciation, qui prend des allures de ségrégation, renvoie à une des spécificités historiques de l'université<sup>13</sup>, mais plus encore, aujourd'hui,

13- En effet, à l'origine "Vincennes" se voulait aussi une université "ouverte sur le monde". Avec, en 2001-2002, un taux moyen de 30 % d'étudiants étrangers, Paris VIII est l'université qui en accueille le plus (service informatique de l'université Paris VIII).

à l'enracinement particulier du département d'économie en Seine-Saint-Denis. Alors que certaines formations réputées à Paris VIII, comme les arts plastiques, le cinéma ou encore la musicologie, attirent un public parisien<sup>14</sup>, le département d'économie recrute, en effet, majoritairement dans le 93. Ce recrutement local s'articule sociologiquement avec les propriétés sociales de ce public étudiant, dont la caractéristique majeure est d'être issu de milieux populaires. Ainsi, la part d'enfants d'ouvrier est 4 fois plus importante à Paris VIII qu'à Paris I, de même que plus d'un tiers du public s'avère également boursier. Inversement, la part d'enfants des CSP "cadre supérieur", "profession libérale" ou "directeur général" est deux fois plus élevée à la Sorbonne, où ces milieux représentent presque la moitié du public de 1<sup>er</sup> cycle, contre à peine 20 % à Paris VIII (tableau 2).

**TABLEAU 2**

Origine sociale des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle du département d'économie de Paris VIII  
et de l'UFR d'économie de Paris I

	Paris VIII	Paris I
Directeur général ou PDG	2,8 %	6,2 %
cadre sup / profession libérale	18,6 %	40,1 %
Profession intermédiaire	9,7 %	10,7 %
Artisan commerçant, gérant	15,0 %	15,4 %
Employé	13,8 %	13,5 %
Ouvrier	28,7 %	6,7 %
Nr	11,3 %	7,4 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>
Effectifs	N = 247	N = 421
Vit 93	43,3 %	9,3 %
Vit Paris	19,8 %	56,5 %
Boursier	35,2 %	24,5 %

*Champ : étudiants de 1<sup>er</sup> cycle des départements d'économie de Paris VIII et Paris I.  
Années : 2002/2003 et 2004/2005.*

14- Ainsi, en 2001, l'UFR I, qui regroupe les départements d'Arts, d'Esthétique et de Philosophie, comptait 42 % d'étudiants résidant à Paris (Service informatique de l'université Paris VIII). Pour une analyse des usages sociaux des différentes disciplines de l'université Paris VIII : Le Gall et Soulié, 2006.

Ces différences d'origines sociales, qui s'expliquent notamment par la sectorisation des universités<sup>15</sup>, se répercutent sur les conditions d'existence des étudiants, le public de Paris VIII étant aussi plus souvent salarié que celui de Paris I (28 % contre 12 %) et consacrant systématiquement plus d'heures par semaine à un emploi qui tend à concurrencer directement les études. Mais surtout, le recrutement social des deux départements s'articule avec le capital scolaire de leurs publics respectifs. Ainsi, 93 % des étudiants de Paris I sont détenteurs d'un baccalauréat général, contre 56 % seulement des étudiants de Paris VIII (tableau 3). Si l'on rentre dans le détail de la section du baccalauréat, on observe que la part de bacheliers scientifiques est beaucoup moins élevée à Paris VIII et, surtout, que les bacheliers technologiques et professionnels représentent près d'un quart du public, alors qu'ils sont quasiment inexistants à la Sorbonne. Enfin, l'âge au baccalauréat – autre indicateur des chances de survie dans l'enseignement supérieur – est significatif, puisque moins d'un tiers du public de Paris VIII a obtenu ce diplôme à l'heure ou en avance, contre les deux tiers des étudiants de Paris I.

**TABLEAU 3**

Capital scolaire des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle du département d'économie de Paris VIII et de l'UFR d'économie de Paris I

	Paris VIII	Paris I
Bac S	19,8 %	32,1 %
Bac ES	34,4 %	59,9 %
Bac L	1,6 %	1,0 %
Bac techno	15,4 %	2,6 %
Bac pro	7,3 %	0,0 %
Titre étranger	20,2 %	3,8 %
NR	1,2 %	0,7 %
Total	100 %	100 %
<b>Effectifs</b>	<b>N = 247</b>	<b>N = 421</b>
Bac à l'heure ou en avance	29,6 %	67,0 %

*Champ : étudiants de 1<sup>er</sup> cycle des départements d'économie de Paris VIII et Paris I.  
Années : 2002/2003 et 2004/2005.*

15- De fait, l'espace étant socialement construit, l'application de cette procédure fondée sur la localisation géographique du lycée au moment du baccalauréat tend à concentrer un public ayant déjà certaines propriétés sociales et scolaires. Par ailleurs, notons que la sectorisation des universités ne concerne que les lycéens ayant obtenu leur baccalauréat en banlieue : les Parisiens ont le privilège de choisir n'importe quelle université d'Ile de France.

Synthétisant ces principaux résultats, on notera que le profil du public du département de Paris VIII renvoie directement à la figure de ces “nouveaux étudiants” que la politique des 80 % d’une classe d’âge au bac a fait accéder aux bancs de l’université (Beaud, 2002) : d’origine étrangère, de milieu populaire, résidant en Seine-Saint-Denis, doté d’un baccalauréat dévalué et obtenu en retard, ce type d’étudiant s’oppose en tout point au profil modal de celui inscrit en économie à la Sorbonne (parisien, d’origine favorisée, détenteur d’un “bon” capital scolaire). Ces différences de recrutement, qui recourent aussi un “capital linguistique” inégal – 34 % des étudiants de Paris VIII ne parlent pas le français dans leur famille –, font que le département d’économie de Paris VIII se caractérise aujourd’hui par la présence en masse de ces dominés aux études “longues” ou de ces « exclus de l’intérieur » (Bourdieu & Champagne, 1992). Et ce que souligne leur répartition très inégale, c’est que la ségrégation sociale tend à concentrer les populations les plus dominées dans les institutions les plus dominées et, inversement, les populations déjà les plus favorisées dans les institutions les plus renommées. Ces différences de recrutement entre Paris VIII et la Sorbonne sont corrélées aussi avec les perspectives académiques et professionnelles de leurs publics. Celles-ci suggèrent un rapport au savoir et un usage des études d’économie très différent qui peut contribuer à expliquer l’aggiornamento du département de Paris VIII.

### **Auto-sélection, indétermination académique et rapport utilitaire au savoir**

Sans construire ici une typologie du public du département d’économie de Paris VIII<sup>16</sup>, on observe que celui-ci semble manifester un rapport de nécessité au savoir, tout en s’interdisant de se projeter dans l’avenir, ou alors, au prix d’une auto-sélection. En effet, les horizons académiques et professionnels des deux publics diffèrent de façon sensible. En interrogeant les étudiants de Paris VIII sur leurs perspectives d’études au sein de leur établissement, on observe ainsi (et les tendances sont encore plus nettes lorsque l’on analyse uniquement les réponses de sa population modale : les étudiants d’origines populaires) que seulement 7 % d’entre eux vise le niveau bac+5 alors que 35 % des étudiants de Paris I envisagent

---

16– On peut distinguer 4 “idéaux types” d’étudiants en 1<sup>er</sup> cycle, correspondant à 4 usages des études d’économie et gestion : les Français d’origine favorisée (environ 15 % du public), qui quittent le département en cours ou à la fin du DEUG, à cause notamment de l’image de la fac ; les étrangers d’origine favorisée (20 %), venus en France pour leurs études universitaires et qui alimentent le 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du département ; les étrangers d’origine défavorisée (25 %), pour lesquels l’acclimatation linguistique et culturelle est la plus difficile et sur lesquels doit peser une sorte de *double bind* qui leur enjoint de réussir à la fois leurs études tout en aidant financièrement leur famille ; et les Français d’origine défavorisée (40 %), qui se caractérisent par leur indétermination académique et professionnelle.

ce niveau d'étude. Et lorsqu'on les questionne sur leur intention de mener d'autres études, seulement 42 % des premiers formule ce souhait, contre 60 % des seconds (tableau 4). Cette auto-sélection du public de Paris VIII, qui apparaît en conformité avec ses chances scolaires objectives de mener des études longues<sup>17</sup>, semble se conjuguer à un rapport utilitaire au savoir et à un certain flou concernant leurs perspectives académiques. D'après notre enquête, 41 % des étudiants de Paris VIII ont hésité avec une autre discipline au moment de leur inscription, contre 33 % à Paris I ; et quand on examine les disciplines sur lesquelles ont porté leur hésitation, on observe qu'il s'agit en priorité de disciplines utiles, pratiques, comme l'AES, l'informatique ou encore des formations "professionnalisantes" courtes – et aussi plus encadrées – comme les BTS et les IUT. À la Sorbonne, les étudiants ont hésité avec les classes préparatoires, le droit et avec des disciplines plus littéraires, plus intellectuelles – mais aussi plus "françaises" – comme l'histoire.

**TABLEAU 4**  
Perspectives académiques au sein de leur établissement  
et intention de mener d'autres études

	Paris VIII	Paris I
DEUG	20,2 %	7,8 %
Licence	17,8 %	22,3 %
Maîtrise	26,7 %	11,9 %
Bac +5 et plus	6,9 %	34,7 %
Nr	28,3 %	23,3 %
Total	100 %	100 %
<b>Effectifs</b>	<b>N = 247</b>	<b>N = 421</b>
Intention de mener d'autres études	42,5 %	59,9 %
Non	29,1 %	25,2 %
Nr	28,3 %	15,0 %
Total	100 %	100 %
<b>Effectifs</b>	<b>N = 247</b>	<b>N = 421</b>

*Champ : étudiants de 1<sup>er</sup> cycle des départements d'économie de Paris VIII et Paris I. Année 2002/2003 et 2004/2005.*

17– En 2002-2003, le taux d'accès des différents bacheliers en 2<sup>e</sup> cycle universitaire passait de 66 % pour les bacheliers généraux à 23 % pour les bacheliers technologiques et à 8 % pour les bacheliers professionnels. En économie et AES, ce sont les bacheliers scientifiques qui ont le taux d'accès au DEUG en 2 ans le plus élevé (52 %), suivi ensuite, loin derrière, des bacheliers littéraires (37 %), des bacheliers ES (36 %), des bacheliers technologiques (8 %) et, enfin, des bacheliers professionnels (3 %) (MEN, 2003 : 179). Comme le soulignait P. Bourdieu (1964 : 12) : « Même si elles ne sont pas estimées consciemment par les intéressés, des variations aussi fortes dans les chances scolaires objectives s'expriment de mille manières dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir « impossible », « possible », ou « normal » qui devient à son tour un déterminant des vocations scolaires ».



Ce "goût" pour les savoirs "techniques", "professionnels", directement mobilisables par les entreprises trouve une synthèse explicite dans les perspectives professionnelles des étudiants puisqu'au détour des 42 % de non réponse à la question sur la profession envisagée, on observe que les étudiants de Paris VIII visent – non sans un certain onirisme – les professions de PDG, chefs d'entreprise, managers, ou encore le statut de profession libérale et les secteurs de la finance (24,7 % contre 15,7 % à Paris I) ; sachant aussi que certains étudiants mentionnaient sur le questionnaire des indications de type « *Business* », « *quelque chose qui rapporte de l'argent* », « *bonne situation* », etc.<sup>18</sup> À Paris I, à l'inverse, ce sont les étudiants visant les positions de cadres de la fonction publique, de professeurs et professions scientifiques, ou encore les professions de l'information des arts et du spectacle qui apparaissent surreprésentés (12,5 % contre 7,7 % à Paris VIII).

En fait, et comme le soulignaient dès les années 1960 plusieurs travaux en sociologie de l'éducation (Bourdieu, 1964 ; Testanière, 1967) le rapport au savoir des élèves de milieux populaires s'oppose à la familiarité qu'entretiennent les classes supérieures avec les savoirs savants, ce qui se répercute ensuite sur les "choix" académiques et professionnels des étudiants. En outre, on sait que, pour ces élèves de milieux populaires, en particulier lorsqu'ils ont rencontré des difficultés dans le secondaire, le sens de "l'entreprise scolaire" se réduit souvent à une logique de la "survie", c'est-à-dire à une course d'obstacles dont la finalité est de pouvoir prétendre *ipso facto* à un "bon métier" et ce, au détriment d'un rapport à la scolarisation entendu comme "développement culturel" (Bautier & Rochex, 1997). Dans un contexte de chômage de masse frappant particulièrement les jeunes, on comprendra d'autant mieux que ces "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur, qui n'ont pas non plus les conditions d'existences les plus favorables, réduisent souvent l'institution scolaire à sa fonction certifiante et soient proportionnellement moins nombreux à s'essayer, en bon dilettante, à des savoirs ou des disciplines plus désintéressées et dont la rentabilité professionnelle est peu certaine. Comme le dit de façon prosaïque un étudiant d'origine populaire finalement inscrit en économie à Paris VIII : « *Je me disais que si je me décidais à poursuivre un DEUG en Histoire, il n'y a pas trop de trucs. Les entreprises cherchent pas tellement des historiens, quoi. En Économie, j'avais plus de chance... C'est pour ça que j'ai fait ça* ».

Si ce "goût de nécessité" pour les savoirs utiles aux entreprises a ses conditions économiques, sociales, scolaires de possibilité et dépend des emplois que les étudiants peuvent espérer occuper, il relève aussi d'une construction médiatique

18- Remarquons aussi que les étudiants de Paris VIII sont aussi surreprésentés parmi les étudiants visant les professions les moins élevées, à savoir les professions intermédiaires dans l'entreprise ou dans le secteur public, ou encore, le simple statut d'employé.

et politique qui peut conduire un certains nombre de jeunes de milieux populaire à reprendre à leur compte, à un niveau infra-théorique, la rhétorique managériale du “challenge”, du “dépassement de soi”, etc. Ainsi en est-il de Kader, dont le père est ouvrier en intérim et la mère, femme de ménage. Détenteur d’un bac STI et d’un BTS en électronique, Kader est inscrit aujourd’hui en économie à Paris VIII. Il se dit intéressé par « *les domaines de l’économie, de la bourse, de la finance* » et voudrait « *créer une entreprise [...] Quand j’étais petit, je regardais toujours des films qui traitaient de bourse. La bourse, c’est vraiment le seul truc que j’ai gardé depuis le collège. Ouais, la bourse, l’économie, la finance, enfin tout ça, c’est un domaine qui m’intéresse.* »

– *Et tu sais pourquoi ça t’intéresse ?*

– (Silence puis enthousiaste) *Je sais pas, y a du challenge... C’est un truc qui me démange, c’est excitant. Enfin, c’est un truc où on bouge. Quand je parle de Bourse et tout ça, je me vois discuter des contrats, être un peu en relation avec les gens. C’est le côté, un peu “on négocie”... C’est ça qui m’intéresse. Même si je suis... même si je m’occupe des fournitures de stylos ou autre chose. C’est la relation avec les gens, comme ça, un peu face à face. [...]*

– *Tu me disais tout à l’heure que tu avais des cassettes par rapport à l’Économie...*

– *Ouais, ouais des trucs, ça concerne la réussite, euh... ça me motive. Et ça, pour Moi, c’est un peu un rêve de réussir un projet, enfin, comme on voit dans les films. Il y a un film que j’ai revu plusieurs fois. C’est un film avec Nicolas Cage – je sais pas si tu connais – où il est patron d’une grande société de je sais plus quoi. Et puis, tout d’un coup, il voit, par une sorte de génie ou un truc comme ça, qu’il va changer sa vie... C’est un peu compliqué l’histoire mais, bref, c’est tout ce qui tourne autour de la réussite sociale. Tu vois, le type qui relève les challenges, qui réussit ce qu’il fait... Ça doit motiver pas mal de gens. Enfin moi, c’est ce qui me fait rêver, plus que le foot ou autres choses, quoi ».*

Cet extrait d’entretien rappelle le rôle que peut jouer la diffusion de certaines productions culturelles dans la construction de cette “demande” pour les études de gestion. Il permet aussi de souligner que, pour ces jeunes de milieux populaires, l’économie est souvent envisagée d’abord comme de la gestion, comme une discipline pratique, utile aux entreprises, ou encore comme un moyen d’apprendre à faire du “business” – ces études pouvant d’ailleurs fonctionner pour certains d’entre eux comme un lieu de conversion et de normalisation de certaines dispositions acquises et entretenues dans le quartier. En fait, pour eux, et plus généralement pour ce qu’il est convenu d’appeler les “nouveaux étudiants”, les études d’économie représentent souvent un moyen d’échapper à la condition de leurs parents et d’entretenir, pour un temps au moins, leurs aspirations d’ascension sociale en différant le verdict du marché du travail. En quête de leur salut social

par l'école, on pourrait dire que leur attrait pour ces savoirs ne peut se comprendre qu'au regard de leur espace des possibles académiques et professionnels, lequel apparaît assez limité, étant donné leur chances scolaires objectives d'obtenir les "bons" diplômes. Et si, on peut penser que ce public aurait directement intérêt à se voir enseigner et à s'approprier des savoirs critiques, ce serait cependant négliger aussi que, au moins pour la fraction la plus dominée, ce type de savoirs est probablement assez éloigné de la culture de leur milieu d'origine. La crise du militantisme et la débâcle du Parti Communiste qui ont contribué à la déstructuration du groupe ouvrier (Beaud & Pialoux, 1999), et les "concessions et conversions" à l'économie dans le champ médiatique et politique durant les années 1980<sup>19</sup> ne peuvent que favoriser l'identification de ces étudiants au mythe du "self made man", auquel ils n'ont finalement que des intérêts à croire<sup>20</sup>.

Ainsi la concentration de ce public dominé, dont on peut comprendre les attentes utilitaristes en matière d'enseignement de l'économie, peut contribuer à expliquer la montée des sciences de gestion dans le département de Paris VIII. Toutefois, ce serait verser dans un économisme simpliste que de penser que le curriculum s'ajusterait "naturellement" aux attentes des étudiants. Pour expliquer la conversion du département, il semble nécessaire de s'intéresser aussi aux enseignants et à la part prise par leurs pratiques et leurs représentations dans ce processus.

### **Des savoirs critiques inadaptés aux "nouveaux étudiants" ?**

En l'espace de trente ans, le département d'économie de Paris VIII a aussi connu un important renouvellement de ses enseignants : en 2005, on n'en compte plus que quatre de l'époque de Vincennes. En fait, beaucoup d'intellectuels critiques du département sont partis vers d'autres universités – notamment celle d'Amiens et celle de Paris I<sup>21</sup> – et parmi ceux qui sont restés, plusieurs n'ont pas

---

19– On peut penser, par exemple, aux reportages télévisés sur les populations issus de l'immigration ayant réussi à "monter" leur entreprise, ou encore aux émissions comme « Vive la crise » qui, dans les années 80 en particulier, exaltaient les valeurs de l'argent et de l'entreprise, en enjoignant tout le monde à "se prendre en main". Sur le développement d'un fort économisme dans le cadrage de l'actualité, voir : Duval, 2000.

20– Il est frappant de voir à Paris VIII que la mobilisation des étudiants face à la réforme dite LMD (Licence-Master-Doctorat) ou au CPE (Contrat Première Embauche) a été essentiellement le fait d'étudiants bourgeois, souvent parisiens, inscrits dans les disciplines artistiques, par exemple.

21– À la Sorbonne, l'effet taille semble encore garantir une relative diversité scientifique et politique d'approche. M. Vernières, professeur émérite à Paris I qui a rédigé un rapport consacré à l'enseignement de l'économie, nous expliquait lors d'une entretien que, si l'on considère les trois laboratoires de l'UFR et que l'on prend en compte l'ensemble des professeurs et des maîtres de conférences, on aurait « toute la gamme » des approches politiques et scientifiques de l'économie : « des enseignants qui s'inscrivent dans les courants les plus libéraux – en tous cas les plus

exclu, à un moment de leur carrière, de partir vers d’autres établissements. Cette “fuite des anciens”, et le renouvellement du corps qui s’en est suivi, est interprétée aujourd’hui par certains enseignants comme un “besoin” : « *Peu à peu, beaucoup d’intellectuels ont mis leur esprit à disposition d’autres universités, Saint-Denis ayant davantage besoin de pédagogues* ». Et aujourd’hui, en effet, le département se caractérise par un recours important aux enseignants du second degré, ce qui traduit bien, localement, une certaine “secondarisation” de la discipline. Comparant le grade des enseignants dans les deux départements enquêtés, on observe ainsi que les PRAG, PRCE représentent presque 20 % des enseignants permanents à Paris VIII, alors que l’UFR de la Sorbonne se distingue, à l’inverse, par un taux de professeurs particulièrement élevé (tableau 5).

**TABLEAU 5**  
Grade des enseignants permanents du département d’économie  
et gestion de Paris VIII et de l’UFR d’économie Paris I

	Paris VIII	Paris I
Professeur	19,2 %	41,2 %
Maître de conférences	61,5 %	53,6 %
PAST	0,0 %	3,1 %
Enseignant du second degré (PRAG/PRCE/Second degré nr)	19,2 %	2,1 %
Total	100 %	100 %
Effectifs	N = 26	N = 97

Sources : secrétariat du département d’économie et gestion de Paris VIII et de l’UFR d’économie de Paris I.  
Champ : enseignants permanents. Année 2004/2005.

Cette forme d’homologie entre les propriétés académiques du corps enseignant et celles de leurs publics se traduit, à Paris VIII, par un ajustement des représentations et des pratiques des enseignants aux difficultés scolaires de leurs étudiants. Car si les enseignants de Paris VIII mènent aujourd’hui un combat en

dans la pensée dominante et les plus strictement formalisateurs –, d’autres qui le sont beaucoup moins, et d’autres qui s’affichent et qui s’affirment très nettement hétérodoxes ».

commun, on peut dire que c'est celui de bien encadrer les élèves. Tout se passe comme si l'institution anticipait les difficultés de ses étudiants et voulait reconstituer, au moins pour un temps, l'univers qui était le leur au lycée. Le nombre de tuteurs, l'instauration de permanences obligatoires chez les enseignants ou les dispositifs favorisant la communication avec les élèves (comme le recours à leurs adresses Internet par exemple), l'existence d'entretiens individuels à la fin du 1<sup>er</sup> semestre pour les étudiants de première année, la diffusion d'une brochure très détaillée pour les guider et, surtout, l'existence d'un cursus rigide, d'un emploi du temps imposé, la réhabilitation des Travaux dirigés et la constitution de classes, dans un univers qui, traditionnellement, se caractérisait plutôt par une pédagogie "libérale", illustrent la volonté des enseignants d'adapter progressivement l'enseignement universitaire à leur public et d'atténuer la perte de repère consécutive au passage à l'université en encadrant sur un modèle de type lycée.

Cette bonne volonté pédagogique – qui se manifeste de façon diffuse dans le département à travers la relation de proximité qu'entretiennent certains enseignants avec leur public, la disponibilité du Directeur, l'affichage omniprésente du tutorat, etc. – s'accompagne aussi, chez plusieurs enseignants, d'une théorie implicite de ce que doit être un curriculum "adapté" à leurs élèves. Le directeur du département, à l'origine professeur de mathématique dans le secondaire, et qui se définit lui-même comme ayant participé « à la transformation d'un monde vincennois en un monde plus traditionnel », nous donne ainsi sa vision du public et de l'évolution du département : *« Moi, je viens d'une université de province. C'est clair que les gens que j'avais au commencement de ma carrière, dans le début des années 70, ils avaient un bagage culturel, des références intellectuelles que n'ont pas les étudiants que j'ai à l'heure actuelle. [...] Ce que je suis obligé de constater, c'est que j'ai déjà des étudiants dont le parcours est issu d'un système éducatif français qui procède par étapes d'exclusions successives et qui conduit dans une sous-catégorie qu'on appelle les bac professionnels un certain nombre de gens qui ont abandonné la manipulation de concepts, les pratiques théoriques et qui, sur le plan subjectif, en général, ont vécu cela comme une exclusion plutôt que comme le choix d'une voie nouvelle. [...] Le handicap est plus en matière de logique, de raisonnement, une très grande tendance à l'approximation dans les concepts. Le flou devient la règle. Mais le flou, du coup, devient monstrueusement insupportable parce qu'on ne construit rien sur du flou. L'idée de leur demander de préciser des concepts comme le "et", le "ou", le "entraîne", en leur disant que c'est quand même des choses fondamentales – pas pour les maths, pour la vie ordinaire. Quand dans une phrase, on peut sans problème mélanger ces concepts, la pensée elle-même est floue. Et ils rament comme des fous. Ils rament comme des fous ! Alors, ça, c'est grave. Là, vraiment, c'est un problème grave. [...] Avant, les professeurs étaient engagés, au niveau de la réflexion intellectuelle de l'économie, il y avait des cours sur le capital par exemple. Désormais, ce n'est plus le cas, car nos étudiants ont*

*changé : ils veulent trouver un moyen de s'en sortir. [...] L'une des spécificités du département réside dans le fait que les étudiants sont là pour trouver un emploi. Ils voient l'économie, l'entreprise, ils veulent trouver leur place. L'objectif travail est le plus fort. Donc, notre objectif est davantage de trouver des débouchés professionnels. On en a très très peu qui conçoivent l'enseignement universitaire pour ce qu'il est, c'est-à-dire acquérir des compétences intellectuelles, être plus riche intellectuellement et, ensuite, faire des choses. Donc, pour les étudiants qu'on fabrique, on est obligé de se référer à un cadre général. Par rapport à mon université d'origine, à l'heure actuelle, quand certains atteignent la 5<sup>e</sup> année, c'est le DESS. Aucun n'intègre l'idée d'un DEA ou d'une thèse. Pratiquement aucun. Pour moi, la plupart de nos étudiants n'ont aucune visée en dehors d'un parcours strictement utilitaire. (silence) Et encore, strictement utilitaire, c'est pour... les meilleurs. Pour les autres, pour beaucoup d'entre eux, c'est plus une façon de passer le temps : "On verra bien..." ».*

L'idée que certains enseignants se font des dispositions et des attentes de leurs étudiants peuvent ainsi servir à justifier la professionnalisation des cursus et relativiser l'intérêt d'une approche critique du capitalisme, comme des savoirs savants en général. Ces représentations du public, qui peuvent rejoindre celles de certains enseignants de ZEP (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 : 224-228), peuvent aussi expliquer l'utilisation *a minima* des mathématiques pour des raisons qui ne soient pas seulement idéologiques<sup>22</sup>, ou encore la création de "DEUG renforcé" plutôt que de "Bi-Deug" qui « *seraient trop lourds* »<sup>23</sup>, etc. Bref, elles impliquent un ajustement pratique du cursus à la fois dans la forme et dans le contenu. On peut penser que ces représentations s'imposent aujourd'hui avec force, étant donné le peu d'attractivité du département : ne pouvant sélectionner de façon malthusienne leurs étudiants, comme le font d'autres formations, il s'agit de s'adapter, bon gré mal gré, au public modal. Et on peut penser également que la politique de "bonne volonté pédagogique" que met en œuvre le département ne peut que renforcer un peu plus sa position dominée en faisant fuir ses "bons étudiants" et donc, en accentuant un peu plus la ségrégation sociale<sup>24</sup>.

22- « Vous avez des économistes qui font de la micro-économie où c'est strictement formalisé, et d'autres qui abordent la micro-économie un peu tendance années 50, 60, 70 où on décrit les relations dans l'entreprise, de l'entreprise avec son marché... mais ça ne passe pas automatiquement par un système d'équations avec 50 inconnues etc. Nous, on est moins utilisateur de la formalisation. On ne peut pas dire que ça n'existe pas dans nos cours, mais c'est clair que, pour nous, ça ne doit pas être une barrière pour nos étudiants » (le directeur du département d'économie de Paris VIII).

23- Il est frappant de voir que le DEUG "amélioré" proposé à Paris VIII est un DEUG renforcé en langue (où l'allemand, d'ailleurs, n'est pas proposé), alors qu'à Paris I, il s'agit d'un véritable Bi-DEUG Droit-économie, permettant à l'UFR de sélectionner les étudiants sur dossier et de créer une classe de niveau.

24- Dans les cours, « c'est du vocabulaire tout le temps. J'sais pas, presque du vocabulaire basic... Donc, les profs, en général, ils font du vocabulaire. Mais c'est pas leur boulot. Moi, personnellement, je sensais prof, je leur disais "bah, regardez dans le dico !" » (Pierre, bac S, père banquier, mère au chômage).

Cependant, si les représentations d'un public populaire ayant des attentes strictement utilitaires s'est imposé dans le département de Paris VIII, la définition du "bon" ajustement à ce public peut faire aussi l'objet de luttes. Aujourd'hui, le corps enseignant semble très divisé. D'après le directeur, « *il y a encore des affrontements majeurs entre enseignants* ». L'ouverture de l'IUP a opposé « *deux clans de façon un peu violente [...]. Pour certains, c'était créer une filière sélective, à l'intérieur de laquelle les collègues allaient avoir la paix. Mais qu'est ce qu'on fait de notre fonction d'enseignement général offert à tous ? Du public qui nous entoure et qui arrive chez nous ?* » Autre exemple : lors de l'élaboration des maquettes LMD, certains "anciens" ont eu le sentiment d'avoir été laissés en dehors de la construction du nouveau cursus, plusieurs se sont indignés de ce département « *où les étudiants n'entendent plus parler de Marx* ». En fait, l'enjeu de ces conflits, qu'il faudrait restituer à travers une analyse systématique des positions et des prises de positions des enseignants, semble bien tourner autour de l'héritage de Vincennes et de la définition de ce que doit être un enseignement d'économie "adapté" au public populaire du département.

L'évolution du département d'économie de Paris VIII illustre la subordination croissante de la sphère éducative à la sphère productive et sa contribution à la marginalisation des savoirs critiques. Cet article a essayé d'éclairer ce processus en montrant qu'il peut s'appuyer d'une part, sur les dispositions des étudiants les plus dominés, d'autre part, sur les pratiques et les représentations que mobilisent les enseignants face à ce public. Mais plus profondément, l'histoire du département de Paris VIII souligne à quel point ces deux logiques sont elles-mêmes déterminées par des phénomènes structurels tels que la ségrégation sociale et le chômage. On peut penser qu'une réelle démocratisation scolaire, qui ne concentrerait pas les publics les plus dominés dans certains établissements, n'aurait pas impliqué cet *aggiornamento* du département vers la gestion. De même, l'existence d'un accès garanti ou non au monde du travail semble déterminant dans la transmission d'un savoir économique "autonome". En effet, il convient de rappeler que ces savoirs "techniques", "professionnels", etc., n'ont de sens que dans un certain état du système économique, dans lequel les étudiants sont préparés à occuper une place. On voit alors le piège que représente une marginalisation des modèles intellectuels critiques au profit d'une vision du monde social essentiellement fonctionnelle, économiste – que l'analyse présentée ici peut d'ailleurs contribuer à alimenter – puisque cette vision est toujours susceptible de cautionner un certain état de l'ordre social et/ou d'être instrumentalisée à des fins de légitimations politiques.



## BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER (E.) & ROCHEX (J.-Y.) 1997, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La dispute, pp. 105-122.

BEAUD (S.), 2002, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

BEAUD (S.) & PIALOUX (M.), 1999, *Retour sur la condition ouvrière*, Paris, Fayard.

BOURDIEU (P.), 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, coll. "Le sens commun".

BOURDIEU (P.) & CHAMPAGNE (P.), 1992, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 71-75.

BRUNET (J.), (dir.), 1979, *Vincennes ou le désir d'apprendre*, Paris, Alain Moreau.

CHARLOT (B.), BAUTIER (E.) & ROCHEX (J.-Y.), 1992, *École et savoir dans les banlieues... Et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

CHESSEL (M.-E.) & PAVIS (F.), 2001, *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin.

COMITÉ NATIONALE D'ÉVALUATION, 1988, *Rapport d'évaluation, L'université Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis*, Paris, MEN.

COMITÉ NATIONALE D'ÉVALUATION, 1995, *Rapport d'évaluation, L'université de Paris I Panthéon-Sorbonne*, Paris, MEN.

DUVAL (J.), 2000, « Concessions et conversions à l'économie : le journalisme économique en France depuis 1980 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 131-132, pp. 56-75.

FAURE (S.) & SOULIÉ (C.), 2006, « La recherche universitaire à l'épreuve de la massification scolaire », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 164, pp. 61-73.

GAREL (G.) & GODELIER (E.), (coord.), 2004, *Enseigner le Management. Méthodes, institutions, mondialisation*, Paris, Lavoisier.

GATTI-MONTAIN (J.) 1987, *Le système d'enseignement du droit en France*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LEBARON (F.), 2000, *La croyance économique. Les économistes entre science et politique*, Paris, Seuil.

LE GALL (B.) & SOULIÉ (C.), 2006, « Des usages sociaux du DEUG de Paris VIII : ségrégation sociale, attentes pédagogiques et habitus disciplinaires », in M.-D. Vasconcellos (dir.), *Obstacles et succès scolaires*, Lille, Éditions du conseil scientifique de Lille 3, coll. "Travaux et recherches", pp. 81-119.

LE VAN LEMESLE (L.), 2004, *Le Juste ou le Riche, l'enseignement de l'économie politique, 1815-1950*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France.

MINTZBERG (H.), 1989, « Former des managers et non des diplômés de MBA », in H. Mintzberg, *Le management, voyage au centre des organisations*, Paris, Éditions d'Organisation.



NIOCHE (J.-P.) & DE SAINT MARTIN (M.), 1997, « Les trois tensions des formations françaises à la gestion », *Entreprises et histoire*, n° 14-15, pp. 5-10.

PAVIS (F.), 2003, « Sociologie d'une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-1990 », Thèse de sociologie, Université de Paris I.

SOULIÉ (C.), 1998, « Le destin d'une institution d'avant-garde : Histoire du département de philosophie de Paris VIII », *Histoire de l'éducation*, n° 77, pp. 47-69.

TESTANIERE (J.), 1967, « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. VIII, numéro spécial, pp. 17-33.



## II

*SAVOIRS D'EXPÉRIENCES, SAVOIRS ACADÉMIQUES  
ET NOUVELLES HIÉRARCHIES*



# SAVOIRS, EXPÉRIENCES ET ÉLABORATION DE NOUVELLES NORMES PAR LES POUVOIRS PUBLICS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Colette GRANDGÉRARD<sup>1</sup>

La valeur accordée aux “compétences”, à l’“expérience”, aux “savoirs d’actions”, aux “savoirs acquis en situation de travail” n’a cessé de s’affirmer au cours des deux dernières décennies dans l’ensemble du système éducatif, au service d’une volonté, de la part des pouvoirs publics, de rapprochement accru entre sphère éducative et sphère du travail. À la lumière des recherches que nous avons réalisées sur les mutations de l’enseignement supérieur, nous avons montré que l’État entend instaurer des rapports inédits entre univers éducatif et univers du travail, l’objectif recherché étant de transformer en profondeur ce niveau d’enseignement – dans ses missions, ses structures, son organisation, ses contenus, ses professionnalités –, en vue d’accroître son efficacité tant économique que sociale. Une pluralité de dysfonctionnements seraient à l’origine de cette politique publique : il s’agissait de pallier un déficit en matière de diversification de l’offre de formation et de certification et en matière d’adaptation aux mutations qui affectaient les systèmes de travail, de mettre fin aux abandons au niveau des premiers cycles et à la désaffection pour les filières scientifiques, de remédier à une spécificité française liée au cloisonnement entre universités et écoles, en prenant en compte les standards formulés au niveau européen...

Les travaux que nous avons conduits sous l’angle des politiques publiques et du jeu des acteurs chargés de les impulser et de les mettre en œuvre nous permettent d’attester que la pénétration progressive des notions de compétence et d’expérience dans l’enseignement supérieur procède d’un même cadre d’intelligibilité. Elle est portée par une méthodologie de changement dont les fondations sont jetées au début des années 1980. Deux étapes majeures président ensuite à sa mise en œuvre, la première est initialisée à la fin des années 1980 avec les nouvelles filières de formation professionnelle, la seconde émerge au début de l’actuelle décennie avec la promulgation de la VAE.

♦ **On assiste, depuis la fin des années 1980, dans le cadre de l’extension de l’alternance dans les universités et les écoles et de l’instauration de l’apprentissage (loi de 1987), au développement**

---

1– Chercheuse en Sciences de l’éducation, Université de Picardie, Laboratoire Saso-Curapp, grandgerard@noos.fr

**d'une forme de validation de l'expérience professionnelle sous l'égide d'un "partenariat" inédit entre université et entreprise<sup>2</sup>.**

Ces orientations se sont matérialisées par l'initialisation de nouveaux types de cursus : création, au carrefour des années 1980-90, des Nouvelles filières de formation d'ingénieurs (NFI, 1989) et des Instituts universitaires professionnalisés (IUP, 1991) puis, à la fin de la dernière décennie, mise en œuvre de la licence professionnelle (1999), pierre angulaire de l'édifice LMD (Licence, Master, Doctorat)<sup>3</sup>... De tels parcours, flexibles et réactifs, dans leur conception, aux objectifs économiques, sont fondés sur une critique de la domination des raisonnements abstraits et déductifs dans l'enseignement supérieur et sur une valorisation du "concret", les démarches inductives étant seules jugées aptes à produire la diversité des profils en ingénieurs et cadres intermédiaires dont l'économie française a besoin. Les filières innovantes lient savoirs formels et savoirs acquis en situation de travail, la validation de l'expérience professionnelle comme partie d'une formation étant considérée comme légitime. Un "partenariat" étroit entre acteurs éducatifs et professionnels, inédit comme nous le verrons, est le corollaire de l'organisation par alternance et par apprentissage ; il est conçu comme l'instrument d'une régulation de la sphère éducative en fonction des profils d'emploi.

102

♦ **Avec la loi de 2002 et la consécration, par la VAE, des notions d'expérience, d'acquis informels, une seconde étape est franchie par les pouvoirs publics dans leur volonté de promouvoir de nouvelles règles du jeu.**

L'instauration de la voie alternative d'accès au diplôme, élaborée à l'origine pour les populations actives peu ou pas diplômées, incarne tout particulièrement l'avancée réalisée dans la méthodologie de changement engagée. L'autre parcours

2- L'alternance n'est pas nouvelle dans l'enseignement supérieur, mais le caractère inachevé du processus de professionnalisation, illustré de manière exemplaire par les IUT ayant évolué en filières sélectives, conduit le pouvoir politique à développer une conception plus contrôlée de ce que peut être une formation professionnelle.

3- À savoir :

- ♦ Nouvelles filières de formation d'ingénieurs (NFI) : cursus en cinq ans, par alternance et apprentissage. Fondée sur une critique du modèle dominant de formation d'ingénieurs, jugé élitiste et malthusien, la filière a pour objectif de promouvoir une nouvelle figure de l'ingénieur : l'ingénieur de terrain.
- ♦ Instituts universitaires professionnalisés (IUP) : sur la base d'un bac+1, deux niveaux de sortie, à bac+4 et bac+6. Cette organisation, destinée à promouvoir des cadres intermédiaires, les "ingénieurs-maîtres" et les "ingénieurs-docteurs", avait été prévue dès l'origine de manière à se rapprocher des standards qui prévalaient en Europe à la fin des années 1980.
- ♦ Licence professionnelle : cursus en trois ans, piloté par l'emploi et aligné sur les standards européens en vigueur à la fin des années 1990.

de certification que constitue la VAE, assis sur la seule reconnaissance des compétences acquises dans le cadre d'activités professionnelles et personnelles, est adossé à un débat plus général, dont les enjeux concernent la remise en cause des normes qui prévalaient jusqu'à présent en matière d'économie du diplôme. Sur ce point, l'inflexion est majeure et les termes de "révolution culturelle" chers aux promoteurs de ces données inédites prennent tout leur sens : la collation du diplôme est liée à la maîtrise d'un ensemble de compétences bien explicité *a priori*, les questions touchant au contenu des formations devenant secondaires par rapport à un objectif premier : être capable d'exercer un emploi. Le nouveau mode d'accès à une certification ouvre, en effet, la possibilité de délivrer un diplôme sans suivre préalablement un cursus de formation, voire un unique module d'enseignement : le diplôme n'est plus désormais la sanction d'une formation, mais la sanction de compétences à exercer un emploi ; autrement dit, il devient la mesure de la capacité productive des individus. Avec la VAE et les règles dont elle est partie prenante, c'est à un changement d'ordre qualitatif auquel on assiste mais aussi d'ordre quantitatif, au service d'une articulation étroite entre univers éducatif et monde du travail : les filières et diplômes professionnels ne sont plus seuls concernés, c'est l'ensemble des universités et des écoles, tous diplômes confondus, qui est visé.

De manière corollaire à la refonte des règles du jeu en matière de certification, on assiste à l'extension, dans le champ éducatif, du principe d'"individu-acteur" – de sa propre formation, de son évolution professionnelle et, de manière générale, de son "employabilité". C'est à l'individu qu'est désormais dévolue la responsabilité d'accroître son propre "capital humain". Une telle approche implique « une redéfinition du concept d'activité : être actif, occupé ou non, ne signifie pas seulement être disposé à occuper un emploi "convenable". Il s'agirait surtout d'être disposé à se mobiliser de façon quasi permanente pour rester ou devenir "employable" » (Gazier, 1990 : 579). La doctrine dont répond la VAE prend ainsi sens dans un mouvement général où se dessinent de nouveaux rapports salariés-employeurs, sous l'égide des notions de coresponsabilité, de co-investissement, de codécision, de contrat et de négociation. Au service de telles données, le législateur multiplie, parallèlement à la VAE ancrée dans une logique du sur-mesure à chacune de ses étapes (tant au moment de la constitution du dossier de candidature que lors de la soutenance devant un jury), des dispositifs individualisés dans le champ de la formation continue, comme le Droit Individuel à la Formation (DIF), le passeport-formation, l'entretien individuel obligatoire... (Accord national interprofessionnel 2003, loi de 2004). De manière sous-jacente, la réforme est porteuse d'*a priori* forts, tels que l'existence d'une convergence d'intérêts entre salariés et employeurs, entre objectifs individuels et bien général. Les notions de contrat et de négociation renvoient, en effet, au

principe d'engagements réciproques pris en toute connaissance de cause dans le cadre d'un équilibre employeur-employé dans la répartition des pouvoirs. Elles impliquent une négation des rapports sociaux et sont le reflet du consensus qui a généré le dispositif VAE dans une sorte de "pacte social"<sup>4</sup>.

Présentées lors de leur création comme des réformes pilotes et, en ce sens, particulièrement significatives des transformations attendues, les politiques en émergence sont ambitieuses tant dans leurs chiffres que dans le caractère global et innovant des mesures proposées. En effet, les NFI sont conçues par l'État comme un contre-modèle au système hégémonique et élitiste de formation des ingénieurs en France. Avec le dossier des IUP, le ministère entreprend un chantier plus vaste, celui de la « *renaissance de l'université* » selon les termes du père de la réforme (Allègre, 1993). La licence professionnelle, aux yeux de ses promoteurs, constitue un moment crucial de l'évolution du système éducatif. Enfin, avec la VAE, « *une véritable révolution culturelle serait engagée par le changement de paradigme qu'elle introduit, dans le sens où l'accent est mis sur la certification et non plus sur les processus d'accès à la certification* »<sup>5</sup>. Les ambitions qualitatives affichées dans le cadre de ces politiques publiques s'accompagnent d'ambitions quantitatives. Ainsi, à l'origine, il s'agit de doubler, par la création des NFI, la population des ingénieurs diplômés à l'horizon 2005-2010, d'intégrer dans les IUP, dix ans après leur création, la moitié des élèves de second cycle universitaire, de bouleverser profondément, avec la VAE, les règles de certification pour l'ensemble des diplômés généraux et professionnels...

Nos travaux nous conduisent à interpréter ces réformes comme particulièrement significatives du sens des transformations visées pour l'enseignement supérieur. Portées par une méthodologie de changement qui rompt avec les logiques antérieures, elles annoncent l'émergence d'un nouveau modèle d'enseignement supérieur en vue d'en accroître l'efficacité économique et sociale. Structurées autour de mécanismes de régulation innovants entre univers éducatif et univers du travail, de telles orientations sont partagées par les gouvernements, de droite comme de gauche, qui se sont succédé au cours des deux dernières décennies.

Quel est le mode d'émergence de ces politiques publiques ? Donnent-elles lieu à débats dès leur origine dans la communauté scientifique et dans les cercles politiques, économiques et sociaux ? De quels mécanismes de régulation de la sphère éducative procèdent-elles ? Quels enjeux de pouvoir président aux différentes étapes

4- L'idée de négociation, corollaire de celle de contrat librement consenti, ne résiste pas à une analyse des textes réglementaires relatifs à la VAE, qui en révèlent le caractère fortement prescriptif.

5- Charraud (A.-M.), intervention pour le premier regroupement des Points relais conseils en VAE, 17 septembre 2002.



de leur construction, quelles résistances et quels soutiens rencontre leur mise en œuvre ? Telles sont les questions auxquelles nous nous attacherons à apporter des éléments de réponse.

Dans un premier temps, nous appréhenderons la question de la valeur accordée à l'expérience et des normes dont elle participe à la lumière de la loi Savary de 1984, que l'on peut considérer comme la loi de "professionnalisation" de l'enseignement supérieur, fondatrice, selon nos analyses, de l'option stratégique qui préside aux mutations actuelles. Nous interrogerons les règles du jeu promues par le pouvoir politique et les débats qui sous-tendent l'orientation professionnalisante. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les normes mobilisées par les nouvelles filières de formation professionnelle régies par une forme de reconnaissance de l'expérience que sont l'alternance et l'apprentissage sous l'égide d'un "partenariat" éducation-économie inédit ; enfin, lors d'un troisième temps, la célébration du concept d'expérience qu'incarne la VAE sera située par rapport aux éléments de rupture et de continuité dont procède le dispositif.

### **La valorisation d'une forme de validation des expériences à la lumière d'options stratégiques divergentes : le début des années 1980**

Selon les conclusions de nos recherches, les normes actuellement promues par les pouvoirs publics, dont la reconnaissance de l'expérience est partie prenante, prennent sens dans un processus initialisé avec la loi Savary de 1984. Quand la gauche arrive au pouvoir, en 1981, on assiste à une réactivation des discours sur le blocage et la "crise" de l'enseignement supérieur. Est fustigé tout particulièrement le déficit chronique de démocratisation, de diversification et d'adaptation quantitative et qualitative des formations aux mutations du travail. La partition en deux blocs (le système des grandes écoles et les universités) est rendue notamment responsable de ce déficit.

C'est autour du décloisonnement des structures et du thème de la "professionnalisation" que se cristallisent les débats sur la capacité de l'université à mettre en œuvre un véritable processus de changement. Qu'il faille déstabiliser le système apparaît comme une quasi nécessité, mais les solutions avancées expriment des options stratégiques divergentes. Au début des années 80, deux visions de la "modernité" s'affrontent, au nom de principes démocratiques et du statut ambitionné pour l'université française, toutes deux travaillées en réponse à des commandes politiques : l'une, dont un éminent mathématicien, Laurent Schwartz, se fait le porte-parole dans le cadre d'une Commission-bilan commanditée par le premier ministre de l'époque, Pierre Mauroy, revendique le changement "par le haut" et se nourrit de références puisées dans le modèle nord-américain ; l'autre, défendue

par le ministre de l'Éducation, Alain Savary, ne prend pas les mêmes chemins et promeut l'option professionnalisante. C'est dans le cadre de cette seconde logique qu'est instaurée une forme de validation des expériences professionnelles et des acquis personnels ouvrant l'accès direct à une formation post-baccalauréat (article 14 de la loi de 1984, décret de 1985).

*1981-1983 – Les propositions de L. Schwartz :  
s'appuyer sur ce qui crédibilise le système des écoles pour rénover les universités  
et homogénéiser les enseignements supérieurs*

Le modèle issu des travaux de la Commission-bilan repose sur une homogénéisation de l'ensemble des enseignements supérieurs en reprenant aux différents niveaux ce qui en principe fait "l'excellence" du système des écoles.

Pour la petite histoire, pas seulement anecdotique, il faut savoir que le gouvernement avait d'abord envisagé une solution radicale aux multiples problèmes créés par la dualité université/grandes écoles en réintégrant les grandes écoles dans les universités. Il ne s'agissait pas d'une menace symbolique et il fallut 2 000 télégrammes adressés au premier ministre pour sortir les grandes écoles du champ de la loi d'orientation. Cette solution drastique est récusée par L. Schwartz (1983) car elle n'aurait eu pour résultat que d'amoindrir la qualité des formations en écoles sans contribuer au renouveau des universités.

Emprunté au modèle nord-américain, le schéma préconisé est fondé sur la sélection/orientation, la concurrence, l'autonomie, la responsabilisation des individus et des structures... Pour se hisser au niveau des universités américaines qui assurent en leur sein l'ensemble des missions dévolues en France aux grandes écoles et à l'université, l'accroissement de la qualité de l'offre tout comme la crédibilité sociale des enseignements supérieurs sont au prix de la diversité, de l'autonomie, de la compétition. De telles orientations devraient permettre de réduire significativement les échecs, les abandons, les erreurs de parcours, "l'incroyable gâchis" que représente le premier cycle universitaire mais aussi certains dysfonctionnements du système des écoles. Les analyses, l'évaluation et propositions développées par le groupe de travail, comme tint à le rappeler Laurent Schwartz, dépassaient largement le point de vue d'un petit noyau élitiste<sup>6</sup>.

6— Dans un ouvrage amer, en réponse aux dispositions contenues dans la loi de 1984, Schwartz écrit, et c'est lui qui souligne : « *La gauche n'est pas assez ambitieuse pour les enfants du peuple qu'elle prétend représenter* ». Pour sauver l'université, Le Seuil, 1983.

*La loi Savary d'octobre 1984 :  
valorisation des expériences dans le cadre d'une politique volontariste  
de décroisement entre enseignement supérieur et sphère du travail*

Une autre stratégie s'imposera et aboutira à la promulgation de la loi de 1984. Cette dernière ouvre les structures de l'enseignement supérieur sur le champ de l'économie. De manière conjointe, et contrairement aux préconisations du courant précédent, elle maintient le principe de diplômes nationaux et de la régulation par l'État et récuse explicitement le principe de la sélection en tant que mode d'accès aux premiers cycles universitaires. Par ce texte réglementaire, l'État promeut une politique volontariste de décroisement entre sphères éducative et productive et jette les fondements d'une politique où l'entreprise devient un partenaire central dans la formation professionnelle des jeunes, comme la loi de 1971 avait assuré les fondements d'une politique permettant aux entreprises de jouer un rôle fondamental dans la formation des adultes. Plus précisément, le rapprochement attendu entre l'éducation et l'économie se matérialise par la participation accrue des représentants du monde économique aux missions de l'université afin de mieux ajuster les formations aux "besoins"<sup>7</sup>. Dans son article 5, la loi indique : « *Les enseignements supérieurs sont organisés en liaison avec les milieux professionnels ; leurs représentants participent à la définition des programmes dans les instances compétentes ; les praticiens contribuent aux enseignements ; des stages peuvent être aménagés dans les entreprises publiques ou privées ou l'administration, ainsi que des enseignements par alternance ; dans ce cas, ces stages doivent faire l'objet d'un suivi pédagogique particulier* ». Sont instaurés, en outre, le principe de reconnaissance de l'expérience<sup>8</sup>, comme nous l'avons mentionné en amont, le tutorat, l'orientation continue des étudiants pendant toute la vie universitaire...

La "professionnalisation" recherchée pour le système ne se mesure pas seulement à l'aune de l'insertion des étudiants ; elle renvoie aussi à la prise en charge, par les enseignements supérieurs, de la formation et de la reconversion des salariés. La puissance publique place en effet, pour la première fois, pour les universités et

---

7- La coopération des milieux économiques était circonscrite jusqu'alors aux missions de gestion et de financement. En instaurant l'existence de facultés autonomes gérant leur propre budget, la loi Faure (1968) avait permis, en effet, l'ouverture des universités à des capitaux privés. Elle avait, en outre, dans le cadre de structures nouvellement créées, les conseils d'université, cherché la participation de "personnalités extérieures" reconnues pour leur compétence.

8- La loi de 1984 et le décret de 1985 permettent de valider les expériences professionnelles en vue de l'accès à l'enseignement supérieur et d'être dispensé du diplôme normalement requis pour s'inscrire dans une formation. Cette possibilité est encore en vigueur, alors que la Validation des Acquis Professionnels (VAP), promulguée en 1992 et fondée sur une dispense d'une partie des épreuves en référence aux expériences professionnelles, a été abrogée par la loi de 2002.

les écoles, la mission de formation professionnelle continue sur un pied d'égalité avec la mission de formation initiale. En outre, elle préconise la collaboration entre l'enseignement supérieur et l'entreprise au niveau de la recherche.

Le principe de la sélection post-baccalauréat, considéré comme non démocratique, est récusé mais, dans le même temps, il est reconnu sous certaines conditions. Comme la loi le dit explicitement dans son Titre II, article 14 : « *Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat [...]. Tout candidat est libre de s'inscrire dans un établissement de son choix [...]. Les dispositions relatives à la partition entre les établissements et les formations excluent toute sélection* ». Mais le même article reconnaît aussi, sous certaines conditions, le principe de la sélection : « *Toutefois, une sélection peut être opérée, selon des modalités fixées par le ministre de l'éducation nationale, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs, instituts, écoles et préparations à celles-ci, grands établissements [...] et tous établissements où l'admission est subordonnée à un concours national ou à un concours de recrutement de la fonction publique* ». On comprend alors que le ministre, cherchant à combiner unification, diversification et "professionnalisation", distingue entre les structures tout-venant et des structures spéciales autorisées, sous certaines conditions, à recruter sur la base d'une sélection. Rendre compte de cette distinction et de sa portée stratégique nous paraît essentiel. Car de fait, comment opère le ministre pour renforcer la démocratisation, accroître l'efficacité économique et sociale de l'ensemble ? Il s'appuie sur des structures dérogatoires – écoles et instituts internes aux universités – auxquelles il donne une place tout à fait importante. Dans cette stratégie, le mouvement vers la professionnalisation s'inscrit dans une organisation préexistante, celle des structures dérogatoires, fonctionnant au sein des universités dès 1920 pour permettre une plus grande finalisation des enseignements et une insertion professionnelle. C'est donc dans un premier temps à ces structures dérogatoires qu'est impartie la mission de professionnalisation des universités : sélection à l'entrée, plus grande ouverture des instances de décision et de gestion des représentants du monde économique, enseignement plus dense et mieux encadré. La loi de professionnalisation s'inscrit ainsi dans une logique où, sous couvert de rationalisation, elle précise la notion d'institut et fait des structures dérogatoires un élément de la stratégie ministérielle de diversification et de professionnalisation.

### *Vives oppositions aux orientations du ministre Savary*

De virulentes et nombreuses oppositions, comme en rend compte L. Schwartz dans son ouvrage paru en 1983, accueillirent les orientations du ministre Savary. Ainsi furent fortement contestés le principe de la professionnalisation des

enseignements, le tutorat, l'évaluation des universités et des enseignants-chercheurs, la présence des personnalités extérieures dans les conseils, corollaire naturel de l'ouverture nécessaire de l'Université sur le monde économique. Adoptée par la majorité de la gauche, la réforme fut condamnée publiquement par des universitaires aussi éminents que R. Aron, M. Duverger, E. Le Roy-Ladurie, ou A. Touraine. Un appel contre le projet et dénonçant l'absence de véritable débat, paru dans *Le monde* du 6 décembre 1983, fut lancé au président de la République par 56 universitaires, soutenu par plus d'un millier de leurs collègues.

En conclusion, bien que la loi de 1984 ait pu paraître à certains liberticide et par trop radicale, elle ne remettait cependant pas explicitement et fondamentalement en cause les logiques antérieures de "modernisation" des enseignements supérieurs. Nous avons montré qu'elle faisait fond sur une partition préexistante entre structures dérogatoires et structures tout venant ; ce faisant, elle maintient le cloisonnement entre filières à vocation professionnelle et autres filières d'enseignement ; elle ouvre certes les instances et structures sur la société, mais l'offre d'enseignement garde majoritairement le contrôle de la création, de la production, gestion et sanction de la formation. Pourtant, directement ou dans sa mouvance, sont créées des structures, développées des missions, affichés des principes qui, pour l'ensemble des enseignements supérieurs, ouvrent la voie à de nouveaux mécanismes de régulation, marqués par un engagement de plus en plus manifeste des acteurs économiques dans la formation. *C'est en relation avec ces grandes orientations qu'émerge une forme de validation de l'expérience, entendue comme la possibilité d'accéder directement à une formation universitaire.*

Une des instances qui légitime la politique de rapprochement accru entre sphère du travail et enseignement supérieur est le Haut Comité Éducation Économie (HCEE). Créé quelques années plus tard et structuré selon le principe de parité entre représentants du monde de l'éducation et de l'entreprise, il se voit allouer deux prérogatives centrales : établir une concertation permanente au plus haut niveau entre responsables du système éducatif et acteurs socio-économiques, et mener des réflexions prospectives sur les relations entre l'éducation et l'économie. En matière de professionnalisation du système, sa doctrine est de créer, dans un "partenariat" école-entreprise, une véritable voie professionnelle complète de formation.

C'est ainsi qu'en moins de dix ans a été élaborée, au sein du HCEE, une doctrine de "professionnalisation" qui, au nom de la démocratisation et de l'optimisation du système, justifie l'émergence de nouvelles règles du jeu en matière de pilotage, gestion, production et certification. Dans le cadre défini par la loi de 1984, les formations au niveau supérieur d'enseignement s'engagent dans un mouvement lent mais inexorable de coopération accrue avec le monde économique.

C'est dans ce contexte que vont être promues, à partir de la fin des années 1980, de nouvelles normes. Un processus structuré en deux étapes majeures marque leur mise en œuvre, sous l'égide des notions de compétence et d'expérience, comme nous l'avons indiqué en amont.

**Première phase dans l'instauration de nouvelles normes :  
des formations professionnelles d'un type nouveau  
dans le cadre d'une régulation Emploi-formation**

*La valorisation de l'expérience à la lumière des normes en émergence  
au service d'un mode de régulation Emploi-formation*

En promouvant des filières de formation par alternance et apprentissage, l'État entend opérer un rapprochement entre mondes de l'éducation et du travail autour de paramètres qui fonctionnent en interdépendance : enracinement de la formation dans l'expérience professionnelle, obligation de coopération étroite entre acteurs éducatifs et représentants du monde économique, référence majeure au concept de compétence et formulation de référentiels d'emploi comme standards du diplôme, contractualisation des relations entre acteurs et fonctionnement souple, modulaire, mettant en jeu l'individualisation de la formation.

C'est sous l'égide d'une redistribution des pouvoirs entre sphères éducative et productive que s'organisent les normes en émergence. Les fonctions macro-éducatives traditionnellement assurées par le système de formation – prescription quantitative et qualitative, production de formation, certification... – sont co-assurées par l'instance éducative et par l'instance productive. La forme partenariale permet ainsi d'organiser une nouvelle répartition des pouvoirs dans la réalisation des grandes fonctions éducatives. L'ouverture accrue de l'éducatif au champ du travail, préconisée par la loi Savary, prend ainsi la forme, au carrefour des années 1980, d'un "partenariat" fort. Dans l'acception retenue par les pouvoirs publics, ce paradigme dessine, par la mise en œuvre de nouvelles filières de formation, une forme inédite de coopération à ce niveau d'enseignement, dans le sens où des relations étroites entre acteurs pédagogiques et professionnels sont prescrites quantitativement et qualitativement, à toutes les étapes du processus éducatif – de la conception des filières et de l'identification des objectifs économiques auxquels elles doivent souscrire à la production d'enseignement et à la délivrance du diplôme. Le paradigme partenarial fait d'ailleurs l'objet d'une institutionnalisation, il donne lieu à prescription nationale incorporée dans les politiques publiques.

À un mode traditionnel de pilotage de la formation est substituée une logique d'ajustement au plus près des besoins qualitatifs et quantitatifs des acteurs

économiques locaux, autrement dit : un mode de pilotage par l'aval. Nous qualifions ce mécanisme, où les objectifs économiques sont premiers, de "mode de régulation emploi-formation". Au service de celui-ci, la forme partenariale est conçue comme un instrument de flexibilisation de la prestation éducative et de son ajustement aux "besoins" locaux. Ainsi, le "partenariat" dessine une forme globale de régulation fondée sur un cadrage par l'État, avec définition des objectifs et principes généraux en collaboration avec les milieux économiques et les partenaires sociaux, et régulation par l'aval par les instances locales (les établissements d'enseignement en coopération avec les professionnels) à partir des profils d'emploi exprimés au plus près du terrain. Le partenariat et les paramètres qui lui sont associés sont ainsi la clé de voûte d'un système où l'ajustement entre l'éducation et l'économie est conçu en vue de la meilleure "adéquation" possible entre les formations et les évolutions économiques et technologiques, tant au plan quantitatif que qualitatif. C'est à la lumière de ce mécanisme que l'on peut interpréter la forme de reconnaissance de l'expérience que constitue la mise en œuvre de l'alternance et l'apprentissage dans les cursus innovants de formation professionnelle.

### *Quels groupes sociaux légitiment cette politique publique ?*

Contrairement à ce qui avait pu être observé lors de la création des NFI, qui avait bénéficié d'un large consensus dans le cadre d'une prise de décision négociée avec une pluralité d'acteurs du monde scientifique, politique, économique et syndical, le projet IUP suscita d'emblée des réactions négatives. En particulier, trois catégories d'acteurs manifestèrent leurs réticences ou oppositions :

- ✦ les milieux professionnels mirent en avant l'absence de concertation lors de la conception de la filière et contestèrent le besoin en "ingénieur-maître" qui était à son origine ;
- ✦ les directeurs d'IUT reprochèrent l'absence d'articulation des IUP avec les IUT ;
- ✦ les associations d'ingénieurs diplômés et le CNPF se mobilisèrent contre la création d'un titre d'ingénieur-maître hors de la loi de 1934.

À la différence des IUP, qui avaient été imposés par le père de la réforme, Claude Allègre, c'est sur le dialogue entre les parties que ce même ministre a conduit le processus de prise de décision aboutissant à la création de la licence professionnelle. La construction de la filière prend appui sur une longue période

préparatoire, d'une durée d'un an, visant à mobiliser autour du projet des acteurs universitaires, patronaux et syndicaux. Le travail de concertation s'est avéré fructueux et propre à faire évoluer les positions initialement les plus radicalement hostiles à la réforme, celles du Medef notamment, comme l'indique, lors d'un entretien, le président de la Commission d'expertise et du Comité de suivi : « *Ce qui est intéressant à observer, c'est que dans cette période de préparation, de contact, le Medef a beaucoup évolué, puisqu'il y a eu énormément de réunions de travail [...]. La position s'est inversée radicalement puisqu'en l'espace d'une année, le Medef qui, au début, à l'origine des négociations, des concertations, était résolument contre, a voté, en fait, comme un seul homme lorsque le CNESER a dû approuver la création de la licence professionnelle, en novembre 99* »<sup>9</sup>. La forte opposition du Medef était liée tout particulièrement à des questions de reconnaissance du nouveau diplôme dans les conventions collectives, diplôme de niveau 2 et non de niveau 3 comme le préconisait l'instance patronale. C'est bien la méthodologie adoptée par l'État, centrée sur la négociation et l'implication des instances professionnelles à toutes les étapes de la filière, qui aurait fait basculer l'instance patronale, si l'on en juge par les propos rapportés par le président de la Commission d'expertise et du Comité de suivi : « *Le Medef, ce qui apparemment l'a convaincu, c'est vraiment la volonté d'Allègre de faire que ça soit des formations dans lesquelles il intervienne dès le début, en termes de définition, en termes de projet tutoré, de stage, etc. Le Medef, au CNESER, c'est De Calan*<sup>10</sup> *qui était là... je me souviens d'une prise de parole de De Calan disant "nous soutiendrons le projet de licence professionnelle parce qu'on est vraiment impliqué dès le début, donc les universitaires ne vont pas inventer tout seuls des lieux d'insertion, on est là pour travailler avec eux"* »<sup>11</sup>.

En revanche, l'idée de créer un nouveau diplôme à bac+3 était défendue par la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME), sur la base d'un constat en termes de déficit quantitatif et qualitatif en compétences et en profils dans les entreprises de petite et moyenne taille à un niveau bac+3. La confédération était rejointe dans ses analyses par les syndicats, notamment la CFDT.

9- Entretien avec le Président de la Commission d'expertise et du Comité de suivi dans le cadre de l'étude *Les licences professionnelles* (Maillard et alii, 2004).

10- Représentant de la puissante UIMM (Union des industries métallurgiques et minières).

11- *ibid.*



**La VAE, un pas supplémentaire dans l’instauration de nouvelles règles : consécration des notions de compétence et d’expérience au service d’une régulation éducation-économie de type “compétence-emploi”**

Avec l’instauration de la VAE, un pas est franchi dans la pénétration, dans l’enseignement supérieur, des notions de compétence et d’expérience<sup>12</sup>, et l’on assiste à une avancée significative du processus d’articulation éducation-économie engagé.

*Doctrine dont répond le mode de régulation de type “Compétence-emploi”*

Le dispositif manifeste la volonté, de la part de la puissance publique, d’introduire des inflexions majeures dans les missions mêmes de la sphère éducative, dans le sens où *est affirmé comme premier le rôle certificateur de l’université, sa mission de formation étant désormais seconde*. Par voie réglementaire est promue une économie du diplôme qui rompt avec les repères collectifs élaborés dans les années 1950, structurés autour d’une articulation étroite entre diplôme et formation. La production de compétences par l’expérience peut valoir formation, c’est le postulat qui sous-tend la conception de la VAE, comme nous l’avons mentionné en introduction. Les incidences de ces nouvelles données sont majeures : elles bouleversent les fondements mêmes de l’université et, comme l’indique le rapport Péry, fondateur de la réforme, elles remettent en cause la place de la formation dans la recomposition des relations de travail et d’emploi et son rôle dans la construction des qualifications.

À la lumière de nos travaux relatifs à la VAE, et en référence à une étude réalisée en 1999 par des chercheurs du GRET et du LIHRE dans le cadre d’une commande européenne, on peut conclure que les règles qu’introduit la VAE – notamment la *définition du diplôme comme mesure de “la capacité productive” des individus, comme sanction de compétences à exercer un emploi et non plus comme sanction d’une formation* – dessinent une forme de rapprochement de l’éducation et de l’économie de type “compétence-emploi”. Selon ces chercheurs (Planas et alii, 1999 : 2), celle-ci « revient à admettre le principe d’une décomposition de la capacité productive des hommes en une série de composantes, corrélées entre

---

12- Selon les textes ministériels – qui ne donnent pas de définition de l’“expérience” – cette notion recouvre les activités “validables” et intègre, sans que cela soit une obligation, formations et diplômes obtenus. L’expérience, en outre, est présentée comme productrice d’“acquis”, notion qui ne prête guère à polémique, à la différence de celle de compétence. La quasi disparition du terme de compétence dans le texte qui régit la VAE dans l’enseignement supérieur, alors qu’il y est largement fait référence dans celui de portée générale, est à la mesure des résistances que rencontre la mise en œuvre, dans ce champ, d’un concept issu du monde de l’entreprise.

elles mais individuellement identifiables, chacune de ces composantes pouvant être acquise en des lieux, à des moments et par des modalités différentes ».

*La mobilisation de l'individu est centrale  
dans le mécanisme de régulation en émergence*

En articulation étroite avec les nouvelles règles érigées en matière de certification dans le cadre d'un schéma de type "Compétence-Emploi", l'individu est promu acteur réflexif et "partenaire" à part entière de l'organisme certificateur et de l'entreprise. L'objectif de mobilisation de l'individu est au centre du mode d'ajustement préconisé : par la VAE et les autres mesures promulguées, procédant toutes du principe de sur-mesure, il s'agit en effet de produire un individu réactif, mobile, pleinement responsable de l'accroissement de son capital de compétences, capable de négociation dans le cadre de relations contractualisées... Considéré désormais comme une variable d'ajustement de l'entreprise, dans un contexte où celle-ci devient un lieu d'instabilité, de contradictions continues, dans un contexte de déstabilisation de la logique productive, le salarié est appelé à jouer un rôle central dans la gestion des dysfonctionnements au plus près des lieux où ils se produisent, et de manière plus générale constitue un maillon-clé dans la fluidité du marché du travail (D'Iribarne, 2003).

*Partenariat étroit entre acteurs éducatifs et professionnels*

Un "partenariat" fort entre acteurs éducatifs et milieux économiques est requis pour mettre en œuvre le mécanisme de régulation "Compétence-emploi" dont répondent les normes en matière de certification ; il régit le processus aux différents niveaux, national et communautaire, régional, local.

Au niveau central, la règle du tripartisme est au cœur de la Commission Nationale Consultative Professionnelle (CNCP), instance nouvellement créée et chargée notamment de réguler collectivement le système de certification en assurant sa pertinence sur le marché du travail, son ancrage dans les besoins économiques locaux et régionaux, son efficacité en matière d'insertion. Est élaboré par la CNCP, dans le cadre de sa mission d'instruction des titres et des diplômes, un cahier des charges visant à garantir l'enracinement du diplôme dans les besoins émanant du terrain et sa reformulation en compétences requises. Pour obtenir le label national, la procédure à suivre est la suivante : identification des profils d'emploi et des secteurs d'activité, élaboration de référentiels d'activités et de compétences, précision des modalités d'accès à la certification... Ainsi, chaque

demande d'enregistrement d'un diplôme doit faire la preuve que la maquette répond bien à des impératifs économiques formulés dans le cadre d'un partenariat en aval et est accessible par la VAE.

Au niveau local, la coopération entre acteurs éducatifs et professionnels fait l'objet d'une injonction, dans le cadre prescriptif élaboré au niveau central, en vue de construire la procédure d'enregistrement du diplôme. Elle est attendue également dans les jurys afin d'évaluer les compétences acquises par le candidat au diplôme au cours de son expérience.

L'importance stratégique de la Commission nationale donne lieu, dès son origine, à fortes tensions en ce qui concerne sa composition et le poids relatif des acteurs. Comme l'indique son premier président, Bernard Decomps, « aucune organisation d'employeurs ne s'estime suffisamment représentée. En effet, le Medef déplore que la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) ne soit pas présente ; la FFP conteste le choix de la FSU et de l'UNSA comme organisations intéressées à la formation professionnelle et redoute une mainmise de l'Éducation nationale sur la Commission ; [...] quant à la FSU, elle est satisfaite de siéger – ce qui n'était pas son cas au sein de la CTH – mais elle déplore d'être rangée dans une catégorie ambiguë : représentants d'organisations intéressées à la formation professionnelle et, de surcroît, sans voix délibérative »<sup>13</sup>.

## Conclusion

L'usage extensif des notions de compétence et d'expérience observé dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un processus de transformation des modes de régulation, à ce niveau d'enseignement, plus ou moins directement issus de la loi Savary de 1984 – processus rendu possible à la fois par l'engagement manifeste des acteurs économiques dans la formation (évolution de la formation permanente dans les entreprises, élaboration de méthodologies visant à en accroître le rapport coût/efficacité), par l'affirmation de l'aspect formateur et qualifiant des situations de travail et par les changements institutionnels qui autorisent une recomposition des rapports entre l'éducatif et le productif d'une part, le national et le local d'autre part. Les politiques publiques, dont nous avons mis en évidence les étapes successives, signent l'émergence d'un nouveau modèle d'enseignement supérieur, porteur d'une régulation de la sphère éducative, à la fois au niveau local, au plus près des fonctions, des emplois, et au niveau central. Bref, un modèle régulé par le marché et cadré par l'État. La puissance publique entend, en effet, être garante

---

13– « La FSU au CESR de Bourgogne », 23 mai 2002, Internet.

des grands principes et de la valeur nationale et transnationale du diplôme, quelles que soient ses modalités d'accès. La célébration de l'expérience qu'incarne le dispositif VAE, adossée à une volonté politique de modifier en profondeur l'économie du diplôme en le fondant sur les capacités productives de l'individu, représente la phase la plus aboutie dans la construction du nouveau modèle.

Les incidences des récentes données sur les missions mêmes de l'université, ses structures, son organisation, les professionnalités requises, sont majeures dans le sens où le rôle de certification devient premier, celui de formation, second. Le poids prédominant de la mission de certification et sa conception comme portefeuille de compétences, corollaire de la pleine valeur accordée aux expériences acquises, supposent en effet :

a- Une évolution radicale des professionnalités universitaires, notamment une redéfinition du métier d'enseignant empruntant aux fonctions de psychologue du travail, voire du "coaching", comme le souligne un responsable de service VAE.

b- La mobilisation d'un "partenariat" local entre universitaires et professionnels, et son corollaire, la négociation, autour de thématiques renouvelées, sources de rapports de pouvoirs accrus entre acteurs éducatifs et professionnels ; ces critères déterminent l'obtention totale ou partielle du diplôme, modalités de suppléments préconisés en cas de validation partielle, voire présence des représentants des entreprises dans le processus d'accompagnement... C'est en tant qu'outil de certification des expériences et des compétences acquises en situation de travail que la VAE est susceptible de susciter l'intérêt des entreprises, notamment au service d'une gestion des ressources humaines. Selon une des conclusions de notre étude de terrain, d'un tiers universitaire les entreprises recherchent la certification pour différents motifs : internes, en relation avec les impératifs qualité, les modes de gestion des ressources humaines ; externes, dans une perspective de licenciement. *La légitimation de la notion d'expérience qu'incarne la VAE marque ainsi la pénétration dans le champ éducatif des logiques managériales internes aux entreprises.* Comment les universitaires envisagent-ils leur rôle lorsque les modes de gestion des entreprises diffusent dans le champ éducatif et que se tissent autour de la VAE des rapports entre "chefs" et subalternes ou des relations concurrentielles entre salariés ? La résolution de telles situations ne va pas de soi et donne lieu à divers positionnements : refus d'être partie prenante de tels enjeux et de se ranger du côté de l'encadrement ; élaboration d'éventuels compromis ; voire acceptation du point de vue patronal. Illustrons le type de négociation dont la VAE peut faire l'objet par un exemple puisé dans le travail d'enquête, et qui nous avait été relaté par un responsable de service VAE. Il s'agit d'un cas où

la procédure met en jeu des relations hiérarchiques : « *On les a accompagnés jusqu'à la validation, qui n'a pas été totale parce que ce n'était pas la chef. Vous voyez le genre de problème qu'on a à gérer. La seule personne qui pouvait avoir la validation totale n'était pas celle qui était chef. Donc, elle a eu quelque chose à faire parce que la chef avait eu quelque chose à faire* ».

- c- Un rôle renouvelé de l'individu, dans le cadre d'une collation du diplôme procédant d'une logique de flexibilité. Lorsque le jury décide de ne valider que partiellement les compétences acquises, le candidat peut être associé à la définition du contenu et des conditions de faisabilité de la prescription, afin que celle-ci soit réellement applicable. Il semble paradoxal qu'au nom des principes d'équité et d'égalité de traitement, le diplôme, dont le caractère national est réaffirmé, devienne modulable en fonction de situations professionnelle et familiale singulières et tende à relever d'un principe de surmesure.

Quelles analyses communes ont entraîné l'adhésion d'une pluralité d'acteurs à une prise de décision qui se voulait en rupture radicale avec le système dominant de certification ? Quelles rationalités ont organisé les propositions ? Que partageaient, sur la question des certifications, en 2002, le pouvoir politique, les universités, les organisations syndicales, les milieux patronaux ? À quels rapports de pouvoir a donné lieu la construction des nouvelles règles ? Notre travail de recherche nous permet d'esquisser quelques éléments de réponse à ces interrogations. Un acteur ayant eu des responsabilités dans l'élaboration de la réforme nous a apporté, au cours de cette recherche, un éclairage sur les principes et mesures ayant fait l'objet de transactions : pour le gouvernement socialiste, il était essentiel de préserver le diplôme comme référent social en affirmant l'importance d'une instance nationale de pilotage face au mouvement de déréglementation observé au niveau communautaire ; pour les instances plus spécifiquement chargées du supérieur, était stratégiquement centrale la création de jurys spécifiques où les représentants des professionnels seraient représentés de manière conséquente, afin d'ouvrir la possibilité de validation totale et de "contrecarrer le pouvoir des mandarins" attachés à une acception classique du diplôme, la contrepartie pour l'université étant le poids majoritaire alloué aux enseignants-chercheurs dans ces mêmes jurys ; pour le Medef, il était décisif que la certification soit déconnectée des voies d'accès et que soit reconnue la valeur formatrice du travail...

De toute évidence, ces quelques données ne suffisent pas pour faire l'économie d'une recherche approfondie sur les logiques d'acteurs qui ont abouti à la prise de décision, sur les termes du "pacte social" qui a conduit à introduire, au travers de la VAE, des inflexions majeures dans les normes qui président au fonctionnement de l'enseignement supérieur.

## BIBLIOGRAPHIE

AGULHON (C.), 2003, « Construction des relations formation-emploi. Une tentation adéquationniste renouvelée », in P. Doray & C. Maroy, *Les relations entre économie et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 51-67.

ALLÈGRE (C.), 1993, *L'âge des savoirs. Pour une renaissance de l'université*. Paris, Gallimard.

BOUSQUET (N.), DARSCH & GRANDGÉRARD (C.), 1998, *La professionnalisation des universités : les IUP*, Paris, Dossiers du Centre d'étude sur les formations d'ingénieurs (CEFI).

BOUSQUET (N.) & GRANDGÉRARD (C.), 1996, « Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat, *Formation Emploi*, n° 53, janvier-mars, pp. 75-84.

D'IRIBARNE (A.), 2003, « Les stratégies marchandes de la formation », *Former, se former, se transformer, Sciences humaines*, Hors série n° 40, pp. 32-35.

DORAY (P.) & MAROY (C.), 2001, *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, De Boeck Université.

DORAY (P.) & MAROY (C.), 2003, *Les relations entre économie et éducation. Vers de nouvelles régulations ?* Paris, L'Harmattan.

DURAND (J.-P.), (dir.), 1993, *Vers un nouveau modèle productif ?* Paris, Syros.

GAZIER (B.), 1990, « L'employabilité, brève radiographie d'un concept en mutation », *Revue Sociologie du travail*, vol. XXXII, n° 4, pp. 575-584.

GRANDGÉRARD (C.), Recherche à paraître en 2007, *La VAE dans l'enseignement supérieur : un référentiel d'action politique libéral ?*

MAILLARD (D.), GRANDGÉRARD (C.) & VENEAU (P.), 2004, *Les licences professionnelles. Quelle acception de la « professionnalisation » à l'université ?* Marseille, Collection Rapports du Céreq. Relief 5.

PLANAS (J.), GIRET (J.-F.), SALA (G.) & VINCENS (J.), 1999, *Le marché de la compétence : dynamique et régulation*. Rapport élaboré dans le cadre du *2nd Report on Vocational Training Research in Europe*, coordonné et financé par le Cedefop, 120 p.

ROPÉ (F.), 2005, « La VAE à l'Université française : entre savoirs et expérience », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 61-83

SCHWARTZ (L.), 1983, *Sauver l'université*, Paris, Seuil.

# LA PROMOTION D'UN SAVOIR UTILE DANS L'ORDRE SCOLAIRE FRANÇAIS DE LA TROISIÈME RÉPUBLIQUE

## *Le cas des langues étrangères*

Marie-Pierre POULY<sup>1</sup>

Au début du 18<sup>e</sup> siècle, les langues étrangères font, au mieux, partie des arts d'agrément de la société de cour, au même titre que la danse. Au pire, notamment pour l'anglais, elles sont associées à l'ensemble hétéroclite des savoir-faire vulgaires des négociants. Quand une nouvelle fraction de la bourgeoisie obtient plus de pouvoir, dans la deuxième partie du 19<sup>e</sup> siècle, et assoit sa position, notamment en investissant le champ des savoirs d'État et en contestant le monopole savant des clercs latinistes, ce n'est pas prioritairement grâce aux langues vivantes. Pourtant, bien que les langues vivantes n'aient pas remplacé le latin, dont l'ésotérisme remplit des fonctions de distinction, elles ont été utilisées dans une entreprise de renversement éthique et politique.

Les investissements scolaires d'une fraction de la bourgeoisie attachée au développement du capitalisme marchand comme à l'accroissement des capacités techniques du système de production et des échanges commerciaux internationaux ont eu un effet sur les stratégies de reproduction par l'école. Ces investissements modifient le système scolaire lui-même par l'introduction de nouvelles matières dans le *curriculum* et par la transformation de la pédagogie. L'allemand et l'anglais font partie de ces matières nouvelles. Elles peuvent participer à la constitution de dispositions économiques ou, dans le vocabulaire de leurs promoteurs, servir les intérêts économiques de la nation, à condition de rester "vivantes" dans le système scolaire, autrement dit de ne pas devenir des matières scolastiques. Les promoteurs réclament en effet une matière doublement pratique : la pratique (notamment orale) comme moyen pédagogique doit préparer à la pratique professionnelle, ou à la pratique des langues hors de l'école. La manière dont la matière s'enseigne doit s'ajuster à son usage dans le monde économique. L'observation de l'institutionnalisation de cet enseignement offre ainsi un point d'observation pour saisir la scolarisation d'une pratique sociale qui s'inscrit dans le développement du marché.

---

1— Sociologue, IEP de Toulouse, laboratoire LaSSP, marie.pouly@numericable.fr

Que doit la promotion des langues vivantes – dans les deux sens du terme : leur défense et le succès de cette défense – à certains groupes sociaux ? Un des enjeux des conflits scolaires de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, très présent dans les débats sur les nouvelles formes scolaires, est l'imposition de dispositions économiques. La promotion des langues vivantes s'inscrit dans le temps long du travail de mise en forme scolaire de l'activité économique et est partie prenante de l'investissement de l'ordre scolaire par de nouveaux acteurs du système capitaliste, dont certains représentants politiques accèdent au pouvoir à la fin du 19<sup>e</sup> siècle. Cet investissement a pour enjeu plus large l'accès au champ du pouvoir, qui peut prendre la forme de la promotion de certains savoirs "utiles" et de leur scolarisation. On l'étudie ici en tirant le fil historique des propositions de scolarisation des langues vivantes, depuis les plans d'étude des philosophes du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'à la réforme des langues vivantes, en 1902.

### Des langues vivantes pour façonner des négociants

À la fin de l'Ancien régime, une réflexion s'engage sur les cursus spécifiques nécessaires dans l'éducation négociante afin d'associer théorie et pratique dans la pédagogie. On en trouve trace dans les manuels de négociants ou les plans d'étude soumis par les notables de villes négociantes aux parlements. Plusieurs impératifs courent dans l'ensemble des projets. D'une part, la nécessité de transmettre des savoirs pratiques, directement utiles dans l'exercice du métier : les autres sciences sont au mieux inutiles, au pire nuisibles. D'autre part, la volonté de façonner un type d'homme dont l'*ethos* ne soit pas perverti par l'esprit scolastique des établissements d'enseignement, en particulier ceux des Jésuites. L'esprit de la réclusion scolaire (dispositif d'apprentissage) et la culture latine livresque (contenu) doivent être proscrits. Au-delà des connaissances strictement pratiques, l'éducation doit transmettre des habitus propices au commerce (Julia, 1995). Les langues vivantes sont alors pensées comme une matière qui peut se conformer à ces impératifs.

C'est par référence à la fonction ésotérique du latin que peut se comprendre la défense des langues vivantes dans presque tous les projets politiques (entendus au sens large, y compris dans leur dimension éducative) qui, depuis le 18<sup>e</sup> siècle, contestaient la domination exercée par les clercs. Au savoir ésotérique que constituait le latin, clef de voûte du système d'accès aux disciplines du pouvoir, s'opposèrent des plans d'étude prenant sens dans le système d'opposition créé. Aux amplifications latines, à l'irrationalisme philosophique, à l'enfermement du Collège jésuite, à la domination des clercs, furent opposés, aussi bien par les philosophes encyclopédistes que par les négociants au 18<sup>e</sup> siècle, les langues



“vivantes”, la clarté du style, les exercices physiques, l'esprit d'aventure et d'initiative, le tout associé à une pédagogie humaniste visant à faire intérioriser à l'enfant les contraintes psychiques du *self control*, dans un *ethos* pédagogique en affinité avec “l'esprit” du capitalisme.

À partir de la moitié du 18<sup>e</sup> siècle, les formes d'apprentissage des marchands (et particulièrement des négociants<sup>2</sup>) se diversifient. L'apprentissage de ce groupe va se scolariser, sous la forme la plus éloignée possible de la réclusion scolaire. À l'éducation sur le tas ou au comptoir vont s'ajouter voyages et correspondances, insertion (au moins pour le paraître) dans des académies savantes invitant des savants étrangers ou recevant une littérature étrangère (Butel, 1995), des apprentissages scolaires dans les petites écoles, les maisons d'éducation, les pensionnats ou encore dans les collèges, où les enfants de négociants côtoient les enfants de la noblesse. Le contenu spécifiquement commercial de la formation (savoir tenir un livre de compte, parler les langues étrangères, connaître la géographie) vise l'acquisition de connaissances spécifiques utiles et d'un sens pratique (un métier, un tour de main), tout en permettant l'entretien d'un capital social. La rhétorique anti-scolaire et le discours sur l'apprentissage par immersion, profondément liés à l'exercice du métier, découlent des intérêts économiques de cette fraction de classe. Pour autant, la nécessité d'entretenir un réseau élargi mais aussi les stratégies d'intégration des négociants à la noblesse peuvent s'accommoder d'une pédagogie scolaire, à condition qu'elle développe des compétences mondaines, incluant le goût des autres et du monde.

## D'une réforme impossible à une réforme impossible

La controverse des Philosophes contre l'ancien *curriculum* se voit stimulée, sur le terrain éducatif, par l'interdiction d'enseigner faite à la première congrégation enseignante, celle des Jésuites, expulsée en 1763 (Julia, 1983). Aux plans d'éducation déjà formulés par les Philosophes s'ajoutent une floraison de traités, plans et projets d'éducation sollicités explicitement par le Parlement de Paris – bientôt imité par les parlements de province – qui invite les cinq universités de son ressort à lui remettre des mémoires sur les matières qu'il conviendrait d'adopter dans les collèges. Les rédactions de plans d'études et leurs réceptions permettent de saisir

---

2– Le négociant se distingue du marchand par la diversité des produits traités et des opérations réalisées, l'étendue internationale des affaires, l'étendue de la fortune, qui donne accès à la Loge, carrefour où se rencontrent négociants et courtiers (Julia, 1995).

les intérêts sociaux sous-jacents à la défense des langues vivantes, toujours prises dans un noyau de disciplines et associées à des modes d'apprentissage opposés à l'ordre scolaire dominant. Les Universités, corporations gardiennes de l'orthodoxie académique, des matières séculaires et de la tradition sous sa forme canonique, en cela proches des Parlements et de la tradition juridique, rejettent les innovations "frivoles" des Lumières et défendent le thème latin, les amplifications et la tradition rhétorique, syllogistique et scolastique. L'orthodoxie juridique semble tout aussi affirmée, à l'exception (notable) du célèbre plan d'étude d'un fervent pourfendeur des jésuites, La Chalotais, magistrat acquis aux Lumières. Le plus souvent, les magistrats donnent leur préférence, aussi bien dans leur bibliothèque que dans les plans d'étude soutenus, aux matières qui participent de l'intégration et de la reproduction de leur corps et ne considèrent pas même celles qui leur sont éloignées, comme les mathématiques ou les langues vivantes. De leur côté, les municipalités ont rarement fait connaître leur *desiderata* scolaires. Tout porte à croire qu'elles restaient tributaires des groupes dominants de la ville. À Rennes, ville parlementaire et universitaire, c'est le cursus humaniste qui tient le haut du pavé, tandis qu'à Lyon, ainsi que dans d'autres grandes villes commerçantes, les négociants, éloignés des traditions robes, réclament un cursus pratique, fait de cours scientifiques principaux auxquels s'adjoignent les langues vivantes en cours secondaire. Rejetées des collèges, les attentes éducatives de la noblesse militaire ou des négociants, dans lesquelles les mathématiques ou les langues vivantes sont à l'honneur, cherchent alors à se satisfaire dans des filières parallèles, pensions privées qui prolifèrent à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, Académies, ou les établissements des Frères des Écoles chrétiennes qui dispensent une formation technique et commerciale (Julia, 1983 ; Julia, 1995).

La croissance de la scolarisation, au cours du 19<sup>e</sup> siècle, change la donne, amenant des groupes qui ont techniquement intérêt aux langues vivantes à choisir néanmoins, dans leur stratégie de reproduction sociale, des filières plus abstraites. Si les philanthropes ou les idéologues de la nouvelle bourgeoisie des affaires ont pu rêver d'un système éducatif où la valorisation des savoirs pratiques du négociant mettrait fin au mépris dans laquelle la culture pratique de leur classe était tenue, dans les pratiques éducatives effectives des nouvelles fractions de la bourgeoisie, l'intérêt à la distinction se manifeste tout au long du 19<sup>e</sup> siècle (Gildea, 1983).

En effet, ce n'est que lorsque les savoirs pratiques enseignés à l'école ne mettent pas en danger les profits d'élection sociale que procure le titre scolaire que cette fraction de la bourgeoisie consent à scolariser ses enfants dans des lieux où se transmettent un savoir et une pédagogie pratiques. En cela, l'histoire des usages scolaires des langues vivantes illustre, et surtout historicise, la contradiction spécifique qui pèse

sur cette fraction de la bourgeoisie à l'égard du système scolaire. Portée à désirer un système scolaire parfaitement ajusté aux besoins du système de production qu'elle organise, elle ne peut toutefois renoncer aux privilèges de légitimation que procure une éducation d'élite, faite de savoirs partiellement "inutiles" et ésotériques, qui sont les mieux capables de légitimer la domination des fractions dominantes, détentrices de compétences que l'école transforme en dons (Bourdieu & Boltanski, 1975). C'est ainsi que l'introduction ou la réintroduction des langues vivantes dans les lycées napoléoniens, portées par les libéraux dans les années 1830 et 1850 et par les Républicains sous la Troisième République, dans le sillage de Victor Duruy, se solde toujours de demi-échecs, la discipline restant délaissée dans les stratégies proprement scolaires des familles bourgeoises, et ce dès lors que pointe la menace d'une concurrence scolaire de la petite-bourgeoisie. Le latin reste privilégié comme forme de savoir d'élite, sans que ne soit pourtant mise de côté la nécessité d'apprendre les langues, en ayant recours à des services privés, largement extra-scolaires.

### **« De l'utilité des langues vivantes »**

La promotion des langues comme savoirs directement utiles dans une économie marchande ou de l'adoption de pédagogies favorisant la constitution de dispositions perçues comme nécessaires à l'investissement capitaliste (parfois explicitement présentées comme telles) n'est que progressivement constituée en cause dans le champ politique.

123

De telles formulations apparaissent bien après l'introduction des langues dans les lycées. La défense des langues étrangères, jusque dans la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, n'existe pas indépendamment de plans d'étude les englobant, ayant pour point commun, on l'a vu, de s'opposer aux matières scolastiques et contemplatives, comme le latin et la rhétorique (Julia, 1983). On trouve trace des conceptions des négociants dans les manuels commerciaux ou dans les lettres envoyées aux établissements scolarisant leurs fils, plaidant pour l'enseignement des langues étrangères. Les langues vivantes trouvent dans ces lieux leur première forme scolaire, à la fin de l'Ancien régime, bien avant leur introduction progressive dans l'enseignement public à partir des années 1830<sup>3</sup>.

---

3— Les détails de la chronologie et de la succession de décrets, plus ou moins appliqués, sur les langues étrangères dans l'enseignement public sont rappelés dans différentes histoires des professeurs de langues vivantes (Espagne, Lagier & Werner, 1991 ; Mombert, 2001).

Mais, à partir de la deuxième partie du 19<sup>e</sup> siècle, la défense des langues se fait plutôt au nom de l'utilité professionnelle du *curriculum*, quoique l'on puisse y retrouver les mêmes argumentaires d'opposition aux humanités classiques. Elle insiste de manière croissante sur le mode d'apprentissage. Les débats sur les méthodes se spécifient et deviennent plus techniques, à mesure qu'un corps de spécialistes, dont le titre scolaire est garanti, s'empare de l'enseignement des langues étrangères. De nombreux opuscules, discours de remise de prix, écrits par des professeurs, et des articles et conférences, écrits ou prononcées par des publicistes ou des négociants dissertent sur "l'utilité des langues étrangères" pour réclamer une politique d'enseignement plus offensive et une reconnaissance plus grande de cet enseignement. Tous mettent en avant l'utilité des langues vivantes, mais le second groupe, proche du champ économique, souhaite que leur enseignement soit plus pratique qu'intellectuel. Militer pour un nouveau *curriculum* revient à défendre la valeur d'un nouveau type d'homme. D'où une défense des langues vivantes qui oppose le plus souvent leur apprentissage, tourné vers la "vie" (ou la "lutte pour la vie"), au dépérissement de la vitalité qu'entraîne l'étude livresque des humanités classiques, froides, improductives, moins "classiques" que "mortes". L'introduction des langues étrangères, soulignent les négociants, ne sert à rien si ces langues sont enseignées de manière théorique, écrite, comme des langues mortes. Pour les enseignants, l'enjeu est de légitimer leur discipline, d'augmenter le nombre d'heures enseignées, et le poids des langues au baccalauréat, notamment : ils ont intérêt à transformer la hiérarchie des matières. Progressivement, la demande d'une transformation du *curriculum* et de la pédagogie, incluant les langues vivantes, devient plus visible et s'organise autour d'institutions (mairies, chambres de commerce, presse, cours pour adultes, écoles de commerce). On peut donc prendre pour objet cette visibilité politique et s'interroger sur les raisons qui poussent certains acteurs du monde économique (notamment) à se mobiliser autour de l'importance des langues vivantes.

L'enjeu est, très explicitement, pour les philanthropes éducatifs des Écoles nouvelles comme pour les promoteurs de langues vivantes liés aux chambres de commerce, de transformer le rapport de force politique. M. Lourdelet, membre de la chambre de commerce de Paris, déclare en 1893, dans le Grand Amphithéâtre de la Nouvelle Sorbonne, à la séance d'ouverture des cours et conférences de la Société pour la propagation des langues étrangères en France : « *Je suis négociant, je parle et je m'adresse à vous en négociant.* (Applaudissements dans toute la salle). [...] *L'enseignement qui est donné n'est pas suffisamment pratique. On fait trop de notaires, on fait trop d'avoués, on fait trop d'avocats, on ne fait pas de commerçants, on ne fait pas d'hommes pratiques, il n'y a pas suffisamment d'écoles commerciales !* [...] *Il faut de nos jours créer un enseignement pratique,*

*un enseignement qui développe le désir d'aller au dehors, qui stimule l'initiative et donne la confiance en soi-même : c'est celui de la géographie et des langues vivantes !* (Applaudissements dans toute la salle) » (Lourdelet, 1893 : 1-2). Dans *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, “best-seller” publié pour la première fois en 1897, Edmond Demolins, fondateur de l'École des Roches (en 1899), fils de médecin, formé par le sociologue réformateur Frédéric Le Play, reproduit un graphique de la composition par catégorie professionnelle de la chambre des députés en France : le commerce et l'industrie sont sous-représentés au profit des fonctionnaires. Ce n'est pas le cas en Angleterre, où les forces productives sont très présentes dans les deux chambres. Le système anglais n'est pas uniquement supérieur pour son éducation et, entre autres, la manière dont les langues sont enseignées, mais parce que tout cela produit un « *état social où le fonctionnaire, le politicien et l'oisif [sont] moins considérés que l'agriculteur, l'industriel et le commerçant* » (Demolins, 1897 : 276).

La défense des langues vivantes, comme matière moderne, semble jouer comme un symbole de ce que devrait être l'éducation nouvelle. La fondation de l'École des Roches (1899) et, antérieurement, le projet (qui ne verra pas le jour) de l'École du Vésinet, proposé en 1876 par Alphonse Pallu, industriel, directeur notamment des Marbres Onyx d'Algérie, se sont accompagnés d'une forte entreprise idéologique d'explicitation des objectifs pédagogiques, donnant lieu, dans les deux cas, à un opuscule “théorique” et publicitaire (Pallu, 1876 ; Demolins, *op. cit.*), visant à réunir des fonds et des soutiens symboliques. Il s'agit d'une opération d'accumulation de crédit, donnant lieu à la publication des noms des donateurs couvrant la plus grande surface sociale possible<sup>4</sup>. Dans ces ouvrages à vocation publicitaire, la conception de l'enseignement des langues vivantes est mise en exergue comme argument de ralliement, cristallisant l'*ethos* visé. Les langues vivantes sont opposées à la réclusion scolaire (elles renvoient aux voyages, aux relations extra-scolaires) et à l'effet « desséchant » du latin. Associées aux pays modèles qui honorent leurs hommes d'action, Amérique et Angleterre, elles doivent aussi être apprises pour qu'augmente la familiarité avec ces choses étrangères si « utiles » à la croissance nationale. La pédagogie d'enseignement des langues doit s'approcher de l'apprentissage « natif » ou « maternel » tout en s'associant à une pratique de sociabilité cosmopolite, notamment avec les enseignants précepteurs solidement musclés (d'après le désir de Demolins, célébrant la virilité des hommes d'action), mais aussi avec les camarades étrangers de fractions de classe homologues.

---

4— Cette logique a notamment été mise en lumière dans le cas de l'École libre des sciences politiques (Damamme, 1987).

## Des investissements en notabilité

On peut voir dans la défense de l'introduction des langues vivantes dans l'ordre scolaire l'une des multiples manières de s'engager dans une lutte dont l'enjeu est la reconnaissance de l'autorité sociale de nouveaux types d'homme (Topalov, 1999). L'activité en faveur des langues ne fait pas partie des pratiques philanthropiques les plus en vue ; pour autant, elle s'intègre dans une série de pratiques congruentes portées par des agents qui, tels Jules et Jacques Siegfried, défendent aussi bien l'éducation populaire, l'enseignement des langues vivantes que les logements ouvriers, l'hygiénisme ou les politiques natalistes.

Dans l'ordre émergent de la Troisième République, de nouveaux prétendants à l'exercice de l'autorité sociale, détenteurs de ressources telles que le savoir ou la compétence technique, espèrent les convertir en statut, en relations avec le pouvoir, en moyens économiques, en moyens d'influer sur la politique. Pour les uns comme pour les autres, « le nouveau marché des changes est à mettre en place » (Topalov, 1999 : 364). La fraction de la bourgeoisie qui tire l'essentiel de ses pouvoirs de son titre scolaire (avocats, médecins, rejoints à la fin du siècle par les professeurs), très largement représentée dans le nouveau personnel politique de la Troisième République, met en avant les « capacités » (fonction religieuse, compétence, exercice dans les corps d'État, ou savoir) pour exercer un magistère moral. Parallèlement, la fraction liée au développement du capitalisme marchand et d'un marché international a en commun avec la bourgeoisie capacitaire de s'opposer aux fractions de la bourgeoisie jusqu'ici dominantes. Cependant, elle diffère de la bourgeoisie capacitaire quant à son *ethos* et aux types de savoirs sur lesquels fonder son pouvoir. Elle s'appuie sur la demande de nouveaux services économiques pour mettre en avant ses compétences et ses savoirs pratiques.

Ces élites montantes effectuent certains de leurs « investissements de notabilité » en promouvant les savoirs et les savoir-faire dont elles sont spécialistes et en mettant en avant leur caractère indispensable. Le mouvement réformateur travaille à redéfinir les objets et les usages du savoir, et ce faisant à requalifier les savoirs « vulgaires » des négociants. Par ailleurs, la volonté de diffuser dans le système scolaire ou extrascolaire (par les cours du soir notamment) les savoirs techniques (dont les langues vivantes) nécessaires au développement économique ne procède pas seulement de besoins immédiats de création d'un corps de producteurs intermédiaires. C'est également un instrument de « domestication » des masses (Weber, 1916) qui doivent être acquises à la cause du développement économique.

En formulant la nécessité du développement des savoirs pratiques en lien avec un intérêt plus élevé, national ou social, les philanthropes réformateurs de la Troisième République trouvent le crédit symbolique nécessaire à l'avancement de leur cause et les moyens d'augmenter leur surface sociale au sein des ministères, en soulignant l'étendue des enjeux engagés. Les mouvements pour la transformation du système éducatif par ces groupes, centrés autour des écoles de commerce, de l'éducation technique et de tous les lieux où sont promues les langues, mettent en avant l'importance extrême du développement économique de la France, sa nécessaire compétition avec l'Allemagne et la Grande-Bretagne, le combat contre le « déclin », l'importance de ces savoirs pour la colonisation. Ils insistent sur l'utilité sociale de l'éducation pratique pour une masse risquant toujours de sombrer dans la rébellion sanguinaire, tandis qu'il faut éviter de produire des « déclassés » éduqués comme des clercs : « l'encombrement » du fonctionnariat risque de les faire succomber aux sirènes du « socialisme ».

À défaut de pouvoir présenter ici une analyse prosopographique portant sur l'ensemble des défenseurs de l'enseignement des langues vivantes sous la Troisième République, on peut souligner certaines des propriétés des agents dominants de cette promotion. Jacques Siegfried et son frère Jules cumulent quasiment tous les traits que l'on retrouve, ensemble ou séparément, chez les promoteurs non universitaires des langues vivantes : libéralisme, protestantisme, investissement dans le système éducatif qu'il faut ajuster aux besoins de la lutte commerciale, désir de transformer les règles d'accès au champ du pouvoir, esprit pratique, goût des voyages, défense de l'enseignement commercial, proximité avec le ministère de l'Instruction et le ministère du Commerce et de l'industrie (Maffre, 1984 ; Maffre, 1988). Maire du Havre en 1870, conseiller général en 1877 et député en 1885, Jules Siegfried devient ministre du commerce en 1892-93. Au Havre, il organise l'école primaire laïque, crée un cercle pour les instituteurs, une école d'apprentissage, un lycée de filles, un enseignement ménager, s'intéresse à la pédagogie. Il collabore avec Jean Macé, Ferdinand Buisson, Félix Pécaut, Jules Ferry. Si l'aîné (Jules) entretient le capital politique et social auprès du ministère de l'Instruction publique et du ministère du Commerce, au cadet, Jacques, échoit la représentation intellectuelle (promotion de l'économie politique) et l'investissement dans des entreprises éducatives plus proches du ministère du Commerce. « *Aller dans les pays étrangers sans connaître l'anglais dans l'Amérique du Nord et l'Orient, ou l'espagnol dans l'Amérique du Sud*, déclare Jules Siegfried en 1898 lors d'une conférence de propagande pour l'exportation française, *c'est se mettre d'emblée dans un état d'infériorité vis-à-vis de ses concurrents. [...] Pour développer nos affaires, il faut préparer notre jeunesse en vue de ces affaires ; il faut lui donner un enseignement pratique et non pas théorique ; il faut lui donner moins de grec et de latin, et plus d'anglais et plus d'allemand ; il faut enfin lui*

*enseigner moins de rhétorique et de philosophie, et plus de géographie commerciale et de comptabilité* » (Siegfried, 1900 : 329). Jacques Siegfried, qui partage ce point de vue, apporte son soutien à de très nombreuses entreprises éducatives où les langues sont grandement représentées. Les frères Siegfried promeuvent la Société pour la propagation des langues étrangères en France mais aussi les écoles de commerce, où les langues se taillent la part du lion.

Plus précisément encore, les frères Siegfried représentent les nouveaux porte-parole d'une fraction montante de la bourgeoisie commerciale, encore dominée au sein du champ du pouvoir. Nés à la fin des années 1830, ils sont en effet issus d'une famille mulhousienne de commissionnaires en coton, qui n'appartient pas à l'*establishment* de la ville, composé surtout des imprimeurs sur toile<sup>5</sup>. Du caractère récent de l'accès de la famille à la bourgeoisie et du caractère auxiliaire de l'activité familiale découlent quelques traits marqués : méfiance envers les fortunes héritées et espoir d'une "démocratisation" des affaires, croyance prophétique et mobilisation pour l'avènement d'une nouvelle ère où l'investissement économique initial serait limité, où le travail et la débrouillardise, utilisant les armes nouvelles des transports et de nouveaux savoirs techniques, concurrenceraient les vieilles fortunes (Maffre, 1988). *Ethos* avant d'être doctrine, leur protestantisme est caractéristique d'autres réformés libéraux proches de l'appareil d'État dans les débuts de la Troisième République : « Vivre, c'est agir » avait fait graver Jules Siegfried sur ses boutons de manchette, puis sur son tombeau.

## L'imposition officielle des langues pratiques

Les effets de l'ensemble de ces investissements se donnent à voir dans les programmes scolaires du baccalauréat réformés en 1902. Ils accordent un poids plus grand aux langues vivantes et imposent pour leur enseignement la "méthode directe", parlée, "naturelle", vantée comme la plus efficace et la plus adaptée à la lutte pour la vie. De plus, la défense des langues a pu se nourrir de la compétition qui oppose certains ministères ou certains établissements. L'insistance sur les langues étrangères dans des établissements privés ou leur promotion par les chambres de commerce, le ministère du commerce et de l'industrie, et le succès de cette politique auprès des familles, explique en partie pourquoi, quand il s'agit du succès des établissements privés à la fin des années 1890, le ministère

5- Les commissionnaires, indispensables pour la fourniture de matière première et parfois dispensateurs de crédit, étaient vus comme des exploiters (Maffre, 1988).



de l'Instruction publique désire voir leur poids augmenter dans l'enseignement public pour satisfaire les désirs des familles.

Dans les années qui précèdent la réforme, plusieurs positions s'affrontent, telles qu'on peut notamment les saisir dans l'enquête parlementaire de 1899 préparant la réforme. Les débats portent sur l'intégration totale de la section moderne dans l'enseignement secondaire. Leur étude donne la mesure des transformations des rapports de force sur un peu plus d'un siècle et permet de saisir la logique des prises de position en faveur de l'enseignement des langues vivantes.

La Commission parlementaire d'Alexandre Ribot, député centriste et laïc du Pas de Calais, se réunit en 1899. Trente-huit séances parlementaires recueillent près de deux cents dépositions orales. Sont auditionnés des ministres de l'Instruction publique, des académiciens, des professeurs au Collège de France, des professeurs des facultés littéraires ou scientifiques, des professeurs de médecine, de droit, de sciences ou de techniques dans les grandes écoles, des inspecteurs généraux, des administrateurs de lycées ou de collèges, des professeurs de lycée, des directeurs d'établissement libre confessionnel, des représentants des sociétés d'agriculteurs, des groupements d'hommes d'affaires, des publicistes. L'enquête recueille aussi les avis des recteurs, des inspecteurs d'Académie, des Conseils généraux et des chambres de commerce par l'intermédiaire d'un questionnaire. Le traitement le plus systématique des prises de position a été proposé par Viviane Isambert-Jamati (1969), autour de la défense du classique ou du moderne. Nous spécifions ses analyses pour les langues vivantes.

129

Les établissements libres catholiques, très opposés à l'entrée du "moderne", mettent en avant l'importance du travail intellectuel difficile pour la maîtrise de soi (philosophie pédagogique des jésuites). L'attachement de la bourgeoisie catholique à la culture classique peut se comprendre par référence à ses réticences devant les transformations des modes de production, au nom de la tradition et de la supériorité d'un ordre patriarcal sur un ordre lié à des savoirs rationnels (Isambert-Jamati, 1969). Les catholiques peuvent trouver des alliés objectifs dans les gardiens de l'orthodoxie académique, particulièrement autour de l'Institut ou du côté de la faculté de droit ou de médecine, quand il s'agit de défendre le *numerus clausus*. « *Celui qui n'a jamais été en état de lire Cicéron et Démosthène n'est pas à la hauteur de sa profession* », déclare Garsonnet, doyen de la faculté de droit de Paris (*Journal officiel*, 1899-1902 : 1077).

La solution soutenue par certaines chambres de commerce – notamment de villes industrielles et commerçantes comme Rouen, et particulièrement celles

possédant une solide bourgeoisie libérale, comme Lille ou Bordeaux – consiste à satisfaire les besoins des entreprises sans faire de l'ombre à l'enseignement classique. Ces chambres de commerce insistent sur l'apprentissage des langues vivantes, de la comptabilité, du dessin industriel. Les matières modernes doivent entrer dans les lycées, afin d'être légitimées, mais les sections modernes doivent rester plus courtes que les sections classiques "pures", réservées à la bourgeoisie. Leur opinion est en cela identique à celle d'une fraction des professeurs de droit et de médecine et à celle des leplaysiens dans les conférences d'Économie sociale. Pour les couches intermédiaires, l'enseignement doit être court et pratique. L'allemand ne préparant vraiment qu'à l'érudition, il faudrait, selon Anatole Leroy-Beaulieu, professeur à l'École libre des sciences politiques, donner plus de poids à l'anglais. « *Je ne crois pas, déclare-t-il, que les langues vivantes puissent rendre dans l'enseignement les mêmes services que les langues classiques* » (*Journal officiel*, 1899-1902 : 1055). L'enseignement des langues, plutôt destiné aux employés, doit avoir des visées strictement usuelles et ne pas mentionner les poètes. Les gardiens de l'orthodoxie académique peuvent aussi soutenir ce point de vue pour cantonner les matières pratiques à des filières plus populaires.

Certains représentants du commerce, de l'agriculture et de l'industrie, en revanche, soutiennent entièrement l'idée d'une généralisation de l'enseignement moderne et des langues vivantes qui y sont associées. Cette position se retrouve chez 25 % des représentants des chambres de commerce, dont Marseille et surtout Paris, où se trouvent nombre de sièges sociaux et grands commerces. Le président du Conseil général du Nord, Henri Sculfort, manufacturier de machines outils, rapporte les maigres performances de la France dans la lutte pour l'obtention des marchés internationaux à l'effet débilisant des humanités classiques : elles détruisent tout goût pour l'action et tout sens de l'entreprise (Gildea, 1983). Pour M. Masson, président de la Chambre de commerce de Paris, de fortes études secondaires donnent un avantage immense aussi bien aux négociants qu'aux industriels, et c'est sur la question des langues que les modifications apportées au programme devront avoir le plus de force.

Sauf quand ils occupent une position temporelle qui les porte à l'orthodoxie, les professeurs, groupe collectivement en ascension (Karady, 1983), se font typiquement les défenseurs d'une culture moderne qu'ils perçoivent dans son affinité avec la culture scientifique, la découverte, l'invention plutôt que la répétition des textes canoniques. C'est le cas de l'historien Seignobos, qui déclare préférer un étudiant qui sait l'allemand et l'anglais à celui qui sait le grec. La défense des humanités modernes représente également un moyen d'imposer la croyance en la science et de contester à l'Église le monopole de la dispensation des biens de salut.

Une grande majorité des enquêtés qui ont partie liée avec le ministère de l'Instruction publique se prononce en faveur de l'égalité du moderne et du classique. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, l'enseignement public se trouve placé dans une situation de double concurrence : vis-à-vis des écoles privées d'une part, qu'il s'agisse d'établissements privés où des maîtres d'étude font répéter les langues ou de cours commerciaux, de type Berlitz ; d'autre part, de manière interne à l'administration, vis-à-vis du ministère du Commerce et d'Industrie qui essaie sans cesse d'étendre sa juridiction scolaire (Briand & Chapoulie, 1992 : 111-113). Tout se passe donc comme s'ils assignaient à l'enseignement public la mission de se trouver à la hauteur de ces établissements privés en proposant de leur emprunter les éléments qui obtiennent la faveur de nouvelles fractions de la bourgeoisie, notamment commerciale. Octave Gréard, membre de l'Académie française, vice-recteur de l'Académie de Paris, très écouté dans ces réformes, s'inquiète de la baisse ou de la stagnation des effectifs dans les lycées et les établissements libres laïcs, et de l'augmentation des effectifs dans les établissements ecclésiastiques. Il recommande, entre autres choses, des bourses de voyages pour donner le goût des langues et développer l'appétit de l'action. Les professeurs de langues vivantes les plus écoutés sont ceux qui formulent ce discours, tel Charles Schweitzer, promoteur d'une méthode pratique, qui, par la suite, sera appelé par le ministère pour formuler la méthode officielle de l'enseignement des langues (1902).

La logique de la défense des langues dans la Commission correspond à celle que l'on retrouve dans les années qui précèdent. La mobilisation en faveur des langues procède en effet de la coalition des intérêts partiellement différents des enseignants de langues, d'instituteurs ou de pédagogues, d'une fraction des universitaires, du personnel du ministère de l'Instruction publique et de représentants du monde du commerce et de l'industrie. Les enseignants d'une discipline dominée par rapport aux humanités classiques et les instituteurs placés au plus bas dans la hiérarchie des ordres d'enseignement (certains ont défendu les langues mais aucun n'a été interrogé par la Commission) peuvent chercher à ennoblir leur discipline (pour les premiers) et la pratique pédagogique. Une fraction des universitaires, qui s'oppose à l'orthodoxie académique et promeut une activité scientifique tournée vers les choses, tend aussi à défendre les matières modernes et les langues étrangères, associées aux cultures scientifiques des pays européens. Les chambres de commerce soutiennent des matières directement utiles au commerce mais également une pédagogie en affinité avec l'esprit d'entreprise.

## Conclusion

La création de la section moderne et la place faite aux langues vivantes relève ainsi d'une coalition d'intérêts entre certains universitaires de la Troisième République et les chefs d'entreprise des secteurs les plus modernes, représentés en particulier par les chambres de commerce des grandes villes. Au final, comme le rappelle Viviane Isambert-Jamati, la forme prise par la réforme correspond surtout aux propositions faites par les hommes les plus proches des sphères officielles de l'Instruction publique : Lavis, académicien et ancien chef de cabinet de Duruy en 1867, Buisson, qui avait longtemps assumé la direction de l'enseignement primaire, ou encore Gréard, vice-recteur de Paris et très écouté au ministère. Ceux-ci proposent le dédoublement du moderne : une section basée sur les sciences et les langues, égale au classique, ainsi qu'une section pratique, plus courte. Autant qu'une solution correspondant à leurs inclinations, il s'agit d'une solution de compromis susceptible de satisfaire le plus grand nombre. Dans une des sections (classique) se maintient la tradition ; à l'autre pôle, les universitaires les plus "avancés" (et les professeurs de langues) peuvent se réjouir de la création d'une section du lycée dédiée à la culture moderne, permettant d'assurer la reproduction des disciplines nouvellement venues.

## BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU (P.) & BOLTANSKI (L.), 1975, « Le titre et le poste », *Actes de la recherche en sciences sociales*, pp. 95-107.

BRIAND (J.-P.) & CHAPOULIE (J.-M.), 1992, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, Éditions du CNRS.

BUTEL (P.), 1995, « Espaces européens et antillais du négociant. L'apprentissage par les voyages : le cas bordelais » in F. Angiolini & D. Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

DAMAMME (D.), 1987, « Genèse sociale d'une institution scolaire. L'École libre des sciences politiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, pp. 31-46.

DEMOLINS (E.), 1998, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Paris, Economica.

ESPAGNE (M.), LAGIER (F.) & WERNER (M.), 1991, *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

GILDEA (R.), 1983, *Education in provincial France. 1800-1914. A study of three departments*, Oxford, Clarendon Press.

ISAMBERT-JAMATI (V.), 1969, « Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902 », *L'Année sociologique*, 3<sup>e</sup> série, vol. 20, pp. 9-60.

Journal Officiel, 1899-1902, Impressions parlementaires, Documents, 7<sup>e</sup> législature.

JULIA (D.), 1983, « Une réforme impossible. Le changement des cursus dans la France du 18<sup>e</sup> siècle », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, n° 47-48, pp. 53-76.

JULIA (D.), 1995, « L'éducation des négociants français au 18<sup>e</sup> siècle » in F. Angiolini & D. Roche (dir.), *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

KARADY (V.), 1983, « Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 47-48, pp. 90-112.

LOURDELET (E.), 1893, « Discours » in *Les langues vivantes à l'ouverture solennelle des cours et conférences de la société*, Asnières, Imprimerie Jacques Chevallier.

MAFFRE (P.), 1984, « Les origines de l'enseignement commercial supérieur en France », thèse de troisième cycle, université Paris I.

MAFFRE (P.), 1988, « Jacques Siegfried, patron de l'enseignement commercial supérieur », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, T. 35, pp. 594-613.

MOMBERT (M.), 2001, *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

PALLU (A.), 1876, *L'Éducation paternelle*, Paris, Chez l'Auteur, 63 Rue Taitbout.

SIEGFRIED (J.), 1900, « L'exportation française et la nécessité de son développement » in A. Fleury, *Notice sur la Société d'encouragement pour le commerce français d'exportation*, Paris, Librairies-imprimeries réunies.

TOPALOV (C.) (dir.), 1999, *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

WEBER (M.), 2003, *Hindouisme et bouddhisme*, traduit et présenté par I. Kalinowski et R. Lardinois, Paris, Flammarion.

## LES SAVOIRS DU DÉVELOPPEMENT INDUSTRIEL

### *Le cas du Guangdong*

Jean RUFFIER<sup>1</sup>

À lire l'appel à contribution, on ressent comme un vertige devant les multiples directions que prend la relation savoir/travail. L'école est utile au développement industriel, cela ne fait aucun doute pour peu que cette proposition se cantonne dans les généralités. Mais dans la réalité, la relation école/développement n'apparaît pas linéaire. Il ne suffit pas de *plus* d'école pour obtenir *plus* de développement, et certains enseignements peuvent même s'avérer contreproductifs. Je me propose ici de rassembler des éléments collectés sur la relation entre "savoir" et "emploi" dans les usines privées du Guangdong pour alimenter la réflexion sur les savoirs utiles au développement. On va le voir, l'école favorise *et* empêche le développement industriel. Le tout est de comprendre cas par cas, individu par individu, situation par situation, la spécificité dans laquelle on se trouve. Cet article interroge le lien entre savoirs et production. Il retient que la connaissance incarnée ne se cumule pas, car la machine humaine ne cesse d'apprendre. Autrement dit toute nouvelle expérience renforce les connaissances existantes, ou les détruit, et cette destruction est parfois plus nécessaire que l'apport de connaissances nouvelles.

Le mot "savoir" est un mot trompeur en ce qu'il donne l'impression de l'existence de vérités objectives, qu'il suffirait de connaître pour réussir à maîtriser le monde. Or le monde de l'industrie est un monde de concurrence. Pour réussir, il ne suffit pas de faire comme les autres, car dans ce cas, c'est qu'on est derrière eux et on meurt ; il faut faire mieux, c'est-à-dire autrement. S'il existait un savoir objectif sur le "comment", tout le monde agirait de la même manière. Il n'est donc pas étonnant que l'école ne garantisse pas automatiquement une bonne place dans l'appareil productif : elle ne peut enseigner ce que personne ne sait. Cette règle est souvent oubliée jusque dans les écoles de gestion.

---

1— Chercheur au CNRS, Centre franco-chinois de recherche en gestion (Université Jean-Moulin Lyon 3 et Université Sun Yatsen à Canton), ruffier@univ-lyon3.fr

## Introduction méthodologique

Le premier postulat de ce travail est que le développement industriel ne peut se réaliser que s'il s'appuie sur un tissu dense d'activités productives. Bien sûr, dans certaines situations, on peut se demander si le tissu précède ou suit l'apparition de grandes entreprises, mais des grandes entreprises sans tissu de sous-traitants et d'activités dérivées n'ont jamais enraciné un développement industriel. Dès lors qu'on accepte ce point de départ, une des questions principales du développement industriel devient celle que posaient déjà, chacun sous des formes différentes, Max Weber et Joseph Schumpeter, à savoir : comment peuvent soudainement apparaître un grand nombre d'entrepreneurs qui se maintiennent dans la durée ? Pour répondre, ils ont regardé l'idéologie des premiers capitalistes, le premier (Weber, 1905) en insistant sur ce qui lui semblait un atout pour le développement dans certaines formes du protestantisme, le second (Schumpeter, 1942) en constatant et se faisant l'apôtre d'une nouvelle éthique entrepreneuriale. Dans le cadre de ce dossier, c'est le rôle de l'école sur l'apparition de nouveaux entrepreneurs que nous allons ausculter. Est-ce que l'école favorise nécessairement l'apparition d'entrepreneurs, là où ces derniers font défaut ?

136

Pour cet article, le terrain est constitué par notre observation systématique des entreprises du delta de la rivière des perles (Chine, région du Guangdong) dans le cadre d'une recherche sur le développement industriel de cette région. J'ai bénéficié pour cela de l'appui d'une équipe de chercheurs chinois, mais aussi français et latino-américains, équipe qui a fini par former, en 2000, un laboratoire de l'Université Sun Yatsen, à Canton, et dont j'assume la direction française. Cette direction d'un laboratoire universitaire chinois par un Occidental est, je crois, unique : elle constitue une base d'appui fantastique pour étudier l'économie locale<sup>2</sup>. Ainsi, je bénéficie des travaux d'universitaires français et chinois qui font que j'accumule de l'information sur le milieu industriel cantonnais. Depuis 1989, je parcoure le delta en visitant les usines qui s'y sont multipliées. Je rencontre régulièrement des entrepreneurs privés chinois, soit au cours d'enquêtes, soit pour des opérations de consultation. Chaque fois, je leur demande des informations sur leur origine et leur formation. Je recoupe ces informations avec celles que j'obtiens dans la lecture de travaux de recherches.

Il n'est malheureusement pas possible de trouver des statistiques fiables, la catégorie de "patrons industriels privés" n'apparaissant pas clairement dans les statistiques chinoises, qui mélangent à plaisir les formes de propriété. Or, ce

---

2- L'IRD a appuyé cette équipe en y installant pendant quatre ans Rigas Arvanitis, de l'UR 105.



sont les industriels privés qui nous intéressent, et non les dirigeants d'entreprises, ou les capitalistes. Ces gens ont en général créé eux-mêmes leurs usines et ont consacré une grande partie de leurs gains à les faire fructifier. Ce n'est un secret pour personne, l'industrie locale n'est pas très rentable, il vaut beaucoup mieux placer son argent dans l'immobilier, qui assure de bons revenus avec peu d'efforts, que dans l'industrie, qui demande de la part des patrons un investissement de toute leur énergie pour une rentabilité généralement assez faible. Ceci n'est d'ailleurs pas particulier au Guangdong, les usines des pays émergents ont en général des marges très faibles. Les industriels privés y exploitent leur main-d'œuvre, mais portent en même temps un projet, souvent de devenir le plus grand de leur secteur.

Je remarque que peu de spécialistes s'intéressent à la question de la rentabilité de l'investissement dans l'industrie des pays émergents. Il vaut beaucoup mieux investir dans l'industrie des pays industrialisés, les marges y sont beaucoup plus élevées, et les investisseurs normaux ne se tournent pas vers l'industrie des pays émergents. S'ils le faisaient, la question du développement industriel serait résolue. On peut considérer que, d'un point de vue capitaliste, ces industriels du développement font un mauvais calcul. On doit donc s'interroger sur leurs motivations profondes, car il faut de fortes motivations pour se lancer dans l'industrialisation primitive.

Ainsi, ce travail est basé essentiellement sur la connaissance de patrons privés chinois du Guangdong. S'il a quelque valeur de généralisation, c'est que cette région de la planète est celle qui a connu, pendant vingt ans de suite, année après année, et connaît encore, le plus fort taux de croissance industrielle du monde. Alors, peut-on reproduire ailleurs les recettes locales ? En quoi l'École a-t-elle aidé à ce développement ? Telles sont les questions que je traite, avec les moyens – sans doute insuffisants pour prétendre à une validité académique, mais néanmoins déjà heuristiques – dont j'ai pu disposer.

## **Système scolaire et adéquation emploi-formation**

On pourrait imaginer que le terme de "savoir" conviendrait pour définir les connaissances correspondant à la sphère technique de la production. L'observation concrète des établissements industriels montre que même cela est douteux. En effet, la mise en œuvre des techniques industrielles implique les actions simultanées d'acteurs qui connaissent leur part de l'activité, mais assez mal celle des autres. Nous avons appelé cela "complexité", c'est-à-dire que nous avons pu vérifier à maintes reprises que, dans la plupart des usines, il n'existe aucun humain qui maîtrise entièrement la technologie. Les actions des uns se combinent avec celles

des autres et le résultat ne correspond à ce qui est attendu qu'à force de mises au point successives. Autrement dit, les techniques industrielles se maîtrisent davantage par le moyen de l'expérimentation collective que par la mise en œuvre de connaissances objectives sur les lois de la nature. Or, tout fonctionnement collectif procède par réflexivité, c'est-à-dire que les acteurs modifient leurs comportements en fonction des analyses qu'ils font de la situation passée. Cela veut dire qu'aucune action collective n'est réellement prévisible et, donc, qu'il n'existe pas de savoir objectif sur la maîtrise industrielle des technologies (Ruffier, 1996).

Dans les années soixante, F. Harbinson et C.-A. Myers ont travaillé sur les corrélations des données statistiques sur la force de travail, l'éducation et le développement économique de 75 pays. Ils ont constaté, en premier lieu, une tendance à la similitude entre les évolutions. L'éducation tendait à s'y élever au moins jusqu'à un certain point, puis il y avait croissance de l'enseignement scientifique et technique dans le secondaire public mais aussi dans les systèmes non publics ou non formels d'éducation. Ces tendances étaient le résultat d'une série de choix stratégiques, les pays se distinguant plus par leur retard ou avance que par leur divergence dans le modèle. De ce fait, il était bien difficile de lier un décollage industriel à un investissement dans l'éducation. On pouvait même se demander si la qualité du système d'éducation ne dépendait pas plus du niveau de développement que l'inverse (Harbinson & Myers, 1964).

S.-B. Levine et H. Kawada (1980) font le point sur l'interaction entre le système éducatif public japonais, l'apprentissage et les autres modes de formation d'une part, et le développement exceptionnel de ce pays d'autre part. Ils notent l'importance donnée à la formation publique dans l'ère Meiji. L'ensemble de la population bénéficie déjà de six années d'enseignement public minimum en 1900 et, vers 1920, on peut considérer que la population entière sait lire et écrire (« close to 100 % literacy was achieved »). À ce stade, on peut considérer que le Japon n'est dépassé que par la Prusse et les pays scandinaves. Les auteurs notent que le pays a un niveau de formation qui, alors, dépasse très largement son niveau de développement. Ils laissent entendre prudemment que là se trouverait peut-être une des clés de ces taux de croissance constamment très élevés des années 1950-1974. Notons cependant que ces thèses sont assez minimalistes sur le niveau d'éducation nécessaire au développement industriel : ils ne parlent pas du taux de diplômés, mais simplement du taux d'alphabétisés.

Cela signifie qu'il existe certainement un effet positif de l'alphabétisation sur le développement à venir. La relation est plus complexe en ce qui concerne les taux de diplômés : plus un pays est riche, plus il a tendance à disposer de structures de formation permettant d'acquérir des niveaux scolaires élevés. Plus il est riche, plus il forme de chercheurs, d'universitaires, de techniciens et d'ingénieurs.

Il devient même un lieu de formation supérieure pour les pays moins riches ou moins puissants. Il devient attractif pour les personnes disposant de niveaux élevés de formation. En effet, les salaires tendent à y être plus élevés, et surtout, les emplois correspondant à ces niveaux élevés de formation y sont généralement plus nombreux. Il est probable que le fait de disposer de ressources importantes en personnes très formées est un avantage pour le développement économique d'un pays, du moins n'avons-nous guère rencontré d'études proposant l'idée contraire.

La relation est pourtant beaucoup plus difficile à établir qu'avec le taux d'alphabétisation. En effet, dans un cas c'est le niveau de toute la population qui est en cause, et c'est un même savoir de base, favorisant la communication qui est ou non diffusée. Dans l'autre, il s'agit d'une diffusion de savoirs spécialisés, qui ne permettent de résoudre des problèmes qu'à condition d'être appliqués à bon escient. Cette formation élevée n'améliore pas automatiquement les capacités de communication dans la production. Chaque spécialité a ses langages. Chaque niveau de formation crée des aspirations à un niveau social spécifique. De ce fait, l'effet de l'augmentation des niveaux de scolarité serait moindre car, en s'élevant dans les spécialités, l'école cesse d'être un unificateur de langages. Les spécialistes permettent d'aborder des niveaux plus grands de technicité, mais ils sont susceptibles de provoquer des conflits de répartition des tâches et des difficultés de coordination.

Enfin, l'alphabétisation généralisée porte sur la population entière. Pour bénéficier de ses effets bénéfiques, un pays ou une région doit attendre la génération qui suit la généralisation de l'enseignement. Il n'en est pas de même en ce qui concerne les savoirs spécialisés. Lorsqu'une entreprise a besoin d'un spécialiste, si elle en a les moyens, elle peut le faire venir du bout du monde. Elle ne peut pas importer toute la population. C'est pour cela que la relation entre niveau de formation élevé et développement est si difficile à établir.

D'ores et déjà, le cas du Guangdong vérifie bien l'hypothèse selon laquelle le niveau d'alphabétisation basique est une condition du décollage industriel. Ce niveau ne donne pas l'assurance de toucher le salaire minimum légal, mais il explique que les usines peuvent fonctionner malgré un manque évident de savoirs organisationnels ou de gestion dans les usines. À l'autre bout de l'organigramme, les patrons apparaissent comme n'ayant qu'exceptionnellement effectué un secondaire complet. On pourrait même se demander si l'absence d'une scolarité complète n'est pas une condition de la réussite industrielle des patrons. À bien y regarder, l'école secondaire chinoise insiste fortement sur l'obéissance aux autorités. Elle inculque une morale de répartition égalitaire des ressources. Ces deux principes, s'ils sont appliqués, ne peuvent mener les patrons qu'à l'échec. On peut même aller plus loin dans l'analyse de l'école comme ne favorisant pas la prise d'initiative. Les élèves de l'école primaire subissent un véritable embrigadement.

L'école commence à 7h30 du matin par un lever des couleurs, avec tous les élèves rassemblés en ordre devant le directeur qui, après l'écoute de chants patriotiques, se lance dans un long discours moralisateur. Puis les élèves montent dans leurs salles où ils vont, pendant de longues heures, écouter le professeur les mains dans le dos, sans prendre de notes. Il leur faut mémoriser. La critique n'est pas tolérée, toute innovation est très mal vue et mal supportée par l'institution. La prise de distance, l'analyse critique sont fortement découragées, et par là même, la prise d'autonomie est difficile. On sait bien, depuis Cousinet (1968) à quel point, ce mode de fonctionnement de l'école nuit à l'autonomie des enfants. D'ailleurs les entreprises étrangères se plaignent bien souvent d'un manque d'autonomie et d'une docilité qui n'a pas d'équivalence dans les pays développés. Sans entrer dans un débat qui ne relève pas de ma discipline, constatons seulement que ce type de pédagogie ne favorise pas précisément l'émergence d'un *ethos* d'entrepreneur, et tend à produire des individus chez qui l'esprit d'initiative a été bridé, et qui sont donc peu disposés, ou mal formés, au métier d'entrepreneur.

Au Guangdong, s'il y a bien un niveau d'alphabétisation assez élevé, on se retrouve avec des résultats plus contrastés en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Arvanitis et Jastrabsky (2004) notent que le taux de scolarisation du Guangdong est inférieur à celui de la moyenne nationale, particulièrement en matière de formation universitaire. Cela n'empêche nullement cette province d'être responsable de plus de 45 % des exportations chinoises de produits technologiquement de pointe<sup>3</sup>. Dans ce total, l'électronique compte pour près de la moitié. De plus, la croissance des industries à forte technologie, en chiffres absolus et relatifs, est encore plus rapide dans les exportations du Guangdong. Il y donc décrochage de la relation éducation/développement lorsque l'on prend les formations supérieures. Comment l'analyser ?

La population active connaît de grandes évolutions. Le nombre des étudiants a fortement augmenté ces dernières années. Cette croissance est due principalement à une ouverture de l'offre. Selon une tradition millénaire, l'entrée dans l'Université se faisait à travers un concours national unique. L'étudiant qui réussissait le concours était recruté par l'Université, dont il devenait membre. L'Université se chargeait de loger et de le nourrir. Elle le plaçait ensuite sur un emploi censé correspondre à ces compétences. La création d'universités provinciales, voire municipales, a permis de diversifier un peu les modes d'entrée à la formation supérieure. Depuis les années 2000, les universités sont devenues payantes et ont, pour se financer, commencé à faire payer les étudiants. Le concours national est maintenu et reste la voie royale. Celui qui le réussit bénéficie d'un cursus identifié

3— Pour 2001, selon les statistiques officielles chinoises.

et valorisé, un peu à l'image des classes préparatoires en France. Ceux, beaucoup plus nombreux, qui ne réussissent pas le concours peuvent entrer tout de même dans une université, à un tarif qui sera d'autant plus élevé que leur note est plus faible. Par ce jeu, les universités ont retrouvé une certaine aisance financière et peuvent accueillir un plus grand nombre d'étudiants.

Dans un article récent, N. Yu (2004) note que le nombre d'ingénieurs et de chercheurs diminue, ce qui semble lié à la réduction des emplois offerts. Par contre le nombre d'étudiants chinois croît très rapidement, celui des étudiants chinois à l'étranger passant de 7 000 à 125 000 entre 1998 et 2002. Le recul de l'emploi des diplômés est donc un problème d'autant plus grave. Pourtant, la croissance de l'emploi industriel paraît assez forte pour absorber le surplus de diplômés produit par des universités désormais payantes. Les entrepreneurs se plaignent d'ailleurs souvent de manquer de personnel très qualifié. Pour expliquer ce paradoxe, il nous faut faire un détour par la thèse de Truong An Quoc, qui travaille précisément sur le sous-emploi des diplômés au Vietnam – faute de pouvoir disposer d'un travail aussi poussé sur la Chine et du fait que l'explication de Truong paraît plausible pour le cas du Guangdong.

L'auteur a interrogé les diplômés par grands questionnaires, par interviews, y compris par études de cas. Il a repris nombre de théories sur la relation formation/emploi et s'est efforcé de les confronter aux données à sa disposition au Vietnam. Pour lui, la situation des jeunes diplômés est mise en difficulté du fait de la politique d'ouverture économique du Vietnam, elle peut même devenir un problème dans la mesure où une insatisfaction grandissante se crée dans un groupe que l'auteur appelle "l'élite". En effet, ce groupe semble marqué par une culture qui le pousse à s'investir dans la gestion du bien commun, à l'image des parents, qui semblent jouer un rôle important dans les choix de carrières. Or, le nombre d'emplois publics ne correspond plus aux demandes du groupe, ce qui développerait un sentiment de dévalorisation, ainsi qu'une difficulté croissante à s'insérer dans un marché du travail en forte évolution.

Ses enquêtes montrent que les personnes masculines issues des écoles de la capitale et ayant les meilleures mentions entrent le plus facilement dans les entreprises publiques. En fait, se dessine en filigrane, une catégorie qui correspond déjà à l'élite politique du Vietnam. Si on est dans l'élite, on accède plus facilement aux meilleures écoles et on a plus de chance d'accéder aux postes les plus convoiés. On peut identifier des facteurs qui donnent le soupçon d'appartenance à la classe dirigeante. Mais ces facteurs jouent moins pour l'accès aux entreprises privées, ce que l'on pourrait interpréter comme une inadéquation de l'école aux entreprises non publiques (chez les jeunes diplômés aux meilleurs cursus et aux origines les plus élevées, les questionnaires montrent que les valeurs de solidarité apparaissent dans les premières exprimées). L'autre élément caractéristique du Vietnam et des

sociétés socialistes asiatiques est le fait que l'on s'attend à ce que la hiérarchie s'occupe de la vie hors travail et pas seulement du travail. En fait, dans le questionnaire, l'entreprise apparaît, pour ces diplômés, comme le lieu principal de la socialisation. L'auteur s'aperçoit qu'il y a surreprésentation des diplômés dans les entreprises mixtes<sup>4</sup>. Ceci ne devrait pas étonner puisque ces entreprises sont de plus haute technologie et de meilleurs salaires. Cependant, les ingénieurs, eux, sont bien moins nombreux que les autres à être recrutés par ces entreprises, ce qui laisse entendre qu'il y a bien un problème d'adaptation de la formation à l'emploi. Par contre, les diplômés à plus hauts potentiels semblent refuser l'emploi privé, pourtant mieux rémunéré et plus susceptible de les employer immédiatement au niveau de leurs compétences. En fait, ces diplômés constituent une catégorie privilégiée qui s'efforce de conserver ses positions dans un monde qui tend à scier la branche sur laquelle s'appuient ces privilèges. Ils savent que leur diplôme leur ouvre des carrières de responsabilités politiques. L'accès à ces carrières se fait en ménageant des relations politiques tout en profitant du confort tranquille des emplois publics socialistes. Leurs stratégies de carrières apparaissent contreproductives à l'observateur extérieur, car elles passent par l'appartenance à des hiérarchies invisibles mais bien réelles.

Le Vietnam est un pays à la fois en transition (du socialisme vers l'économie de marché) et en développement. Son système scolaire évolue moins vite que l'industrie, ce qui crée des décalages qui semblent pénaliser ceux là mêmes qui semblent les plus proches des élites dirigeantes. Mais une part de ce décalage est due à un refus de laisser la société basculer dans le libéralisme. Le système va continuer à avoir besoin de fonctionnaires dévoués à l'intérêt commun, lesquels constituent *de facto* la véritable classe dirigeante. Par contre, il est un peu inquiétant que le système ne produise pas de diplômés adaptés aux entreprises privées et, surtout, aux multinationales, car l'indépendance économique du pays se joue probablement plus dans sa capacité à s'adapter à l'industrie moderne que dans des raidissements de la sphère politico-administrative. Cela dit, la difficulté d'adaptation et d'anticipation du système scolaire se retrouve aussi en Chine, pays qui se situe un pas en avant du Vietnam dans la voie de la transition comme dans celle du développement. L'université a augmenté le nombre de ses étudiants, mais elle reste un lieu très contrôlé et l'innovation pédagogique n'y est pas vraiment encouragée. Si des formations spécifiques adaptées se sont développées au profit des cadres et des patrons en activité, les filières de la formation initiale restent très contrôlées par le Parti. On peut y introduire des cours modernes mais l'essentiel

4— Il s'agit d'entreprises en *joint-ventures* entre l'État vietnamien et une société occidentale. Le recrutement y est largement du ressort de l'administration vietnamienne.

du cursus développe l'idéologie communiste, la théorie marxiste et la planification de l'économie. On ne peut que constater un décalage entre ce qui est enseigné et le mouvement de réforme de l'économie. L'université est certes un lieu d'agitation intellectuelle, de brassage d'idées. On recrute au maximum des Chinois ayant des cursus universitaires étrangers. On double les salaires des enseignants qui ont non seulement obtenu un diplôme à l'étranger, mais aussi occupé une fonction académique supérieure dans une université occidentale. Mais le contrôle social est plus fort dans les universités que dans le reste de la société. Ainsi, les filtres mis sur le réseau Internet à l'entrée de la Chine sont doublés par des filtres spécifiques dès que le réseau entre dans une université. Résultat, Internet est beaucoup plus lent au sein des universités et le contenu en est plus politiquement correct. On se trouve dans une situation inverse à celle des clercs du Moyen-âge, qui avaient accès à des ouvrages interdits à la population, alors que dans la Chine contemporaine, les clercs ont un accès plus contrôlé que pour quiconque à la littérature et aux informations qui pourraient poser problème au pouvoir.

### **La formation des salariés des entreprises privées**

Une caractéristique commune à nombre de patrons privés du Guangdong surprend l'analyste qui suppose qu'il fallait des atouts évidents pour réussir : la plupart n'ont pas fait des études secondaires complètes. Mais, en fait, c'est le contraire qui devrait surprendre. Être membre du Parti Communiste ou suivre un cycle secondaire complet, dans la Chine des années soixante-dix, cela signifie qu'on a reçu une formation valorisant le respect de la planification publique plus que l'adaptation au marché. En quelque sorte, le pli qui a été donné aux élèves du secondaire, comme aux membres du Parti, ne les a pas familiarisés aux dures lois du marché. Les patrons privés ayant échappé à ce conditionnement ont pu développer des aptitudes et des opinions plus adaptées à la fonction patronale que celles qui découlent d'un formatage par le Parti. Être patron, c'est s'attribuer l'essentiel de la valeur créée par le travail de ces salariés. Ce n'est pas défendre une répartition juste entre tous les travailleurs. Si le patron est communiste, il a peu de chance de réussir à se constituer un capital. Et il ne peut pas compter sur l'héritage puisque tout le monde est pauvre en 1980. Il ne peut pas non plus compter sur le système financier puisque ce dernier est réservé aux entreprises publiques, ou à celles tenues par des membres de la classe dirigeante.

Pour se monter, les patrons privés chinois ont dû agir en dehors de la morale socialiste. Ils avaient tout à craindre de l'intervention d'un pouvoir qui défend une philosophie opposée à la leur. C'est dire qu'ils ont agi en se cachant au maximum. Ayant dû se débrouiller tout seuls, les patrons privés chinois ont appris "sur le tas"

comment parvenir à nouer des relations commerciales, domaine dans lequel ils excellent. Tous montrent une grande aptitude à tirer parti des opportunités du marché. L'aptitude commerciale est probablement une des clés de l'explication du décollage industriel du Delta. Les industriels privés chinois sont d'abord des gens qui ont tissé des réseaux d'affaires par des relations de confiance entre acteurs de la production. Dans un monde dominé par les bureaucrates, ils ne peuvent réussir que si l'essentiel de leur activité échappe au contrôle de ces derniers. C'est pour cela qu'ils sont adeptes de la promesse verbale plus que de l'engagement écrit, de la comptabilité secrète plus que de la comptabilité analytique. En fait, leur réussite ne repose pas sur des techniques apprises à l'école mais bien plutôt sur l'école de la vie, de la bagarre, de l'astuce.

Le Guangdong est en avance sur le reste de la Chine depuis plus de trente ans (Vogel, 1989). Cela lui donne une attractivité pour tous les personnels qualifiés qui imaginent que les opportunités y sont plus grandes qu'ailleurs. De ce fait, les entrepreneurs privés n'ont guère de mal à trouver des diplômés s'ils en ont besoin. Ils en trouvent, du moins trouvent-ils des personnes suffisamment qualifiées pour faire fonctionner leurs équipements assez rudimentaires, démonter et copier les produits de la concurrence. De ce point de vue, le système de formation technique des universités chinoises n'est pas si mauvais que cela. Mais il sera beaucoup plus délicat de trouver des individus capables d'innovation, ou simplement d'initiatives. Ceux qui sont capables d'initiatives deviennent patrons car les salaires étant très bas, le coût d'entrée dans l'entrepreneuriat est l'un des plus faible du monde.

### Une école au service de la bureaucratie

Dans un ouvrage écrit en 1999, D.-L. Wank analyse le fonctionnement du secteur privé. La distinction privé/public, sur laquelle il fonde sa recherche, va se révéler rapidement illusoire, au fur et à mesure que l'auteur approfondit ses enquêtes de terrain. Wank estime que la résurgence de l'entreprise privée ne conduit pas à un affaiblissement de la relation patron/client mais à l'émergence de nouvelles formes, plus commercialisées ou monétarisées, de clientélisme. La bureaucratie locale, "courtier en pouvoir", offre ses services contre rémunération. Cette bureaucratie assignerait une fonction d'expédient au secteur privé : ce dernier utiliserait, contre versement d'une redevance, les surcapacités de production du secteur public. Wank souligne à juste titre la prolifération d'agences administratives, de réglementations, de licences, qui sont le lot commun de la gestion de l'économie marchande et du secteur privé en Chine aujourd'hui. Les entreprises d'État ont accès aux crédits de façon régalienne, elles ont le



monopole des exportations, ce qui oblige les entreprises privées à nouer des liens de dépendance avec elles. Prédatrices souveraines, les compagnies du commerce extérieur s'adjugent les différences très rémunératrices qui existent entre prix internationaux et prix intérieurs, tandis que les firmes privées ne peuvent profiter que de différences de prix mineures à l'intérieur de la Chine.

Il serait illusoire d'imaginer que le pouvoir accepte la société libérale. En fait, tout se passe comme si le pouvoir développait une économie capitaliste sans autoriser la montée en puissance d'une véritable bourgeoisie industrielle. Si on sait que les ouvriers n'ont pas le droit de choisir librement leurs syndicats, on oublie que les patrons privés n'ont simplement pas de droit d'appartenir à un syndicat. Ils ne peuvent constituer de *lobbies* qui négocieraient avec le pouvoir. De la lecture de M. Porter, les autorités chinoises ont retenu que ce dernier donnait à l'État la fonction d'assurer une mise en concurrence des entreprises privées (Porter, 1999). Et de fait, dès qu'un patron privé réussit à gagner un marché, les autorités facilitent l'installation de concurrents juste à côté de lui, concurrents qui vont copier l'innovateur, faire baisser ses marges et en même temps vont accroître le volume de la production tout en baissant les prix des produits. L'État va aussi construire d'immenses marchés spécialisés, qui deviendront des endroits commodes pour trouver les meilleurs prix puisque tous les producteurs nationaux y seront fortement incités à venir proposer leurs produits au milieu de leurs concurrents. Cette stratégie vise explicitement à lutter contre le chômage. Elle vise aussi à accroître la puissance de la Chine dans le monde. Donc, peu importe que les emplois soient mal payés s'ils sont nombreux et si l'État s'enrichit en devises.

Mais si l'État a les moyens de penser une stratégie de pointe, il retire aux entreprises privées la possibilité d'investir, en leur interdisant de gagner vraiment beaucoup d'argent. On a ici une des raisons qui explique que, malgré la très forte croissance industrielle de la région du delta de la rivière des Perles, les salaires n'y aient pas fortement crûs, à l'exception notable de ceux des spécialistes qui font défaut et peuvent ainsi se vendre très chers. Dans ses ouvrages stratégiques, Michael Porter donne des clés aux entreprises qui s'efforcent de lutter contre la mise en concurrence. Cette stratégie s'oppose à l'imitation des autres et au *benchmarking*. En effet, si les entreprises cherchent à imiter une autre entreprise, elles se positionnent comme en retard de la première, ce qui les met déjà en difficulté. De plus, si elles arrivent à concurrencer l'entreprise imitée, elles ne peuvent le faire qu'en réduisant les marges commerciales et donc, leur profit. C'est en se centrant sur ce qui est le plus propre à son entreprise qu'on peut trouver des niches productives où il sera difficile d'être imité.

C'est la stratégie inverse de celle à laquelle sont poussées la plupart des usines privées du Guangdong. La copie leur est permise, facilitée par la proximité et

l'impossibilité pour les entrepreneurs de se regrouper pour faire leur propre loi. En interdisant tout groupement d'entrepreneurs privés, le système chinois a maintenu la classe bourgeoise dans l'ombre de celle des bureaucrates. Dès lors, il ne faut pas s'étonner que l'université soit plus adaptée au dirigisme étatique qu'aux modes de gestion caractéristiques du libéralisme. Nous avons pu constater par nous-mêmes que les enseignants d'économie et de gestion – ceux qui recherchent des modes de gestion propres à aider la croissance des entreprises privées – appartiennent le plus souvent aux mouvances intellectuelles les plus subversives de l'université. En effet, ces professeurs d'économie et de gestion qui s'efforcent de donner des outils de réflexion aux entrepreneurs privés peuvent mettre en difficulté le pouvoir communiste chinois et les capitalistes occidentaux.

## Conclusion

### L'école et l'émergence des entrepreneurs

Ainsi, l'école semble bien une condition du développement industriel. On ne trouve pas d'exemple de région qui ait vu un décollage industriel sans que l'alphabétisation n'y soit généralisée depuis plus d'une génération. Le Guangdong ne fait pas exception à cette règle. L'école a favorisé l'industrialisation car elle a mis sur le marché des ouvriers dociles et capables de comprendre les ordres donnés.

En matière de formation technique, la Chine dispose, depuis plus de trente ans, d'un potentiel assez élevé de centres de formation professionnelle. Les ingénieurs forment entre eux des réseaux nationaux par spécialités, qui leur permettent d'échanger les informations qu'ils obtiennent notamment par le contact avec l'étranger. Même si la technicité des écoles chinoises d'ingénieurs n'atteint pas celle des pays développés, leur volume d'activité est un atout. La Chine forme aujourd'hui plus d'ingénieurs que les États-Unis. Les travailleurs les plus experts dans certaines technologies particulièrement demandées atteignent des niveaux de pouvoir d'achat équivalents à ceux obtenus, pour les mêmes postes, en Europe du sud. Si on a remarqué une forte fuite des cerveaux chinois consécutive aux événements de la place Tiananmen, il semble qu'aujourd'hui, le pays voit revenir massivement ses étudiants formés à l'étranger, et est même capable d'attirer des Chinois installés depuis longtemps à l'étranger. De ce point de vue, il ne fait pas de doute que l'école soit un appui au développement.

On peut cependant balancer les apports positifs de l'école par ses apports négatifs. L'école chinoise n'est pas adaptée à la formation d'entrepreneurs. Si les universités ont récemment multiplié les écoles de gestion, ce sont surtout les MBA de gestion, organisés grâce à des partenariats avec des universités occidentales, qui ont la faveur des entrepreneurs. Leur coût n'est bien sûr pas à la

portée des futurs entrepreneurs, ces MBA ne servent qu'à ceux des entrepreneurs qui ont déjà réussi. Les entrepreneurs y viennent chercher des éléments de formation basique qui leur manquent. Ils y envoient certains de leurs cadres, leurs enfants étant plutôt poussés à faire des études directement à l'étranger. Dans notre observation, l'école chinoise nous a paru être une gêne à l'émergence d'entrepreneurs. Les entrepreneurs qui ont fait décoller l'industrie chinoise sont des individus qui ont évité une scolarité trop poussée mais ont trouvé, dans les errements des politiques industrielles souvent contradictoires menées par les autorités nationales, provinciales et municipales, des espaces pour développer leurs activités (Zhao, 2006).

On peut s'étonner que les patrons soient si peu formés. En fait, il semble que les savoirs nécessaires à la fonction de créateur d'usines ne sont pas très élevés. Loin de correspondre à l'acquisition de connaissances scolaires de pointe, ces savoirs nécessaires à l'émergence d'une culture patronale d'entreprise cohérente s'opposent à l'*ethos* communiste transmis par le système scolaire. Cette situation d'entrepreneurs émergeant hors de la nomenklatura et en dehors de l'école rappelle le XIX<sup>e</sup> siècle en France. Les industriels y ont constitué une nouvelle classe, entraînant avec elle l'apparition d'un monde nouveau : le monde capitaliste. Dans un État qui a, pendant quarante ans, cherché à abolir le patronat, son retour ne peut se faire par la grande porte. Les patrons privés chinois apparaissent furtivement, comme un mal nécessaire, toléré par l'État central et choyé par les autorités locales. Ils sont comme en liberté surveillée, ils ont droit de réussir, mais pas de prendre une trop grande place. Le Parti Communiste chinois sait bien que l'essor économique du pays repose davantage sur eux que sur les entreprises d'État.

Cette situation est bien sûr spécifique, mais l'observation de la Chine nous permet de poser des questions que nous avons trop facilement tendance à oublier : l'école peut aider au développement industriel, mais elle peut aussi bien lui nuire, notamment par la formation des esprits. Cette idée de l'école comme un frein à l'apparition d'une nouvelle catégorie sociale d'exploitants qui serait essentielle au développement industriel me paraît une idée à creuser et à vérifier ailleurs qu'en Chine. En tout cas, le décolllement économique du Guangdong a reposé probablement sur le fait que, plus qu'ailleurs, des personnes se sont jetées à cœur perdu dans la création d'usines. Le passé de privation et d'écrasement des esprits explique peut-être cette énergie qui caractérise les patrons, mais aussi en partie les salariés chinois d'aujourd'hui. La deuxième raison repose paradoxalement dans les progrès de l'industrialisation : les savoirs techniques nécessaires à la production en masse de la plupart des produits commercialisés se sont simplifiés et sont devenus de la connaissance commune. Tout le monde

peut les obtenir facilement, et les patrons chinois n'ont pas eu de mal à se les procurer. Mais ces patrons ont eu la "chance" de n'être pas formé au moule de l'école chinoise. Certes, l'*ethos* patronal ne s'apprend pas à l'école mais l'école peut compliquer ou faciliter son apparition. On doit donc se demander, finalement, si ce n'est pas la compatibilité de l'éducation avec la formation d'un *ethos* patronal qui ferait la différence entre pays qui décollent industriellement et pays qui stagnent dans le sous-développement et chercher comment transmettre les valeurs citoyennes tout en rendant possible l'apparition d'entrepreneurs.



### III

#### PRATIQUES ET EXPÉRIENCES AU TRAVAIL



## BIBLIOGRAPHIE

ARVANITIS (R.) & JASTRABSKY (E.), 2004, « Un système d'innovation régional en gestation: l'exemple du Guangdong », offset CFCST, Canton.

BEER (J.-J.), 1988, *The emergence of the German Dye Industry*, Urbana & Chicago, University of Illinois Press.

COUSINET (R.), 1968, *L'éducation nouvelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

HARBINSON (F.) & MYERS (C.-A.), 1964, *Education, Manpower and Economic growth*, New York, McGraw-Hill Book.

LEVINE (S.-B.) & KAWADA (H), 1980, *Human Ressources in Japanese Industrial Development*, Princeton, Princeton University Press.

PORTER (M.), 1999, *La concurrence selon Porter*, Paris, Éditions Village mondial.

RUFFIER (J.), 1996, *L'efficacité productive*, Paris, Éditions du CNRS.

RUFFIER (J.), 2006, *Faut-il avoir peur des usines chinoises*, Paris, L'harmattan.

SCHUMPETER (J.-A.), 1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, traduction G. Fain, Paris, Payot. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.sci.cap>

TODD (E.), 1984, *L'enfance du monde*, Paris, Seuil.

TRUONG AN QUOC, 2007, « La transition au risque des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Le cas de la ville de Hanoi », Thèse de doctorat de sociologie de l'Université Toulouse-le-Mirail.

VOGEL (E.-F.), 1989, *One Step Ahead in China - Guangdong under Reform*, Cambridge (Mass.), Harvard, Harvard University Press.

WALSH (V.), 1988, « Technology and the competitiveness of Small Countries: Review », in C. Freeman and B.-A. Lundvall, *Small Countries Facing the Technological Revolution*, London, Pinter Publisher.

WANK (D.-L.), 1999, *Commodifying Communism - Business, Trust and Politics in a Chinese City*, Cambridge, Cambridge University Press.

WEBER (M.), 2003, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

YU (N.), 2004, « Les jeunes diplômés chinois en butte au chômage : la croissance économique ne crée pas suffisamment d'emplois qualifiés, alors que les effectifs étudiants s'accroissent », *Perspectives Chinoises*, n° 80, pp. 4-12.

ZHAO (W.), 1996, « Économie de l'innovation et développement des capacités technologiques en Chine : l'apprentissage technologique dans les industries automobiles et électroniques », Thèse présentée à l'Université Sorbonne Nouvelle.



# ENTREPRISE DE LÉGITIMATION ET DE DÉLÉGITIMATION DES SAVOIRS SCOLAIRES ET « DE TERRAIN » DANS L'UNIVERS DU TRAVAIL SOCIAL

Jean-François GASPAR<sup>1</sup>

## Le travail social : un univers sous influence

« À l'école sociale, je n'ai pas appris grand-chose... sauf pendant les stages ». « Quand je suis impliquée dans une relation d'aide, je ne pense pas faire appel à des connaissances théoriques. Peut-être qu'inconsciemment, je fais appel à des acquis de la formation mais je ne m'en rends pas compte. J'agis plus par instinct et par bon sens. Même si "le travail social ne s'improvise pas", je crois que c'est un travail qu'on doit exercer avec son cœur et en accord avec ses convictions ». Ce type de propos que nous avons recueilli est courant dans l'univers du travail social, aussi bien chez les travailleurs sociaux ayant "accumulé" de l'expérience que chez les étudiants en école sociale : il met en évidence les rapports difficiles et complexes que ceux-ci entretiennent aux savoirs scolaires<sup>2</sup>. Comment, alors que la littérature les présente comme un groupe sinon unifié, pour le moins compact, montrer les variations d'attitudes – et leurs principes – concernant les rapports aux savoirs dans cet univers ? Comment rendre compte sociologiquement des rapports aux savoirs de ceux qui indiquent avoir "accumulé de l'expérience" ? Quelles sont alors les significations que prend l'expression tant utilisée "savoirs de terrain" ? Comment aussi, et avec quelle légitimité, des savoirs issus de lieux voisins de socialisation (les partis politiques, les associations ou institutions religieuses, etc.) peuvent-ils

---

1– Enseignant, sociologue, Institut Cardijn, Louvain-la-Neuve (Haute École Charleroi Europe), Centre de Sociologie Européenne : jfgaspar.cardijn@skynet.be

2– Cet article s'appuie sur une recherche ethnographique de longue durée : présence sur le terrain, observations, entretiens semi-directifs (une cinquantaine) et informels. Cette recherche a été effectuée dans une ville de moyenne importance, marquée par une forte désindustrialisation, dans l'ancien bassin minier wallon, en Belgique, auprès des travailleurs sociaux ayant au minimum cinq années de pratique professionnelle. La dénomination "travailleur social" recouvre principalement les professions d'assistant social et d'éducateur spécialisé. Si en France, la séparation entre ces deux professions est relativement nette, cela est moins le cas en Belgique. Se déclarer et être reconnu, ou pas, comme "travailleur social" relève de pratiques distinctives à l'intérieur de l'univers du travail social. Cette manière de nommer les autres agents et de se nommer constitue un élément essentiel de compréhension de l'économie de cet univers. L'article prend également appui sur ma pratique d'enseignant dans une école sociale qui forme des assistants sociaux : l'Institut Cardijn de Louvain-la-Neuve/ Haute École Charleroi Europe.

être mobilisés ? Il s'agira ici de s'interroger sur la difficulté et la complexité de ces rapports souvent chargés d'un halo émotionnel – celui de la passion pour certains savoirs, du rejet radical d'autres. Deux raisons essentielles et générales peuvent être prises en considération pour expliquer cette difficulté et cette complexité.

Premièrement, l'univers du travail social est un univers particulièrement ouvert, un espace où le droit d'entrée est peu élevé, voire même parfois limité au premier cycle du secondaire pour certains "nouveaux métiers" du social (dont la multiplication, combinée à l'accroissement des postes, met à mal l'espace traditionnellement réservé aux professions emblématiques d'assistante sociale et d'éducateur spécialisé). Sur le plan des savoirs, cet univers se caractérise par son hétéronomie : ne disposant pas, ou très peu, de savoirs légitimés comme spécifiques, l'univers du travail social est un univers sous influence. Les savoirs théoriques qui y sont évoqués, qui servent d'appui et/ou de justifications aux pratiques, sont des savoirs empruntés, importés d'univers proches. Par ordre d'importance : la psychologie et la psychanalyse, la philosophie, le droit, l'économie, la sociologie et, dans une moindre mesure, l'histoire et les sciences politiques. Ces disciplines constituent d'ailleurs le socle de la formation des travailleurs sociaux. Il n'est pas rare de décrire les travailleurs sociaux comme des généralistes des sciences humaines (à l'image des médecins généralistes) : ils ont une connaissance de base dans différentes disciplines et font alors appel à un ou à des spécialistes quand un problème aigu se pose.

La littérature et les discours savants relatifs au travail social soulignent fréquemment que les travailleurs sociaux mobiliseraient des connaissances en sociologie acquises lors de leur formation initiale. L'analyse tant des pratiques que des discours fragilise ce postulat. Celui-ci, manifestation d'ethnocentrisme sociologique, résulte d'une part, de l'état du marché de ce type de littérature et de discours et, d'autre part, de l'utilisation d'une méthode : l'intervention sociologique. Ces connaissances sont certes mobilisées, par certains, comme schème d'explication des pratiques, comme mode de présentation de soi devant un enquêteur-sociologue et/ou comme mode de défense, de protection vis-à-vis de ceux qui les concurrencent, les menacent sur le terrain (nouvelles professions de l'aide à la personne, bénévoles) mais d'autres types de savoirs, au premier rang desquels se trouvent les savoirs psychologiques, dominant massivement.

L'impossibilité de circonscrire la relation à l'usager – au centre des pratiques et des discours des travailleurs sociaux – dans des discours savants (Moreno Pestaña, 2004), est la seconde raison qui permet d'expliquer la complexité et la difficulté des rapports aux savoirs des travailleurs sociaux. Michel Autès (1999 : 234) indique, dans une formule destinée à valoriser la profession, que cette impossibilité est une des composantes du « mystère du métier ».

S'intéresser aux rapports aux savoirs, c'est aussi, et surtout, s'intéresser à un élément essentiel dans l'économie des travailleurs sociaux : la reconnaissance. En effet, certains savoirs sont mobilisés tout à la fois comme références, points d'appui dans les pratiques, mais aussi comme modes de présentation de soi par les travailleurs sociaux. Ces rapports aux savoirs interviennent donc comme modalités fortes des “raisons qu'ils ont à exister” en tant que tels (Bourdieu, 1997), dans une profession peu reconnue économiquement (non seulement les travailleurs sociaux ont une rémunération relativement faible compte tenu de leur niveau d'étude mais, de plus en plus, on leur reproche de “coûter cher à la société”) et faiblement reconnue socialement. Cette faible reconnaissance sociale se limite souvent à de la commisération : c'est dur, c'est bien, ce que vous faites... De surcroît, cette profession est décriée, à droite, comme favorisant l'installation dans l'assistanat et, à gauche, continue d'être critiquée par certains comme instrument de contrôle social, en des termes qui ont fait florès dans les années soixante-dix. Enfin, très proches voisins de leur univers, les psychologues et les sociologues jugent souvent sévèrement aussi bien les discours que les écrits des travailleurs sociaux : ils stigmatisent l'utilisation de ce qu'ils estiment être des concepts peu maîtrisés ou leur utilisation “sauvage”, ainsi que l'absence d'appuis théoriques conséquents.

Deux pôles regroupant des travailleurs sociaux seront ici évoqués : les travailleurs sociaux cliniques, et les travailleurs sociaux militants. Les travailleurs sociaux cliniques mettent en avant, dans la présentation qu'ils font d'eux-mêmes et dans leurs actions, leur volonté de travailler au-delà de la demande de l'usager pour le « *soulager de sa souffrance* ». À ce titre, on peut les considérer comme des agents de première ligne, des fantassins de ce que Didier Fassin (2004 : 183) nomme le « traitement compassionnel de la question sociale ». Les travailleurs sociaux militants mettent en avant leur lecture politico-militante du monde et leur « *volonté de changement social* ». Ils articulent celles-ci aux situations sociales particulières des usagers.

## Un savoir sur soi

Les travailleurs sociaux cliniques sont presque exclusivement des femmes. La très grande majorité d'entre elles travaillent à temps partiel pour pouvoir prendre en charge leurs enfants et paraissent « préposées à la gestion du capital symbolique des familles » (Mauger & Poliak, 1999 : 222-223). Les hommes travaillent à temps plein et rarement plus de cinq à six années comme travailleurs sociaux. Très vite en effet, soit ils accèdent à des postes à responsabilités (directeur, coordinateur), soit ils deviennent formateurs dans des écoles sociales ou des centres de formation, soit encore, j'y reviendrai, ils deviennent superviseurs, soit enfin

ils reprennent très rapidement des études (essentiellement, la psychologie ou la psychopédagogie) leur permettant d'obtenir un diplôme qui, d'une part, correspond encore mieux aux pratiques qu'ils entendent valoriser et, d'autre part, marque une étape dans leur ascension sociale. S'ils recommencent ces études, c'est aussi parce qu'ils sont dans les conditions matérielles pour le faire : ils n'assument pas quotidiennement la prise en charge du ménage, des enfants. Majoritairement, les travailleurs sociaux cliniques – hommes et femmes – sont issus des classes moyennes et ont, pour la plupart, intégré une école sociale après un ou des échecs dans le secondaire et/ou à l'université : leur orientation professionnelle est ainsi souvent effectuée par défaut. Ceux, très minoritaires, qui viennent des classes populaires envisagent la profession d'assistant social ou d'éducateur comme le niveau d'études maximal auquel ils peuvent prétendre.

Les travailleurs sociaux cliniques, comme d'ailleurs les autres travailleurs sociaux, mettent en exergue dans leurs discours leur « *volonté* » d'être sur le terrain. Si la définition de ce que recouvre le terme "terrain" varie, on peut cependant noter une constante. Le terrain est, pour eux, l'espace des usagers : leur lieu de vie – particulièrement, leur domicile – et, dans une moindre mesure, leur lieu de travail ou de formation. Par opposition, le contraire du terrain, c'est le bureau, l'institution sociale. Ainsi Stéphanie, trente-quatre ans, assistante sociale dans le service de psychiatrie d'un hôpital, indique que, si elle devait changer de travail, elle aimerait travailler dans une habitation protégée ou dans une maison d'accueil. Dans ces lieux, elle serait plus en contact « *avec le terrain* » car, dans l'hôpital, elle se dit éloignée de celui-ci. Elle regrette d'ailleurs de ne plus pouvoir faire de « *visites*<sup>3</sup> à domicile [...] pour se rendre compte quand même dans quoi... dans quel milieu les gens vivent et pour éviter que les projets proposés ici ne soient pas à mille lieux de ça ». Par ailleurs, et paradoxalement, les travailleurs sociaux cliniques accordent peu de place dans leur discours à ce qui, objectivement, occupe, pour le moins quantitativement, l'essentiel de leur temps de travail – à savoir la résolution de problèmes concrets (administratifs, matériels, financiers, juridiques, de logement, de santé). Stéphanie indique que le terrain ne doit pas se réduire à « *des demandes uniquement matérielles* ». Elle dévalorise alors ce qu'elle fait quotidiennement en empruntant les prérogatives de ceux – psychologues, psychiatres – qui la dominent hiérarchiquement : « *C'est vrai que, quand ce n'est qu'une recherche de logement, pfff, ça m'emmerde... bah... pfff, ce n'est pas intéressant, je trouve ! Donc, tout ce qui est intéressant, c'est tout ce qui peut y être adjoint* ».

Ce qui est important pour elle, et plus généralement pour les travailleurs sociaux cliniques, c'est ce qui déborde la stricte demande de l'utilisateur. Ils considèrent

3– La « visite » spécifique, pour Michel Chauvière (2004 : 81-116), le travail des assistant(e)s sociaux(ales) de service social.

“la demande” comme un prétexte, un tremplin, « *un symptôme* » pour aller « *plus loin* » : pour travailler sur ce qui est latent, caché, inconnu, parfois même des usagers eux-mêmes, bref pour travailler sur l’inconscient. Cependant, pour arriver à ce type de travail, ils doivent faire montre, devant les usagers, de leurs savoirs pour régler leurs demandes concrètes. Si certaines d’entre elles peuvent être réglées par des connaissances générales acquises dans la socialisation familiale – par de la pédagogie familiale basique –, la plupart des demandes requièrent des connaissances acquises pendant leurs années de formation à l’école sociale : essentiellement ici, des connaissances juridiques (le droit social pour tous les problèmes concernant la sécurité sociale, le droit sur le logement, la législation sur l’entendement, le droit civil pour les conflits familiaux, le droit pénal, le droit du travail). Ils doivent non seulement maîtriser les règles de droit, mais aussi les arcanes des procédures. À cela s’ajoutent leurs connaissances, toujours acquises à l’école sociale, sur les réponses institutionnelles pour tel ou tel problème. Ces connaissances doivent alors s’ancrer dans la connaissance du terrain : tel usager est-il en position de bénéficier d’une habitation protégée, et quelles sont ces habitations dans la région ? À tout cela s’ajoutent des connaissances économiques (*e.g.* pour évaluer le taux d’endettement d’une personne, évaluer sa capacité de remboursement en fonction de ses ressources et de ses dépenses), des connaissances déontologiques, etc.

Il y a donc chez eux, si ce n’est une dénégaration, du moins une occultation de ces connaissances qui leur permettent de résoudre concrètement des problèmes essentiels pour les usagers et, ce faisant, leur permettent de gagner leur confiance – condition nécessaire du travail qu’ils veulent effectuer « *au-delà de la demande* ».

Discursivement donc, ils recourent massivement à des schèmes explicatifs psychologiques et psychanalytiques (*e.g.* la nécessité de travailler sur « *ce qui est profondément enfoui* ») alors que ces schèmes sont au principe de la domination qu’exercent ceux qui ont un pouvoir symbolique fort et, très souvent, institutionnel, sur leur lieu de travail. Cependant, se rendre au domicile des usagers, c’est tenter d’échapper quelque peu à cette emprise, à cette domination des psychologues. C’est là, en effet, un lieu où les travailleurs sociaux entrent, alors que d’autres professions, comme les psychologues, n’y ont pas accès, non seulement parce qu’ils ne le désirent pas, mais aussi parce que les usagers apprécient peu leur intrusion dans cet espace.

Ces schèmes psychologiques et psychanalytiques (*e.g.* « *la fonction du symptôme* ») ne sont pas nécessairement référés à des connaissances théoriques qu’ils auraient acquises à l’école sociale, au sein de laquelle pourtant les cours de psychologie bénéficient d’un nombre conséquent d’heures, ou dans des formations, ou encore à la suite de lectures. Ces schèmes s’appuient sur un savoir qu’ils présentent comme étant le résultat de leur réflexion : une compréhension inductive du terrain, qu’ils formalisent.

*Réfléchir* est un des verbes les plus fréquemment utilisés par ces travailleurs sociaux. L'appel à la réflexion apparaît comme une des façons les plus courantes d'introduire ce qu'ils ont à dire aux usagers ainsi que comme un code de conduite auquel eux-mêmes ou les usagers doivent se plier (« *il faut que j'y réfléchisse...* », « *...pensez-y pour notre prochaine rencontre !* »). Pour eux, la réflexion est tout à la fois ce qui engendre l'action, la guide, la motive, permet de trouver une solution quand un problème se pose et produit un savoir sur soi-même.

La réflexion permet également de marquer les limites de leur univers et/ou de se distinguer à l'intérieur de celui-ci. En font partie ceux qui, comme eux, réfléchissent, s'interrogent (les travailleurs sociaux et les autres professionnels du social dont ils se sentent proches) et en sont exclus ceux qui ne font qu'agir, qui « *appliquent des recettes telles quelles* », qui « *s'en tiennent au pied de la lettre* », qui « *veulent des solutions toutes faites* » (i.e., les travailleurs sociaux et les autres professionnels du social, avec lesquels ils ne se sentent « *pas d'affinités* »). Giovanna, trente-trois ans, assistante sociale dans un centre d'écoute pour toxicomanes, indique qu'elle a dû longuement expliquer à un policier qui « *n'avait pas réfléchi cinq secondes* » qu'il ne devait pas se présenter au Centre d'écoute en uniforme. Stéphanie indique qu'elle ne souhaiterait pas travailler dans le service de chirurgie car « *on ne prend jamais le temps de réfléchir, il y a un problème, il faut une solution, point !* ».

Chaque action est, pour eux, occasion de réflexion ou, pour être plus en adéquation avec leurs manières de se présenter, peut-être faudrait-il écrire que toute action doit naître d'une réflexion. Ainsi en est-il de l'emploi, très fréquent chez Stéphanie, de l'expression : « *Je me suis dit que...* ». Cette expression, typique de sa volonté affichée de réflexivité, est utilisée dans les conversations avec ses collègues, dans les entretiens avec les usagers à partir d'une question, de la mention d'un fait, du retour qu'elle veut faire sur le contenu de l'entretien précédent, de la discussion qu'elle a eue avec un médecin à leurs propos, etc.

Au-delà de cette mise en avant de la réflexion dans tous leurs actes professionnels, ces travailleurs sociaux mènent une réflexion formalisée qui va « *plus en profondeur* » et « *permet une pause et une prise de distance* ». Il s'agit des supervisions, individuelles et collectives, et des interventions.

Ces travailleurs sociaux apparaissent comme de véritables virtuoses de l'introspection. D'autant plus virtuoses qu'ils ont durant leur jeunesse été familiarisés à différentes formes de « remise de soi » (Bourdieu, 1987) : que ce soit, pour certains d'entre eux, au travers de leur socialisation religieuse ou au travers d'autres formes de socialisation valorisant, sous des formes laïcisées liées à la « dissolution du religieux », les bienfaits de « la cure des âmes » (Bourdieu, *ibid* : 120). Si, comme on l'a vu, la réflexion est un principe structurant de leurs manières de faire (rapport au travail, aux patients, à eux-mêmes, mode de présentation), la supervision semble constituer la forme supérieure, sinon la forme la plus aboutie

et la plus noble, de l'introspection. Brièvement, on peut décrire cette pratique comme un travail structuré sur soi à partir des actes professionnels avec un superviseur. Si ce travail est basé sur les actes professionnels, il prend aussi en compte des événements liés à la sphère privée : l'enfance, la relation aux parents, les souffrances qu'ils ont éprouvées, etc. La supervision permet alors d'améliorer le savoir, la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes en situation professionnelle et « à titre personnel ».

La supervision consacre la parole, sacralise l'interrogation et facilite la production d'un discours qui, à la fois, permet de « *se décharger de tout ce que l'on vit sur le terrain* » et autorise un mouvement ascendant qui se détache du concret – trivial – pour s'élever vers l'abstrait, « *le sens* ».

Le besoin de supervision est construit scolairement par les écoles sociales, qui prévoient dans leur formation une quantité importante d'heures pour des supervisions individuelles et/ou collectives, nommées sous différentes appellations (e.g. “accompagnement de la pratique”). Être demandeur de supervision plutôt que “consommateur” est une qualité attendue comme gage de professionnalité en fin de formation.

En ce qui concerne plus particulièrement les travailleurs sociaux cliniques, la demande de supervision se fait presque exclusivement auprès de psychologues ou de psychiatres<sup>4</sup> voire, mais plus rarement, auprès d'autres travailleurs sociaux qui ont suivi des formations à dominante psychologique, et qui se qualifient généralement comme “thérapeutes”. La manière dont ces travailleurs sociaux parlent de ceux qui les supervisent ou les ont supervisés – plusieurs évoquent des souvenirs scolaires d'attachement à un enseignant chargé de la supervision – est très souvent marquée par une forme de déférence. Cet attrait pour des guides, des maîtres éclairés, bref, pour une “autorité morale” (Durkheim, 1912) apparaît comme une étape et un point d'appui nécessaires dans leur trajectoire.

À partir de tous ces éléments, il est possible de voir comment se crée un sous-univers particulier, celui de la supervision, autour duquel se définit en grande partie l'excellence des pratiques cliniques en travail social organisées alors autour d'un savoir sur soi. Ce sous-univers, en voie d'institutionnalisation, autorise la thématisation savante des actes professionnels, possède un domaine spécifique d'exercice (“la relation”), des codes, des références, des auteurs emblématiques, des grands et petits prophètes, et constitue un espace propice au reclassement de ceux dont les ambitions ont été déçues dans des univers proches, plus anciens et plus établis (la psychologie, la psychanalyse et la sociologie, essentiellement).

---

4– Indicateur supplémentaire de la domination de la psychologie auquel s'ajoute une domination masculine : les psychologues et psychiatres superviseurs sont majoritairement des hommes.



Les positions sont différenciées et hiérarchisées – du supervisé au superviseur des superviseurs – en fonction des compétences à l'introspection et, plus particulièrement, des compétences à discourir sur l'introspection, étroitement corrélées à l'importance du capital culturel accumulé, particulièrement académique.

La supervision ne suffit toutefois pas à satisfaire à l'excellence des pratiques cliniques en travail social. Il importe en effet, pour les travailleurs sociaux cliniques, de montrer qu'ils s'ouvrent à de nouvelles connaissances, qui viendront nourrir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. Les lectures et les formations sont ainsi présentées comme modes privilégiés d'acquisition de ces connaissances. Si tous mettent en évidence l'importance de celles-ci, tous déplorent cependant le manque de temps qu'ils leur consacrent. Ce qui semble prépondérant pour eux, c'est de mettre en évidence cette importance, non de lire des ouvrages ou de participer à des formations, des colloques, des conférences : les discours et l'affichage correspondent peu aux pratiques réelles de lecture ou de formation. La plupart de ces travailleurs sociaux indiquent aimer lire, mais ne pas être de grands lecteurs. Ils sont particulièrement amateurs de résumés, ou d'extraits d'ouvrages psychologiques ou psychanalytiques publiés dans des hebdomadaires ou des revues professionnelles. En ce qui concerne les formations, ils s'inscrivent quasi exclusivement dans des formations courtes (trois ou quatre jours, souvent espacés) centrées sur des thèmes psychologiques ou psychanalytiques. S'ils évoquent facilement le contenu de ces formations, des conférences auxquelles ils assistent, les thèmes de leurs lectures, ainsi que ce que cela leur a apporté dans leur travail quotidien, ils ont souvent oublié le nom du conférencier, le titre d'un livre, de l'auteur, etc. Ils entretiennent un rapport pratique aux savoirs, qui tranche avec le rapport scolaire au savoir des psychologues, psychanalystes et psychiatres avec qui ils travaillent.

Il existe, en plus des contraintes de temps et des contraintes financières (coût des formations) dans lesquelles ils sont objectivement pris, une méfiance vis-à-vis des formations plus longues, leur rappelant peut-être les situations scolaires parfois difficiles (trajectoire chaotique, échec) qu'ils ne veulent plus connaître. La crainte de revivre de telles situations est aujourd'hui traduite dans les termes de l'absence de confiance en soi, dans l'évaluation subjective du manque de bagage intellectuel pour « profiter de ce qui sera dit ». Ainsi, alors que Stéphanie maîtrise des situations particulièrement complexes dans son travail (imbrication de problèmes de santé mentale, de santé physique avec des problèmes administratifs, d'endettement, de logement, etc.), elle évoque, à propos de formations longues ou de certaines journées d'étude, sa peur que « la matière ne soit trop poussée », que « le contenu ne lui passe au-dessus de la tête ».

Les savoirs acquis dans la réflexion, les supervisions, les formations, les lectures, offrent à ces travailleurs sociaux cliniques du matériel pour échanger



– don, contre-don – avec ceux qui les dominent dans leur travail (psychologues, psychanalystes et médecins), et leur procurent aussi la possibilité d’une montée en abstraction par rapport à leur travail quotidien. On peut, en ce sens, analyser leurs savoirs résultants des réflexions, supervisions, formations... comme des capitaux qui leur permettent une reconnaissance et une ouverture dans l’univers qui les domine.

## Des rapports alternatifs aux savoirs institués

Il s’agira ici d’examiner les rapports aux savoirs des travailleurs sociaux militants au travers de « l’historicité des engagements consentis » (Collovald, 2002 : 219). Il convient tout d’abord de préciser qu’il ne s’agit pas ici de ceux qui, nombreux, s’auto-proclament comme tels, mais de ceux qui, dans leurs pratiques quotidiennes de travailleurs sociaux, s’engagent durablement pour une cause (Sawicki & Siméant, 2006) et, ce faisant, veulent agir sur le contexte sociopolitique.

« *Je n’ai pratiquement rien appris à l’école* », déclare Antoine (quarante-sept ans, assistant social dans une entreprise de formation par le travail [équivalent français : entreprise d’insertion]). Cette sentence traduit non seulement un rejet du système scolaire mais également une distance, teintée de défiance, vis-à-vis des savoirs scolaires. Pour la plupart d’entre eux<sup>5</sup>, issus des classes populaires, l’arrêt précoce de la scolarité et/ou les difficultés (échecs, renvois temporaires ou définitifs) sont des éléments essentiels qui permettent de comprendre ce rejet et cette distance : ils indiquent que s’ils ne sont « *pas faits pour l’école* [...], *l’école n’est pas faite pour [eux]* ». Bref, ils n’ont pu se soumettre à « l’ordre des choses » (Grignon, 1971). Ce qu’ils ont appris et ce qu’ils disent encore apprendre relèvent de l’autodidaxie en tant que « modalité hérétique d’acquisition des savoirs » (Poliak, 1992 : 31).

Ce n’est souvent qu’après plusieurs années d’interruption – généralement quand ils ont commencé à travailler dans l’univers du travail social – qu’ils reprendront des études leur permettant de certifier les savoirs acquis au fil de leurs activités professionnelles et militantes.

Il ne faudrait cependant pas analyser leurs rapports aux savoirs comme le résultat, quasi-mécanique, de la conjugaison de leur rejet de tout ce qui s’apparente au système scolaire (discipline de travail, examens...) et des possibilités que leur ouvrent leurs relations militantes, ce qui reviendrait à s’enfermer dans « l’enfermement magique [« expliquer le militantisme par le militantisme »] » décrit par Annie Collovald (2002 : 216). Si ces facteurs interviennent, ils s’inscrivent aussi

---

5– Même si la majorité des travailleurs sociaux militants sont des femmes, les hommes sont ici légèrement surreprésentés par rapport à leur importance moyenne pour l’ensemble des travailleurs sociaux.

dans les conditions spécifiques du marché du travail et des politiques sociales qui y sont liées. En effet, ce sont, dès le début des années quatre-vingt, d'abord les premiers plans spécifiques de mise au travail des chômeurs de longue durée et, très rapidement ensuite, les plans pour favoriser l'entrée sur le marché des jeunes peu qualifiés qui vont permettre à ceux qui n'ont pas le diplôme du secondaire d'avoir un accès au monde du travail. Ce fut le secteur des services aux personnes, alors en expansion, qui bénéficia le plus de ces plans spécifiques.

Les nouveaux entrants dans les institutions sociales ont dès lors contribué à créer et/ou à développer de nouvelles activités. Dans les institutions d'hébergement pour personnes handicapées, grandes utilisatrices de ces sous-statuts, ce fut particulièrement le cas pour les activités liées à l'ouverture extérieure : activités culturelles, activités de loisirs, activités sportives, participation à la vie locale. Pour occuper ces nouveaux postes mal définis et précaires, trois facteurs étaient généralement pris en compte : la motivation, souvent évaluée en fonction de l'acceptation de travailler en soirée ou le week-end ; les "compétences relationnelles", mesurées aux expériences de participation ou d'organisation dans des groupes, des associations et la possible transposition "d'intérêts personnels" (e.g. pour le sport, l'ébénisterie, le petit élevage, la mécanique) en activités professionnelles. Ces militants ont ainsi pu, s'appuyant sur leurs dispositions, utiliser les savoirs, le « capital communicationnel »<sup>6</sup> qu'ils avaient acquis dans leurs associations, partis politiques, etc.

De leurs études sociales<sup>7</sup> qu'ils ont pour la plupart commencées en travaillant, ils disent ne pas avoir « *retenu grand chose* » : Monique (éducatrice, quarante quatre-ans, travaillant dans un centre d'alphabétisation) sauve « *un cours de psychopathologie qui [lui] a apporté vraiment plein de choses* », même si elle précise qu'elle ne s'en sert « *pas tous les jours* », et Antoine dit qu'il venait y chercher « *juste un diplôme* ». L'obtention de ce diplôme était, pour eux, à la fois une nécessité professionnelle (occuper certains postes requérait, ou allait requérir la possession d'un diplôme), la possibilité de combler un manque, d'obtenir, par un titre scolaire, une reconnaissance essentielle dans leur économie symbolique individuelle, familiale<sup>8</sup>, amicale et sociale : « *C'est, indique Monique, quelque chose qui a mis une reconnaissance sur certains de mes savoirs, la société a donné une reconnaissance à mes savoirs puisqu'elle m'a diplômée. [...] Il y avait sans doute quelque part le fait que je sois quand même dans*

6— Olivier Schwartz (1998) emprunte cette expression à John J. Gumperz (1989) pour mettre en évidence la sortie du « confinement » des membres des classes populaires travaillant dans « le monde des services ».

7— En Communauté française de Belgique, il est possible d'entrer dans une école sociale sans avoir obtenu le diplôme du secondaire. Il faut alors passer un examen qui porte essentiellement sur des connaissances générales (en français, histoire, géographie, mathématiques), sur les capacités d'expression (écrite et orale) et sur la motivation.

8— Monique évoque « *la fierté* » de ses parents quand elle a obtenu son diplôme. Elle a invité sa mère à assister à la proclamation des résultats et a dédié son mémoire à son père, qui ne pouvait se déplacer.

*un milieu où les gens avaient fait des études, généralement des études d’AS [assistant social], des choses comme ça. [...] et moi, je parlais avec les gens et on me demandait “Qu’est-ce que tu as comme formation ?” et puis je disais “Rien du tout” et je pense que ça me gênait quand même un peu et ça m’embêtait et les gens disaient “Ah, mais les meilleurs, c’est les autodidactes !”, et moi, je me disais “C’est ça, console-moi !”. Il y avait quelque part quelque chose qui n’allait pas ! ».*

Leur rapport avec l’institution scolaire reste cependant ambigu : l’école est stigmatisée car, dans leur jeunesse, elle s’est révélée incapable, selon eux, de leur offrir autre chose qu’une (auto)exclusion et, aujourd’hui, incapable de rendre compte des réalités concrètes qu’ils rencontrent dans leurs activités professionnelles et militantes. Ultérieurement, elle leur a cependant permis, grâce à des « filières de la deuxième chance » (Faguer, 1997 : 91) d’obtenir ce « *fameux diplôme* ». Il faut mettre en exergue ici deux des conditions essentielles de ce retour à la formation scolaire : des dispositifs législatifs (*e.g.* le crédit-temps formation développé en Belgique au début des années 1980) et organisationnels (*e.g.* aménagement de leur horaire de travail) ont facilité l’organisation matérielle de leurs études ainsi que le soutien dont ils ont pu bénéficier pendant leur formation : soutien non seulement moral et affectif, mais aussi matériel (garde des enfants, aide à la rédaction, prêt d’une voiture, de livres, etc.) de la part de leurs proches (parents<sup>9</sup> et amis).

S’ils restent critiques vis-à-vis de l’institution scolaire, ils n’hésitent cependant pas à intervenir dans les écoles sociales où ils sont fréquemment invités pour expliquer leur travail et défendre leur point de vue. Ils voient dans ces interventions un moyen pour faire entendre ce qu’ils ont à dire, pour diffuser « *un savoir qui vient du terrain* », comme un espace d’exposition, voire de reconnaissance, de leurs objectifs et savoirs militants.

Ces travailleurs sociaux affichent également leur distance vis-à-vis des savoirs institués (savoirs transmis dans les institutions sociales, dans des formations et dans la littérature relative au travail social) apparentés aux savoirs scolaires. Il s’agira donc ici d’examiner les modalités non académiques de leurs rapports aux savoirs.

Concernant la littérature, ils dénoncent l’utilisation de termes et de formules « *compliqués* » alors que les livres et articles pourraient être écrits « *beaucoup plus simplement* » et dénoncent « *ceux qui écrivent compliqué* ». S’agissant des formations, ils indiquent tantôt qu’elles ne leur apprennent « *pas grand-chose* », tantôt qu’elles sont « *trop techniques* » et tantôt qu’elles « *sont en dehors de toute réalité* ».

9— Sur l’importance de “l’ambiance culturelle familiale” et des “incitations” qui y sont liées dans la réussite de telles entreprises, se référer à Bernard Pudal (1989).

La majorité dit peu lire. La lecture de la littérature relative à la théorie du travail social (ouvrages, articles, documents produits par des institutions de formation, par des institutions sociales) reste, pour eux, marquée par l'institution scolaire et produite par ceux qui ne sont pas « *tout le temps sur le terrain* ». Antoine essaie cependant de continuer à lire le bi-mensuel du parti auquel il appartenait. Monique indique qu'elle préfère lire des témoignages – appréciés de beaucoup – ou des romans sociaux, que de la littérature relative à son activité professionnelle. Tous insistent sur ce qu'ils ont « *appris par la transmission orale* » : Antoine met en évidence des discussions, véritables étapes dans sa carrière militante<sup>10</sup>, Monique se décrit comme « *une auditive, une purement auditive* », plutôt que comme « *une visuelle* » ; d'autres mettent en exergue « *l'écoute des plus pauvres* » comme mode privilégié de connaissances. S'ils ne renâclent pas à écrire, parfois beaucoup, pour exposer ce qu'ils font et/ou le bien-fondé de la cause qu'ils défendent, la communication orale est ce qui leur permet, le plus facilement, d'« *emmagasin* » et de transmettre « *les enseignements* » qu'ils tirent de leurs activités professionnelles et militantes.

Si, pour ces travailleurs sociaux militants, l'institution scolaire est invalidée, il est évident qu'ils ont acquis des savoirs qui dépassent largement les savoir-faire professionnels liés à leurs années d'expérience professionnelle. Ces savoirs résultent essentiellement de la rencontre, puis de la fréquentation assidue de partis politiques ou d'associations. Ces partis ou associations peuvent dès lors être qualifiés de « secondes écoles » (Berlivet & Sawicki, 1994). Un aspect essentiel, pour eux, de la formation reçue dans ces « secondes écoles » est la « *forte liaison de la théorie et de la pratique* » : ils y voient une démarche similaire à celle de l'éducation permanente (équivalent français : éducation populaire), à laquelle ils sont très attachés parce qu'elle donne, dans l'articulation entre théorie et pratique, du crédit à leurs activités, à leurs expériences, à ce qu'ils savent « *déjà* ». Cette liaison entre la théorie et la pratique est relativement commune à toutes les formations, organisées par les associations ou partis politiques destinées aux entrants qui ont eu un rapport difficile, ou qui n'ont plus été en rapport depuis longtemps, avec l'institution scolaire, comme le montre par exemple Bernard Pudal (1989) à propos des formations dispensées par le PCF.

Antoine, dans l'extrait d'entretien qui suit, met en évidence l'ensemble des connaissances qu'il a pu acquérir ainsi au sein de son organisation politique. Il ne s'agit pas seulement de connaissances théoriques mais aussi de compétences

10– En outre, Antoine écoute beaucoup la radio. Sur tel ou tel point d'actualité, Antoine peut énoncer les positions de plusieurs chaînes de radio et différencier en leur sein des différences d'analyse, des insistances, des oublis récurrents, etc. Par ailleurs, de mémoire, sur de longues périodes, il parvient à se rappeler les déclarations d'hommes politiques ou de leaders syndicaux.

pour la gestion, l'animation de groupe, de connaissances relatives à l'expression écrite et orale et d'aptitudes pratiques qu'ils lui seront bien utiles quand il entrera comme professionnel dans l'univers du travail social : « *D'abord, il y avait un genre d'universités d'été*<sup>11</sup>. Ça a se faisait sur plusieurs jours en résidentiel. Il y avait des débats, des AG, des ateliers et puis une partie récréative avec des films et aussi des soirées dansantes. Les activités étaient assez branchées sur l'actualité de l'époque, on commentait l'actualité. C'était sur ce qui se passait, on avait des textes qui analysaient ce qui se passait dans les pays de l'Est, sur la fin du franquisme, sur la révolution des œilletons au Portugal... sur la théorie de la révolution permanente. [...] Même l'utilisation d'un ordinateur, ça vient de là... C'est [dans le parti] que j'ai appris à taper à la machine, que j'ai commencé à écrire pour des tracts, pour le journal... T'apprends à être attentif à l'orthographe, à faire gaffe à être compris par tout le monde, à synthétiser des points de vue, des éléments d'un débat. Donc, il y a là un travail d'éducation permanente. Alors, en plus de ce qui se faisait dans ces séjours, il y avait les réunions dans les sections locales. Il y avait des réunions de fonctionnement et puis des réunions où on travaillait sur un thème plus particulier et des réunions d'autoformation. Chacun était amené à présenter un thème ou un texte, il fallait faire des recherches, se documenter ».

Mais, comme lors de leur passage dans les “premières écoles”, les relations dans ces “secondes écoles” se compliquent avec le temps. Ces complications sont, pour partie, liées aux savoirs transmis, à la forme de la transmission, à la définition légitime de ce qu'il faut savoir, faire et penser, et à la manière dont sont évaluées la pratique et la diffusion sur le terrain de ces savoirs par ces travailleurs sociaux militants. Ils retrouvent dans ces “secondes écoles” une forme d'inquiétude liée à la possibilité de “ne pas bien savoir” ce qu'il faut faire, dire et penser<sup>12</sup>, regrettent que leur savoir de terrain, leurs expériences ne soient pas pris en considération et dénoncent l'accaparement du pouvoir et du savoir par les intellectuels organiques de leur parti ou de leur association.

Les rapports devenus difficiles avec leur parti ou association ne semblent cependant pas concerner les personnages de référence qu'ils ont fréquentés ou auraient aimé fréquenter. Ces personnages condensent leur idéal militant. Comment expliquer qu'ils leur accordent un crédit qu'ils déniaient, pour partie, à ceux qui, dans leur parti ou association, sont porteurs des savoirs institués ? Pour Antoine, les rencontres avec des « *militants expérimentés* » demeurent des

11– Première moitié des années 1970.

12– « Son appropriation “illégitime” de la culture légitime fait de [l'autodidacte] un individu inquiet qui doute de ce qu'il sait et redoute tout ce qu'il ignore, qui ignore l'assurance de ceux dont “le niveau” scolaire a été garanti et qui sont convaincus de détenir non seulement un capital de connaissances mais aussi la vérité de ces connaissances » (Poliak, 1992 : 30).

moments forts : « *En fait, j'ai plus appris... ben pratiquement, tout ce que j'ai appris, c'est par ce biais-là ! Je n'ai pratiquement rien appris à l'école et tout ce que j'ai appris c'est par ce biais-là, c'est par les rencontres que j'ai faites au sein [du parti] que j'ai commencé à m'intéresser à une série de choses et à apprendre et à lire un peu et à apprendre beaucoup [...]. De façon rétroactive, je me dis qu'heureusement que je les ai rencontrées sinon, sans cela, je ne serais pas ce que je suis maintenant [...]. Oui, et puis ça m'a donné une vision sur les choses, ça m'a permis de... de commencer à... ça m'a donné un peu une grille d'analyse par rapport au monde qui m'entoure et par ce biais-là, j'ai commencé aussi à m'exprimer* ».

Les militants plus âgés, plus expérimentés peuvent être considérés comme des “figures lettrées” (Pudal, 1999) pour ces travailleurs sociaux militants. Plus âgés qu’eux ou maintenant décédés, ils les ont influencés à la fois dans leurs manières d’appréhender le monde social. Le rôle de ces “anciens”, de ces “figures tutélaires”, de ces “maîtres socratiques” voire de ces “maîtres spirituels”, dans la transmission de capital culturel, et plus spécifiquement de capital culturel-militant, a fait l’objet de nombreux commentaires dans la littérature savante. Ainsi Molly Andrews (1991), ayant suivi pendant cinquante ans la trajectoire de militants du parti travailliste en Angleterre, décrit minutieusement le rôle et l’influence des “aînés”. Ces personnages pourraient tout aussi bien être qualifiés d’“autorité morale” (Durkheim, 1912) auxquels ils se soumettent.

## Principes de variation

Les rapports complexes et difficiles aux savoirs se jouent différemment pour les travailleurs sociaux cliniques et les travailleurs sociaux militants. Cette différenciation est redoublée par leur origine sociale, leur trajectoire sociale et scolaire et leur genre. Pour les travailleurs sociaux cliniques, l’échec ou l’abandon précoce à l’université est un élément essentiel de compréhension de leur trajectoire ; concernant les travailleurs sociaux militants, l’abandon/exclusion du second cycle des études secondaires et/ou la distance prise avec l’école paraissent déterminants.

Pour les travailleurs sociaux cliniques, si l’école sociale et, plus globalement, l’institution scolaire ainsi que les savoirs scolaires ne sont pas déniés, les rapports qu’ils entretiennent avec cette institution et ces savoirs sont, pour le moins, tus. S’ils sont tus, c’est parce que leur discours est tout entier envahi par des schèmes psychologiques et psychanalytiques qu’ils empruntent chez ceux qui les dominent objectivement dans l’univers du travail social : dans les hiérarchies des institutions sociales et dans la hiérarchie des savoirs socialement valorisés. Les travailleurs sociaux militants, quant à eux, dénie clairement et radicalement l’institution

scolaire et les savoirs qui y sont transmis. L’institution scolaire n’a pour eux que certifié, en leur attribuant un diplôme, leurs dispositions. Ils privilégient dès lors les savoirs liés à leurs expériences militantes, politiques et professionnelles.

Concernant les “autorités morales” auxquelles ils se réfèrent, les qualités qu’ils mettent en avant sont souvent aux antipodes de celles conférées à l’institution scolaire. Pour les travailleurs sociaux cliniques, les “autorités morales” sont des psychologues, des psychiatres, des psychanalystes, voire, plus rarement, des enseignants rencontrés à l’école sociale, qui révèlent ces travailleurs sociaux à eux-mêmes et attribuent ainsi « *un sens personnel* » à ce qu’ils sont et savent : ils concourent de ce fait à la propagation du “personnalisme ordinaire”. Les “autorités morales” des travailleurs sociaux militants interviennent comme “figures lettrées” qui transmettent des savoirs agissant comme « *grille de lecture politique* », attribuent une forme au monde social et contribuent ainsi à donner un “sens social” à leurs savoirs et, plus globalement, à leur cause. Dans les deux pôles, les “autorités morales” assurent ainsi le passage de l’expérience, des savoirs de terrain à des savoirs généraux, théoriques.

Il reste que parfois, dans leurs discours, les travailleurs sociaux cliniques et les travailleurs sociaux militants prennent appui sur des connaissances, des savoirs scolaires et mettent en avant leur formation scolaire. Il s’agit alors de se protéger de menaces d’envahissement de ceux qui, de plus en plus nombreux, interviennent dans l’espace social (bénévoles et philanthropes) ou de ceux qui, de leur position de supériorité (psychologues, médecins, juristes, avocats, fonctionnaires dans les administrations publiques), contestent la pertinence et/ou la qualité de leur travail quotidien.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDREWS (M.), 1991, *Lifetimes of Commitment : Aging, Politics, Psychology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- AUTÈS (M.), 1999, *Les paradoxes du travail social*, Paris, Dunod.
- BERLIVET (L.) & Sawicki (F.), 1994, « La foi dans l'engagement. Les militants syndicalistes CFTC de Bretagne dans l'après-guerre », *Politix*, n° 27, pp. 111-142.
- BOURDIEU (P.), 1987, « La dissolution du religieux » in P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 117-123.
- CHAUVIÈRE (M.), 2004, *Le travail social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*, Paris, Dunod.
- CHERRY (S.), 2005, *Transforming Behaviour : Pro-Social Modelling in Practice. A Handbook for Practitioners and Managers*, Cullompton, Willan Publishing.
- COLLOVALD (A.), 2002, « Pour une sociologie des carrières morales des dévouements militants » in A. Collovald, M-H. Lechien, S. Rozier & L. Willimez, *L'humanitaire ou le management des dévouements : enquête sur un militantisme de "solidarité internationale" en faveur du Tiers-Monde*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. *Res Publica*, pp. 177-229.
- DURKHEIM (E.), [1912] 2003, *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*, Paris, Presses Universitaires de France, Quadrige.
- FAGUER (J.-P.), 1997, « Le "relationnel" : diversification du monde des services et des formes d'auto-exploitation », Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII.
- FASSIN (D.), 2004, *Des maux indicibles. Sociologie des lieux d'écoute*, Paris, La Découverte, Alternatives sociales.
- GRIGNON (C.), 1971, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUMPERZ (J.-J.), 1989, *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Éditions de Minuit.
- MAUGER (G.) & POLIAK (C.), 1999, « Introduction (de la troisième partie : Lecture : Masculin/Féminin) » in G. Mauger, C. Poliak & B. Pudal (dir.), *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, Essais & Recherches, Série « Sciences sociales », pp. 222-234.
- MORENO PESTAÑA (J.-L.), 2004, « La demanda de ciencia : esbozo de una sociología de los discursos epistemológicos en trabajo social », *Portularia*, vol. 4, pp. 371-386.
- POLIAK (C.-F.), 1992, *La vocation d'autodidacte*, Paris, L'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation.
- PUDAL (B.), 1989, *Prendre parti. Pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- PUDAL (B.), 1999, « Socio-biographies de lecteurs » in G. Mauger, C. Poliak & B. Pudal (dir.), *Histoires de lecteurs*, Paris, Nathan, Essais & Recherches, Série « Sciences sociales », pp. 375-391.



SAWICKI (F.) & SIMÉANT (J.), 2006, « La sociologie de l'engagement militant : un champ de recherche à décloisonner », Colloque international organisé par l'IFRÉSI, le CERAPS et le CLERSÉ, 2006, *Comment penser les continuités et discontinuités du militantisme ? Trajectoires, pratiques et organisations militantes*, Lille, Faculté des sciences juridiques, politiques et sociales, 8, 9 et 10 juin.

SCHWARTZ (O.), 1998, « La notion de “classes populaires” », Habilitation à diriger des recherches en Sociologie, Université de Versailles/Saint-Quentin-en-Yvelines.



## ENFANTS TRAVAILLEURS AU PORTUGAL ET AU PÉROU

### *Diversité des expériences, acquisition de savoirs et de savoir-faire*

Antonella INVERNIZZI<sup>1</sup>

Ce texte présente certains aspects de l'expérience des enfants travailleurs qui se rapportent à leur socialisation dans des contextes économiques difficiles. Il s'inscrit dans une perspective centrée sur l'enfant et sur ses expériences du travail<sup>2</sup> (cf. Ungerland et *al.*, 2007), et se réfère à deux études qualitatives réalisées auprès d'enfants travailleurs et de leurs familles, à Lima (Pérou) et dans l'Algarve (Portugal). L'étude réalisée à Lima (1994-1999) portait principalement sur un groupe d'enfants et d'adolescents (entre 6 et 16 ans), en majorité des filles, qui vendaient des confiseries au centre-ville, souvent accompagnées par leur mère, ainsi qu'un groupe de garçons cireurs de chaussures travaillant dans un marché de la banlieue<sup>3</sup>. Dans l'Algarve (2001-2004), les enfants participant à l'étude ont été rencontrés dans les écoles et l'échantillon incluait dès lors un éventail très différencié d'activités économiques : fermes familiales, arboriculture, restauration, hôtellerie, construction, épicerie et magasins, aussi bien qu'un nombre important de petits ateliers familiaux<sup>4</sup>.

---

1— Sociologue, Swansea University, Wales, UK, A.Invernizzi@swansea.ac.uk

2— Cette perspective se trouve notamment illustrée dans les ouvrages collectifs suivants : Bonnet et *alii*, 2006 ; Hungerland et *alii*, 2007.

3— Utilisant principalement les méthodes ethnographiques, cette étude a consisté en une immersion relativement prolongée dans les rues. L'observation semi-participante et les entretiens répétés avec les enfants (associés à d'autres techniques, telle la prise de photos par les enfants), leurs parents et d'autres adultes ont permis la collecte d'informations détaillées. Une des caractéristiques spécifiques de cette recherche a été de comporter un volet de recherche-action auprès d'une douzaine de parents qui ont bénéficié de petits crédits pour améliorer leur commerce de rue. C'est à travers ce volet spécifique que les questions des savoirs, des habiletés et des représentations sociales liées au travail et à la survie (voir plus bas) sont apparues comme ayant une importance centrale, aux côtés des ressources économiques et des réseaux de coopération entre vendeurs (voir Invernizzi, 2001, 2003).

4— Le travail de terrain a été accompli ici pendant une année. Les informations ont été recueillies à travers un questionnaire passé aux élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années dans six classes et trois écoles différentes de l'Algarve. Les enfants qui, dans le questionnaire, signalaient un intérêt pour un entretien individuel ont par la suite été interviewés. Des entretiens et discussions de groupe ont pris place dans des écoles aussi bien que dans des centres de loisirs. Un travail plus approfondi a été réalisé dans une petite communauté à l'intérieur de l'Algarve : à côté des entretiens et questionnaires passés dans l'école locale, la recherche s'est fondée sur plusieurs méthodes, allant de l'observation semi-participante, des discussions informelles, aux entretiens avec les enfants, les parents, de jeunes adultes et d'autres membres de la petite communauté. Un dernier volet spécifique à cette recherche a consisté à approfondir une question sur laquelle les informateurs insistaient régulièrement : les caractéristiques

Les discours et les pratiques d'enfants travailleurs et d'adultes qui vivent dans le même environnement montrent que la relation au travail comporte plusieurs dimensions. L'hypothèse qui émerge de ces deux études est que le travail des enfants peut être analysé comme un ensemble de pratiques fort différenciées qui ont trait simultanément : à la survie et l'amélioration des conditions de vie de l'enfant et de la famille ; à la socialisation de l'enfant ; à sa potentielle exploitation (et aux stratégies mises en place pour en protéger l'enfant) ; ainsi qu'à ses besoins d'autonomie, satisfaits ou frustrés à travers le travail. Ces quatre dimensions sont interdépendantes, les enfants et les adultes cherchant à répondre conjointement à ces diverses nécessités, mais nous parlerons essentiellement, ici, des deux premières : de la socialisation, plus en rapport avec le thème de l'expérience et des savoirs, et des stratégies d'ordre socio-économique mises en place par les acteurs, dont l'analyse est un préalable indispensable à la compréhension du processus de socialisation de l'enfant travailleur.

## Enfants travailleurs de rue à Lima

### *Survie et socialisation*

172

La réalité péruvienne est faite de conditions économiques difficiles pour une large partie de la population. Pour la majorité d'entre elle, à défaut d'un emploi, c'est le travail informel, ce sont les stratégies élaborées pour générer des revenus, qui l'occupent. L'univers des vendeurs de rue est néanmoins stratifié, incluant des commerces relativement rentables et des activités produisant des revenus très faibles, où les femmes sont largement surreprésentées. L'étude réalisée dans une ruelle du centre ville de Lima a montré qu'une majorité d'entre elles provenaient du même quartier et étaient chefs de famille. Souvent, les femmes des couches sociales les plus pauvres de la population n'ont guère le choix qu'entre deux activités économiques : le travail domestique et la vente ambulante. Et cette dernière offre à la mère l'opportunité de garder les enfants avec elle, ce qui explique la présence de familles avec de jeunes enfants. Pour un certain nombre d'entre elles, le travail des enfants reste essentiel pour couvrir le budget et, en cas de pauvreté extrême, devient strictement indispensable pour couvrir des besoins de base. Parmi les enfants travailleurs de rue qui ont participé à l'étude, il y avait par exemple

---

éducatives du travail de adolescents. Quatre jeunes adolescents ont pris part à un petit projet visant à identifier ce qu'ils apprenaient à travers le travail, en prenant des photos de leurs activités quotidiennes et en préparant des témoignages qui ont par la suite été publiés dans un journal local (voir Invernizzi 2005 et 2007).

des enfants dont les familles ne pouvaient payer le repas de midi qu'en fin de matinée, si du moins rien n'avait gêné leur travail ce matin-là. Dans d'autres cas, en revanche, les enfants n'étaient pas soumis à des contraintes économiques aussi pressantes et leurs revenus étaient principalement consacrés à couvrir les frais de scolarisation et d'habillement.

Le contexte de pauvreté, et même de pauvreté extrême, ne doit toutefois pas porter à conclure que leur travail est une simple réaction à des contraintes strictement économiques. Les stratégies parfois sophistiquées mises en place par les enfants et les parents doivent être comprises comme ayant aussi des composantes sociales et culturelles, parmi lesquelles l'aide réciproque au sein de la famille et parmi les vendeurs, sans laquelle ne seraient possibles ni les activités économiques assurant la survie de la famille, ni les projets d'amélioration du commerce et des conditions de vie. Par exemple, les membres de la famille développent un plan pour l'amélioration progressive du logement : la contribution de chaque membre de la famille – enfants compris – est définie et, progressivement, l'argent nécessaire est épargné. Ces stratégies peuvent produire des améliorations considérables et ne sont de loin pas des simples réactions à la pauvreté<sup>5</sup>. Les enfants vendeurs de rue ont souvent expliqué leur volonté de travailler comme un moyen « *d'aider leur mère* » ou d'« *aider leurs frères et sœurs* », lorsque l'enfant prend en charge, par exemple, les coûts scolaires et l'habillement d'un petit frère ou d'une petite sœur.

Si l'étude portant sur des enfants appartenant aux catégories les plus démunies conduit à donner une importance centrale aux aspects économiques, il faut toutefois rappeler qu'en l'absence d'un groupe de contrôle composé d'enfants d'autres milieux, aucune conclusion ne peut être tirée quant au lien entre pauvreté et travail des enfants. Comme nous le verrons plus bas dans le cas portugais et, de manière plus générale, en Europe, les motivations pour le travail des enfants ne sont pas toujours d'ordre économique et un certain nombre d'enfants des classes moyennes travaillent pour une série d'autres raisons. De plus, même en limitant l'analyse au travail de rue à Lima, force est de constater que le travail des enfants – l'apprentissage de savoir-faire, l'acquisition de compétences et de connaissances, la construction d'une image de soi et de représentations de l'environnement – occupent une place centrale dans la socialisation de l'enfant.

5— Pour donner un exemple, l'acquisition de la porte d'entrée du logement peut conduire à une organisation totalement différente de la survie familiale. Le logement qui n'a pas de porte et de serrure demande à être gardé jour et nuit afin de protéger les affaires de la famille. La nouvelle porte libère un membre de la famille, souvent un enfant, de cette tâche, laissant du temps pour la scolarisation ou pour le travail. De nouveaux plans peuvent alors être mis en place. La contribution des enfants peut être très significative dans ces projets minutieux, permettant à un certain nombre de familles de sortir de la pauvreté extrême, d'assurer une éducation aux enfants, ainsi que des conditions de vie moins précaires.

Cependant, on ne peut cerner cette question de manière générale car un certain nombre de questions préalables doivent être posées dans chaque contexte spécifique : comment les adultes et les enfants définissent-ils l'expérience appropriée pour l'enfant, et quelle place le travail a-t-il dans celle-ci ? Quelles compétences les enfants acquièrent-ils à travers le travail, et comment construisent-ils leur image de soi ? Quelles sont les pratiques considérées comme appropriées pour préparer les jeunes gens à la vie adulte ? Quelle est la relation entre travail et école ? Ce texte vise à explorer quelques-uns de ces aspects en montrant le caractère contextuel des réponses. Ainsi, les aptitudes et les savoirs pertinents pour la survie dans les rues de Lima sont fort spécifiques et sont également différenciés, aussi bien que les attentes à l'égard des enfants et les visions du travail et de la famille qui justifient les pratiques quotidiennes.

### *Le caractère évolutif de l'expérience : la carrière de l'enfant travailleur de rue*

La notion de carrière, reconstituant l'évolution des représentations de soi, du travail et de l'environnement au cours de l'expérience du travail, permet de cerner un aspect précis de la socialisation de l'enfant. En effet, l'enfant qui débute dans la rue comme travailleur n'a pas la même conception du travail que l'enfant plus expérimenté. Les étapes de la carrière exposées ici sont reconstituées à partir des buts poursuivis par l'enfant lui-même dans ses actions quotidiennes. Comme le souligne Lucchini (1993) à propos des enfants de la rue, la carrière est étroitement liée aux compétences qu'il acquiert, sans lesquelles il ne lui serait pas possible d'évoluer dans les activités. À partir du matériel recueilli, il a été possible de distinguer cinq étapes, constituant des types idéaux, que les enfants parcourent à des rythmes divers.

#### *1 ♦ Le début du travail dans la rue*

Le début du travail dans la rue peut prendre différentes formes. Son caractère plus ou moins progressif dépend du poids des contraintes économiques et de la valeur attribuée au travail des enfants. Une crise économique aiguë touchant la famille, un père abandonnant le foyer, la maladie d'un parent ou d'un membre de la famille peuvent provoquer un recours précipité au travail de la rue, en quête de revenus urgents. Paradoxalement, un départ aussi brutal frappe d'abord les familles pour qui la mise au travail de leurs enfants était *a priori* exclue. Face à une aussi brusque crise, elles se trouvent complètement démunies, et il arrive parfois que l'enfant soit envoyé seul dans la rue, sans préparation ni protection aucune. Une

autre modalité d'insertion dans le travail voit l'enfant commencer progressivement par vendre des confiseries dans la rue, seul ou accompagné, mais sans subir de pressions pour rapporter des revenus importants. Ici, l'entrée dans la vie active est présentée par l'enfant comme un choix. Dans ce cas, le travail débute comme une aventure et un jeu, bien que l'enfant souhaite contribuer à la survie familiale. Il s'agit d'une mise au travail incluant ses aspects ludiques, qui peut faire l'économie de la deuxième étape, ce que la mise au travail brutale et imposée rend impossible.

## 2 ♦ *Le travail-subsistance*

Le travail-subsistance désigne une activité considérée exclusivement comme un moyen de subsistance et comme une tâche qui ne peut être évitée. En fait, la subsistance est toujours l'enjeu des activités économiques de l'enfant. Mais ici, contrairement à d'autres étapes de la carrière, où les modalités de travail laissent une place plus ou moins importante à d'autres enjeux (ludiques, identitaires, relationnels), cet enjeu est exclusif. L'expérience de l'enfant est celle d'un travail qu'il subit, parce qu'il n'a pas beaucoup d'emprise sur son environnement. Cette conception du travail se trouve donc chez les enfants qui se sont trouvés, du jour au lendemain, contraints de vendre dans la rue en raison des difficultés économiques de la famille, et ce n'est une expérience durable que pour un certain nombre d'entre eux ; d'autres passeront rapidement à une autre étape. Le travail-subsistance est qualifié en termes d'"efforts" et de "gagne-pain" dans la mesure où les tâches accomplies sont fatigantes et ne sont poursuivies que pour produire des revenus. Le "bon" travail est donc celui qui produit les bénéfices les plus importants, et le caractère utile et reconnu de l'activité est secondaire. Pour cette raison, le travail peut parfois se réaliser selon des modalités proches de la mendicité<sup>6</sup>.

## 3 ♦ *Le travail ludique*

Pour les enfants travailleurs qui ont commencé de manière brusque et qui ont traversé l'étape du travail-subsistance, le travail ludique constitue la troisième

---

6— Ainsi, l'enfant conçoit souvent le nettoyage des pare-brise comme un travail, dans la mesure où il est fatigant et produit des bénéfices indispensables pour la famille. Pourtant, ce service est peu utile dans ce contexte, notamment lorsque l'enfant choisit les voitures les plus luxueuses et les plus propres. La vente de sucreries peut également prendre la forme de prières insistantes. À ce stade de la carrière, le point de vue de l'enfant diffère souvent de celui du client qui conçoit la pièce qu'il donne comme une aumône. Parmi les vendeurs de rue, néanmoins, il n'existe pas de distinction tranchée entre la mendicité et le travail, mais plutôt un continuum entre ces deux extrêmes.

étape. Pour d'autres, il s'agit par contre de la première expérience de travail, généralement parce que les parents possèdent davantage de ressources économiques. Le travail ludique est rendu possible grâce aux savoirs et au talent de l'enfant, à son autonomie, à une productivité suffisante et à des exigences viables de la part des parents. Ce mode de travail se caractérise par une recherche constante de diversions, d'amusements et d'explorations pendant l'activité, ou bien à côté de celle-ci. Les pairs sont au centre des intérêts des enfants, à la fois comme supports pour le jeu et pour des relations d'amitié. Le bon travail est, pour l'enfant, celui qui lui permet de s'aménager des moments de jeu, qui est divertissant, favorise les découvertes et permet de rencontrer des amis. L'enfant qui se trouve à cette étape a également appris à distinguer les activités utiles des activités inutiles du point de vue du client<sup>7</sup>. L'enfant maîtrise suffisamment l'activité pour garantir les revenus. La vente prend la forme d'une offre décontractée des produits, où l'attitude de soumission et la prière insistante sont absentes. Le récit de Lili est significatif de cette manière de concevoir le travail, qui n'est pas totalement distincte du jeu : « [Avant de venir ici] *je ne pensais qu'à l'école, et non pas à m'amuser !* ». Bien qu'elle apporte quotidiennement une somme d'argent à sa famille, le travail est pour elle tout d'abord une source d'amusement.

#### 4 ♦ *Le travail-identité*

Dans cette étape de la carrière, la recherche d'un statut et d'une reconnaissance sociale positive prédomine, chez l'enfant. Le travail devient un attribut central de son identité. Bien qu'il joue encore souvent, ce n'est plus ce critère qui fait le "bon travail" à ses yeux : ce sont les compétences dont il fait preuve, et le statut que cette activité lui permet d'acquérir. À la différence du travail-subsistance, l'utilité des biens qu'il vend est ici importante à ses yeux. Même s'il lui arrive de réaliser des activités peu rentables, ou bien de demander de l'aide, il porte une évaluation négative sur cette manière de travailler<sup>8</sup>. La conception du travail de l'enfant se rapproche alors de celle de l'adulte.

7— Par exemple, dans ces milieux (cf. note supra), le nettoyage des pare-brise est jugé plus "digne" que la simple mendicité.

8— Cf. le récit de Joanna : « *Et alors, j'ai dit : "Je vais commencer à vendre [au marché]. [Ensuite] je vais acheter de la nourriture et la donner à ma mère". Et je me suis mise à vendre des légumes. Je voulais vendre, mais personne n'achetait ! [elle rit]. "Qu'est-ce que je fais ?" [...] Alors j'ai dit à ma voisine du marché : "Achète-moi, voisine, je te fais un bon prix". Elle m'a dit : "Ma pauvre petite, je t'achèterai tout à midi !" . Alors j'ai répondu : "Non, tu ne vas pas m'acheter ! Tu as déjà bien assez à vendre !" . Je suis partie et j'ai été dans un autre marché. Je me suis assise et je me suis mise à vendre [mes légumes]. J'ai réussi, j'ai vendu tous mes légumes. Et après, j'avais un petit capital* ».



### 5 ♦ *La sortie du travail de rue*

On ne sait que très peu de choses sur la sortie de la rue et sur ce que deviennent les enfants après y avoir travaillé. Pourtant, ce thème est central pour aborder la question de la socialisation. Seuls certains d'entre eux grandiront dans la rue et y travailleront ensuite de manière indépendante. Ce type d'occupation, souvent instable, n'est pas nécessairement assuré dans le temps. Dans la majorité des cas, l'enfant ou l'adolescent quittera la rue, parfois définitivement, parfois pour y revenir quelque temps après. L'insertion dans le monde travail et l'accès à la formation professionnelle sont problématiques pour beaucoup d'adolescents, et l'expérience des activités informelles de rue produit des résultats très contrastés. Les enfants travailleurs qui exercent les activités les plus précaires sont souvent ceux qui auront acquis le moins de compétences et en sortiront le plus rapidement parce que cette expérience est peu gratifiante. Pour d'autres adolescents, la sortie de la rue se fait en faveur d'une insertion professionnelle plus satisfaisante, où les compétences acquises dans la rue peuvent se révéler utiles, voire même indispensables, comme nous allons le voir.

### *Savoirs, savoir-faire et représentations sociales acquises à travers le travail de rue*

177

Les stratégies de survie les plus complexes que l'on observe dans les rues sont fortement ancrées dans des représentations sociales particulières. Les familles migrantes d'origine andine ont une conception du travail comme d'une affaire familiale, avec des formes d'aide réciproque sophistiquées et des réseaux relativement développés d'aide mutuelle. Cette conception véhicule aussi une vision de l'enfant qui favorise l'autonomie de ce dernier, tant sur le plan économique que sur celui de l'apprentissage. Le travail est promu à un jeune âge, idéalement d'abord sous la supervision d'un adulte ; l'enfant est encouragé très tôt à devenir indépendant et à apprendre à gérer son propre petit commerce. Afin de rendre compte de ces aspects, deux sortes de savoirs sont à différencier : ceux qui se rapportent directement à l'activité économique et ceux qui ont une portée plus générale, la maîtrise de l'environnement.

### ♦ *L'apprentissage de l'activité économique*

Dans la rue, les enfants comme les adultes doivent apprendre à identifier quels sont les produits susceptibles d'être achetés par les passants, chaque rue ayant une clientèle fort différente. Ils doivent identifier les emplacements exacts pour

la vente, par exemple là où les voitures s'arrêtent suffisamment longtemps pour acheter. Ils doivent trouver des lieux d'approvisionnement et, si leur commerce marche assez bien pour justifier un petit étalage, ils doivent trouver un dépôt pour celui-ci pendant la nuit. La manière dont le vendeur de rue doit s'adresser au client potentiel est aussi l'objet d'apprentissage, souvent détaillé par les enfants. Nous avons vu que l'enfant inexpérimenté tend à se présenter comme une victime de la pauvreté. Il ou elle apprend toutefois très vite qu'une bonne maîtrise du commerce exige un sourire, une attitude plus détachée et, lorsque cela est possible, un discours qui amuse le client. Cette attitude n'est possible, toutefois, que lorsque l'enfant maîtrise suffisamment le travail et a gagné confiance en ses capacités. Les enfants issus des catégories les plus défavorisées apprennent dans les rues du centre ville à s'adresser aux adultes issus des classes moyennes, qu'ils n'auraient autrement que rarement l'occasion de rencontrer. Ce sont ces mêmes membres des classes moyennes qu'ils vont devoir rencontrer dans l'avenir, à qui ils devront s'adresser pour obtenir un emploi.

La gestion des risques liés à l'environnement est aussi objet d'apprentissage, tels les déplacements dans des rues où la circulation est rapide, la réaction à adopter face à des individus violents ou abusifs, les pratiques d'aide réciproque parmi les vendeurs de rue.

Ces savoirs et compétences sont indispensables à la survie dans l'immédiat. Comme le soulignait une informatrice, il est nécessaire que l'enfant soit en mesure de générer suffisamment de revenus car, si les parents devaient tomber malade, avoir un accident ou même décéder, cela lui garantirait au moins les revenus nécessaires aux repas quotidiens. Encore plus importantes sont les compétences qui ont trait au développement de projets flexibles et minutieux. Comme nous l'avons indiqué plus haut, un certain nombre de familles qui ont participé à l'étude ont été en mesure de construire le logement familial et de réorganiser leur survie à partir de ces petits projets. L'argent gagné doit être constamment réinvesti et transformé en biens qui ne peuvent pas être volés ou trop facilement perdus. Afin de conserver la motivation de tous les membres de la famille, et tout particulièrement des enfants, quelques parents cherchent à avoir des résultats tangibles dans le court terme<sup>9</sup>.

#### ♦ *Connaître et maîtriser l'environnement*

Aux yeux de bien des vendeurs de rue rencontrés à Lima, l'apprentissage du travail va de pair avec des savoirs qui ont une portée plus vaste que la simple

9- L'exemple de la porte d'entrée du logement, présenté plus haut, en est un.

exécution des tâches. Parmi les discours tenus par les informateurs, il y a celui de Marco, un jeune homme qui indique avoir appris dans la rue « à reconnaître les gens » et à s'adresser à une diversité de personnes. À travers l'achat et la revente de livres d'occasion, il avait aussi appris « à reconnaître la viande et les os » mais aussi à accepter qu'« il faut parfois acheter des os pour qu'on te donne de la viande », un principe certainement applicable dans bien d'autres secteurs d'activité. À cela s'ajoutait une capacité à être indépendant et « prendre soin de soi-même », par exemple s'alimenter de manière saine. Un autre enfant a indiqué qu'à travers leur travail, les enfants apprennent à « être progressistes », c'est-à-dire – selon eux – à persévérer pour améliorer les conditions de vie malgré la grande pauvreté. Dans cette conception du “progrès” propre aux catégories les plus démunies, le travail assidu et la gestion minutieuse des ressources, et non pas l'école, ont une place centrale.

Les réseaux de coopération entre vendeurs jouent aussi un rôle essentiel dans la survie et dans l'amélioration de la situation économique de la famille. Ces pratiques vont du simple échange d'information utiles (par exemple, au sujet des lieux d'approvisionnement), des échanges de services tels que la supervision de la marchandise lors de courtes absences, à des stratégies sophistiquées, comme les prêts d'argents ponctuels ou l'organisation formelle ou informelle pour négocier l'occupation de l'espace avec les autorités. Particulièrement intéressantes sont les formes collectives d'épargne, qui permettent d'améliorer le commerce<sup>10</sup>. Bien évidemment, la gestion des ressources est un atout central lié à ce que les enfants apprennent à travers le travail dans un contexte de grande précarité, fréquemment mentionné par les vendeurs de rue.

Dans la mesure où le travail dans la rue est souvent une stratégie féminine visant à concilier la création de revenus avec les soins et la supervision des enfants, il est utile de mentionner ici toutes les compétences et les savoirs acquis par les mères et les adolescents qui prennent soin d'enfants plus jeunes, se rapportant exactement à cette conciliation d'intérêts : l'identification des risques pour les enfants, l'adaptation des tâches et leur supervision.

De manière plus générale, l'expérience du travail semble permettre à un certain nombre d'enfants d'acquérir les savoirs, représentations sociales et habiletés nécessaires pour gagner une certaine maîtrise sur l'environnement. Celle-ci est certainement limitée, dans des conditions économiques extrêmement précaires, comme celles des secteurs les plus défavorisés de Lima. Toutefois, c'est exactement dans un tel contexte que ces compétences sont indispensables.

10– La “junta” (de *juntar* : réunir, épargner) est par exemple une pratique féminine et collective d'épargne. Toute participante y contribue chaque jour ou chaque semaine par une somme bien définie, égale pour toutes les femmes qui se sont associées. L'argent réuni est donné à une femme différente à chaque échéance. Le capital réuni permet un investissement qui peut être relativement important pour le commerce.

Seuls des projets minutieux, une gestion rigoureuse et inventive des ressources, et des réseaux d'entraide relativement développés semblent permettre la survie de l'unité familiale, voire l'amélioration des conditions de vie. Une maîtrise, même limitée, de l'environnement permet d'éviter que le sentiment d'impuissance ne gagne l'enfant, aussi bien que l'adulte.

Un certain nombre de cas suivis sur trois ans attestent l'importance des savoirs et aptitudes acquises pendant l'enfance. Ainsi, après une carrière dans la rue, un emploi dans un restaurant et du travail dans un marché, José avait créé, à l'âge de 15 ans, son propre commerce d'épices et était devenu le pourvoyeur de toutes les ressources économiques de la famille, composée de sept membres. Suite au départ de son beau-père qui avait abandonné la famille, confronté à l'expulsion des vendeurs du centre ville qui avait laissé sa mère sans revenus et devant la nécessité de nourrir la famille aussi bien que d'assurer la scolarité des quatre enfants plus jeunes, cet adolescent a dû abandonner l'école. Grâce à ce qu'il avait appris depuis son jeune âge, il a été capable de faire face aux difficultés familiales. Un autre exemple est celui de Marco, un jeune adulte participant à la recherche qui a travaillé dans les rues pendant son enfance dans des conditions pénibles. Il a par la suite été en mesure de poursuivre ses études et de terminer avec succès son cursus à l'Université quelques années plus tard. Dans son cas, les savoirs et compétences directement reliées à l'activité économique n'étaient plus entièrement pertinents pour la suite de sa trajectoire. Mais ce que Marco a valorisé de son apprentissage dans la rue, c'est la capacité acquise de « reconnaître les gens » et de « négocier », de devenir indépendant, bref de construire son destin malgré des conditions économiques très précaires.

Une question centrale à propos de la socialisation à travers le travail est celle de la relation entre travail et école. La littérature scientifique montre que l'idée selon laquelle le travail de l'enfant amène à de pauvres résultats scolaires ou à la désertion scolaire est réductrice, dans la mesure où elle omet toute analyse du système scolaire (Boyden et al. 1998). En Amérique Latine, des questions se posent par exemple au sujet de l'accessibilité et de l'efficacité du système scolaire. Au Pérou, l'accès à l'école est relativement difficile pour les enfants issus des catégories défavorisées car, bien que le gouvernement péruvien ait réduit considérablement les coûts directs, la charge posée par les coûts indirects (uniforme, matériel scolaire, livres, travail gratuit dans le bâtiment scolaire, recherche de financement pour l'école, etc.) exclut précisément les élèves les plus pauvres (Invernizzi, 2001). Ceux-ci non seulement doivent faire face bien plus souvent à l'échec et au redoublement, mais ils semblent ne retenir que très peu des savoirs scolaires. Alors qu'en Amérique latine les redoublements scolaires se situent autour de 30 %, ils sont à plus de 50 % pour les élèves qui se situent dans la moitié inférieure

de l'échelle des revenus, et ce pourcentage est probablement encore plus élevé pour les enfants les plus pauvres. De plus, une étude réalisée dans ce continent a montré que « plus de 80 % des élèves qui se situent dans la moitié inférieure de la distribution des revenus est incapable de lire après plusieurs années à l'école » (Boyden *et al*, 1998: 254, notre traduction).

Il faut aussi remettre en question l'idée préconçue qui veut que l'école permette une meilleure insertion professionnelle. L'étude de Bernard Schlemmer (Schlemmer, 2007) menée auprès d'artisans dans la ville de Fès (Maroc) montre la diversité des formes d'insertion de jeunes adultes qui ont été enfants travailleurs : un certain nombre d'entre eux ont eu une insertion professionnelle que l'on peut qualifier "normale" ou même de "réussite" malgré une scolarisation très faible, voire inexistante. Le cas de José, rapidement exposé plus haut, pourrait par exemple être vu comme l'une de ces insertions satisfaisantes, bien qu'une démarche longitudinale serait nécessaire pour tester une telle hypothèse.

### **Enfants travailleurs dans l'Algarve : autonomie, socialisation et avenir incertain**

Dans l'étude réalisée dans l'Algarve, les enfants travailleurs ont été contactés principalement dans les écoles (voir note 2). Dès lors, l'étude a porté sur un éventail fort différent d'activités économiques et sur une diversité d'enfants provenant de toute couche sociale.

En ce qui concerne la situation économique, il faut signaler que la dépendance des familles à l'égard de la contribution des enfants, telle que décrite par les informateurs, est en général considérablement moins accentuée que dans le cas des vendeurs de rue à Lima. Toutefois, la question de la pauvreté ne peut pas être entièrement ignorée, d'une part parce que le Portugal présente des taux de pauvreté plus élevés que la majorité des pays Européens et, d'autre part, parce qu'un certain nombre d'adolescents mentionnent précisément la situation économique de la famille comme étant la raison principale de leur travail. C'est le cas de familles soumises à des événements particulièrement difficiles tels que décès, accident, maladie ou chômage de l'un des parents ou, plus généralement, de familles qui survivent chichement des revenus de l'agriculture, de l'élevage, ou de petits commerces de détail. Une caractéristique à signaler, pour le Portugal, est le nombre relativement important de petites entreprises familiales qui survivent grâce à la pluriactivité des membres de la famille qui, à côté d'un emploi salarié, des études ou de l'école, travaillent dans l'entreprise familiale (Machado *et al*, 1998). S'y ajoute un secteur très réduit de la population qui vit d'agriculture de subsistance.

Ces caractéristiques étaient particulièrement prononcées dans la région du Nord Est de l'Algarve, dans laquelle nous avons effectué un travail plus approfondi. Région isolée, marquée par la désertification, elle ne bénéficie que depuis peu d'infrastructures (routes, système de santé et système scolaire) comparables à celles existant dans le reste de l'Algarve. Il n'y a pas de réelles opportunités d'emploi ou de formation professionnelle dans la région, les seules options étant – outre les rares emplois offerts par l'administration locale – les petites entreprises familiales ou la migration. Un tel contexte contribue à expliquer le rôle spécifique que le travail revêt dans la socialisation des enfants.

Au cours de la recherche, bon nombre d'enfants travailleurs ont exprimé des opinions positives à propos de leur travail, de même que leurs parents et d'autres jeunes adultes qui vivaient dans leur milieu. Parmi les arguments centraux donnés en faveur du travail, aux gains d'ordre économique (parfois indispensables) s'ajoutent la valeur attribuée à l'aide mutuelle à l'intérieur de la famille, et les avantages en termes de socialisation. D'une manière générale, les adultes développent volontiers un discours sur le travail comme expérience qui prépare l'enfant à la vie adulte, et les pratiques des enfants confirment un tel apprentissage<sup>11</sup>.

### *Savoirs, savoir-faire*

#### *et représentations sociales acquises à travers les activités économiques*

##### *♦ L'apprentissage de l'activité économique*

Les savoirs appris de la pratique d'un travail varient fortement d'une profession à l'autre et ne peuvent faire ici l'objet d'une analyse détaillée. Remarquons seulement combien les adolescents détaillent avec satisfaction ce qu'ils ont appris, que ce soit pour l'élevage des animaux, le commerce, la restauration, la réparation de voitures ou la construction. De plus, comme dans le cas péruvien, il faut souligner la complexité des tâches accomplies par un certain nombre d'adolescents. Nicolai (16 ans) et son père, par exemple, décrivent le travail dans l'arboriculture que Nicolai et trois ouvriers occasionnels ont accompli pendant les vacances scolaires dans des termes très positifs. Nicolai déclare avoir aimé cette expérience car elle était exécutée en compagnie de collègues et d'amis ; son père met également l'accent sur le fait que son fils a entièrement géré le travail : il a contacté des ouvriers potentiels (parmi ses propres collègues et amis), conduit le tracteur, distribué le travail,

11– Il ne s'agit pas pour autant de généraliser : tous les parents ne valorisent pas ainsi le travail précoce, et même face à des besoins économiques pressants et/ou à des opportunités de travail apparemment viables, tous les enfants ne sont pas mis au travail.

payé les travailleurs, et offert un repas à la fin du contrat. De telles responsabilités requièrent des savoirs et des compétences relativement importantes, que Nicolaï dit avoir acquises et continuer à acquérir dans ce travail avec et pour son père. Comme son père, il estime que si son projet de formation professionnelle devait échouer, le travail à la ferme constituerait une alternative utile pour sa vie d'adulte.

♦ *Connaître et maîtriser l'environnement :  
la gestion de l'argent et les responsabilités*

De manière générale, la maîtrise de l'activité économique exige des savoirs et des compétences qui ont une portée plus large et qui ont trait à l'environnement dans lequel vit l'enfant. Or, la maîtrise que l'enfant gagne sur son environnement, ne serait-ce que partielle, va de pair avec une confiance accrue dans ses propres capacités ; elle est centrale dans la question de la socialisation de l'enfant.

L'apprentissage de la gestion des ressources est aussi un thème fréquemment abordé par les informateurs portugais. L'importance du travail comme activité réglementée est également mentionnée : gérer l'argent, respecter les horaires, accomplir proprement les tâches requises et assumer des responsabilités sont autant d'éléments vus comme importants dans la socialisation de l'enfant.

Un jeune étudiant ayant toujours concilié le travail avec les études justifie, pour lui comme pour d'autres, cette trajectoire en expliquant ainsi la vision du monde que le travail permet d'acquérir : « *Disons... qu'ils aient quelques expériences pendant les vacances pour apprendre ce qu'est la vie... le contact avec d'autres expériences... et ils commencent à voir... pour qu'ils ne pensent pas que tout est bien joli et tout est une ligne droite [...]. Et après, on arrive à 25 ans et on est toujours dans cette ligne droite ; après, un jour ou l'autre, les parents viennent à manquer et après...* ». Dans cette optique, le travail permet à l'adolescent de sortir d'une conception naïve du monde (« tout est bien joli ») et de reconnaître les difficultés liées à une trajectoire de vie complexe. La précarité et les difficultés économiques mais aussi, comme nous le verrons plus loin, le système éducatif et la formation professionnelle ne permettent pas de penser à une trajectoire linéaire (la « ligne droite »). Comme d'autres jeunes dans son village, cet étudiant a en effet considéré cette stratégie comme la plus appropriée au contexte social et économique dans lequel il vit.

♦ *Se confronter à des professions, apprendre des "talents", des "passions"*

Derrière l'acquisition de savoirs et savoir-faire rattachés à des tâches spécifiques, il y a souvent une série de connaissances plus générales sur les professions accessibles

dans le milieu. Un certain nombre d'informateurs suggèrent que le travail est une expérience permettant la découverte des talents et des intérêts de l'enfant.

Ainsi, un adolescent de 12 ans qui assumait des responsabilités importantes dans l'élevage des chèvres détaillait toute une série de connaissances et d'aptitudes liées à ces tâches. Au cours des entretiens avec l'enfant et les membres de sa famille, d'autres aspects sont toutefois apparus. En premier lieu, une passion partagée pour le travail avec les animaux et l'amour pour la région rurale dans laquelle ils vivaient. Cet adolescent était décrit à l'école comme un élève brillant et ses résultats scolaires lui permettaient de suivre une éducation supérieure, pour devenir vétérinaire ou historien, en lien avec ses deux passions principales. Ce qui a été déterminant pour accepter de le pousser dans les études, ce qui était implicitement mis en avant par le père aussi bien que par l'enfant, c'était une vision particulière du "bon" travail : une activité bien accomplie dans laquelle le travailleur maîtrise l'organisation de son travail, pour lequel il lie passion et talent<sup>12</sup>.

Une telle vision du travail a été rencontrée chez d'autres agriculteurs de la région, témoignant de représentations spécifiques. Celles-ci s'associent fort bien avec des stratégies visant à diversifier les activités économiques du jeune adolescent, lui permettant ainsi de découvrir plusieurs professions.

Gino (12 ans), par exemple, décrit plusieurs activités qu'il a accomplies : travail dans l'agriculture avec son père, en tant que berger de brebis pour son grand-père, aussi bien que dans l'épicerie de sa mère après l'école. Mais, au moment de l'entretien, il déclara que le travail qu'il avait le plus aimé était celui dans le garage d'un membre de la famille, qui était mécanicien. Là, il avait appris à réparer sa motocyclette. Il n'aimait pas travailler dans l'épicerie de sa mère, ce qu'on exigeait de lui chaque jour après l'école. Gino demandait à être payé pour toutes ces activités, ce qui est inhabituel pour le travail réalisé au sein de la famille. Concluant son évaluation des activités économiques, il signala que ses activités étaient tout d'abord une sorte d'exploration des professions : « [en réalité] *je suis en train de voir un peu ce que les gens font...* ». Un discours que sa mère développe

12- En ce sens, l'élevage, bien que générant des revenus très faibles, est opposé à l'emploi que le père a eu dans le passé :

« Q : Alors le travail [dans l'élevage] est mieux [que l'emploi] ?

- R : Non, il n'est pas mieux. Là-bas, j'étais bien habillé, propre, ici je suis toujours sale [...]. Je suis [re]venu ici mais cela n'est pas mieux. Je suis mieux seulement dans un sens : je travaille dans ce que j'aime, personne ne m'embête, je vais où je veux, c'est le seul privilège que j'ai [...]. Je fais ce que j'aime [...]. Lorsque les choses ne vont pas bien, j'ai le calme pour les affronter. Lorsqu'on ne travaille pas dans ce qu'on aime on ne va nulle part, on ne fait pas face à la moindre anomalie qui surgit...

- Q : Alors, ça vaut la peine de se consacrer à cette activité ?

- R : À celle-ci ou à une autre [...] n'importe laquelle pourvu qu'on l'aime bien. Cela vaut la peine parce que ce qu'on le fait avec plaisir... on cherche constamment à se perfectionner... »



également, en suggérant qu'un emploi en dehors de la famille est parfois le moyen le plus efficace pour promouvoir l'apprentissage de l'enfant. Souvent, ce sont des membres de la parenté ou des amis de la famille qui emploient l'enfant, ce que les adultes perçoivent comme une situation garantissant des conditions de travail relativement protégées.

Ainsi, le travail de l'enfant peut remplir une fonction d'orientation professionnelle pour le jeune adolescent. Dans d'autres situations, c'est une fonction de formation professionnelle qui y est en revanche rattachée.

♦ *Acquisition de savoirs comme complément  
ou alternative à la formation scolaire et professionnelle*

Au Portugal, la situation des jeunes, en termes d'accès à l'éducation, est problématique. La qualification professionnelle reste un objectif difficile à atteindre, puisqu'un jeune adulte (18-24 ans) sur deux n'a pas été en mesure de l'obtenir. De plus, au Portugal, un jeune adulte sur quatre n'a pas achevé l'école obligatoire (Ministerio da Educação, 2003). Les élèves doivent faire face à des risques relativement élevés d'échec pendant l'école obligatoire, dont les taux se montent par exemple à 18 % pour la 7<sup>e</sup> année et 14 % pour la 8<sup>e</sup> (Ministerio da Educação, 2003). Tout comme en Amérique Latine, l'efficacité du système scolaire varie fortement selon les secteurs de la population et les régions géographiques : les fils et filles de travailleurs non qualifiés, de travailleurs agricoles, de petits agriculteurs ou de chômeurs, aussi bien que ceux vivant dans les régions rurales, sont sur-représentés parmi ceux qui échouent à l'école (Sebastião, 1998).

Les progrès faits au Portugal au cours des dernières décennies dans l'accès à l'éducation sont gigantesques. Malgré cela, 2,7 % des élèves abandonnent l'école obligatoire avant sa conclusion, et ce taux est particulièrement élevé pour les plus âgés ; il est, par exemple, de 7,1 % à l'âge de 15 ans (Ministerio da Educação, 2003). Malheureusement, aucune donnée n'est disponible pour les élèves âgés de plus de 15 ans et donc pour ceux qui ont à plusieurs reprises redoublé une année. Il n'est pas inhabituel de rencontrer des jeunes de 17 ou 18 ans qui ont encore devant eux une ou deux années d'école obligatoire (cependant, bien d'autres ont, à ce stade, déjà déserté l'école).

Ces statistiques suggèrent que l'école et le système de formation professionnelle ne semblent pas pouvoir, à l'heure actuelle, offrir aux jeunes des opportunités réelles pour préparer leur insertion professionnelle. Dans un contexte éducatif si difficile, on comprendra mieux pourquoi un certain nombre d'adultes et d'enfants rencontrés dans l'Algarve considèrent que le travail de l'enfant à plein temps constitue une expérience appropriée pour préparer l'enfant à la vie adulte. De

telles vues ne sont pas exprimées très souvent et, généralement, se réfèrent à des adolescents qui ont un passé d'échec scolaire répété ou qui ont été retardés dans leurs études pour des raisons diverses. En général, les adultes estiment que l'éducation formelle représente le moyen principal pour donner à leurs enfants un futur "décent", et ils font des efforts considérables pour leur garantir la fréquentation de l'école. Toutefois, un certain nombre d'entre eux observent aussi que « *tous les enfants n'ont pas la tête à réussir à l'école* » ou que « *tous les enfants ne sont toujours bons pour l'école* ». Les enfants et les adultes observent, dans leurs communautés, que si l'école, la formation professionnelle ou les études supérieures apportent de meilleurs revenus et plus de stabilité aux jeunes adultes, l'expérience du travail à un jeune âge risque d'être ce qui pourra les maintenir à l'écart des pires formes de pauvreté et d'exclusion, lorsqu'échouent les projets scolaires, académiques ou professionnels<sup>13</sup>. Ce n'est donc généralement que le travail à temps partiel et mené en parallèle à l'école qui est valorisé par les adultes et les enfants, comme un moyen de socialisation.

En résumé, le contact avec le monde du travail semble offrir des connaissances, des habiletés et des compétences, que les informateurs voient comme complémentaires à celles de l'école. Adultes et enfants considèrent ce travail comme un moyen informel d'orientation professionnelle et de découverte éventuelle de passions et de talents<sup>14</sup>.

13— Lors d'une discussion en groupe dans une classe "spéciale" composée d'élèves en situation de retard scolaire et dont un certain nombre avaient une expérience de travail commencée très tôt, le débat devint polémique lorsque nous leur avons demandé de discuter la proposition selon laquelle le travail entravait l'éducation. Une jeune fille se déclara d'accord : « *si nous voulons avoir de bons emplois, nous devons connaître des langues (étrangères)... Il n'y a pas de futur dans la construction* ». Une réplique très ferme lui fut donnée par deux adolescents : « *Si les agriculteurs ne travaillent pas, que vont donc manger ceux qui parlent anglais ? Que vont donc manger les docteurs, si nous allons tous à l'Université ? Qui va construire leurs maisons ?* ». La discussion se déplaça ensuite sur l'absence d'emploi après la formation professionnelle, et sur le fait qu'un diplôme professionnel ne garantit pas un emploi. Quelques adolescents affirmaient que l'enfant qui ne veut pas étudier doit être autorisé à travailler et ceci, même à un jeune âge.

14— Les informateurs ne critiquent que rarement l'école de manière explicite. Iris (16 ans) est l'une des rares exceptions : « *Je ne sais pas l'expliquer, parfois ils n'enseignent pas ce qui va se passer, ce que (les élèves) vont pouvoir faire plus tard ou comment ils doivent le faire... Les enseignants ne nous apprenaient rien sur ce que les gens allaient avoir, seulement des choses comme "Ah, quand vous irez à l'Université..."* ». Du monde du travail, rien du tout ! » Pour Iris, le monde du travail est la seule option : gravement malade et vivant dans une région isolée, elle ne peut faire face ni aux coûts ni aux trois ou quatre heures journalières de déplacement nécessaires pour une formation professionnelle. Avec sa mère, elle a appris à préparer des gâteaux et à les vendre dans les marchés et les foires. Elle aimerait se mettre à son compte et augmenter les ventes avec des produits artisanaux. Lorsque nous lui demandons si elle regrette de ne pas avoir eu une préparation adéquate à l'école elle répond :

« *Non, comme j'ai appris à la maison [à cuisiner des gâteaux], je n'ai pas ressenti le manque de préparation à l'école* ».

— Q : Tu penses que l'on devrait enseigner ces choses à l'école ?

— R : *Je pense que oui, je pense qu'il pourrait y avoir des choses qu'ils pourraient enseigner pour que les élèves prennent du goût pour différentes choses... pour que, lorsqu'ils atteignent la dixième année, ils aient déjà choisi la profession qu'ils vont poursuivre...* »

Même si un discours récurrent tenu au Portugal veut que le travail des enfants explique la désertion et l'échec scolaires, bien des études ont montré que ceux-ci s'expliquent le plus souvent par les faiblesses du système éducatif et par la distance entre la culture scolaire et l'expérience quotidienne des enfants (par exemple Iturra, 1990 ; Sebastião, 1998), hypothèse également mise en avant également par ceux qui ont directement étudié le travail des enfants au Portugal (Sarmiento et *al.*, 2000 ; Alves Pinto, 1998)<sup>15</sup>.

Si les discours et les pratiques d'un certain nombre d'enfants travailleurs et de leurs parents indiquent que la mise au travail peut représenter une stratégie souple pour une meilleure insertion socioprofessionnelle, l'impact concret de ces expériences sur la vie adulte reste à étudier. Une étude réalisée par le gouvernement portugais au Nord du pays auprès d'adultes employés dans l'industrie textile et de la chaussure ayant abandonné prématurément l'école (Fialho, 2004) montre que des trajectoires de mobilité ascendantes existent bel et bien et qu'une insertion professionnelle satisfaisante ne passe pas nécessairement par la qualification scolaire ou professionnelle. Toutefois, des études représentatives de l'ensemble des enfants travailleurs n'existent pas<sup>16</sup>.

## Conclusion

Les enfants acquièrent à travers l'expérience du travail des savoirs et des compétences importantes à plusieurs niveaux. L'hypothèse qui émerge de ces deux études est que ces acquis peuvent, dans certains cas, être décisifs, voire indispensables, pour assurer la survie économique de la famille ou celle de l'entreprise familiale aussi bien que pour faciliter la future insertion socioprofessionnelle des enfants. Lorsqu'il est question d'activités économiques générant des revenus très faibles, ces savoirs et compétences peinent néanmoins à être reconnus. D'une

---

15- L'hypothèse selon laquelle le travail peut contenir des aspects essentiels pour préparer l'enfant à la vie professionnelle adulte n'est pas propre à la situation portugaise mais a été mise en avant dans des études réalisées dans d'autres pays européens (par exemple Morrow, 1994 pour l'Angleterre, Liebel 2003 pour l'Allemagne, Hovieson et *al.*, 2006 pour l'Écosse, Tagliaventi, 2002 pour l'Italie).

16- De plus, la question de la relation entre le travail des enfants et l'insertion socioprofessionnelle ne peut trouver de réponse que dans des contextes spécifiques. Ainsi, un emploi stable dans l'industrie du textile est un type d'insertion socioprofessionnelle qu'un certain nombre d'informateurs que nous avons rencontrés dans les régions rurales isolées de l'Algarve verraient probablement comme idéal, de telles opportunités d'emploi faisant totalement défaut dans leur milieu de vie. Il est possible que, face à l'avenir incertain et aux difficultés dans la formation professionnelle, les stratégies souples qu'un certain nombre d'adultes et d'enfants décrivent, promouvant des expériences de travail diversifiées à un jeune âge déjà, soient à comprendre comme une réponse spécifique aux exigences de leur environnement.

part, parce qu'une telle reconnaissance remet en question l'image de progrès socio-économique des nations modernes et le rôle que l'éducation formelle est censée revêtir dans celui-ci. D'autre part, ce manque de reconnaissance s'explique probablement aussi par la diversité de ces savoirs, qui échappe à toute conceptualisation "simple".

Il serait en effet réducteur d'opposer la situation péruvienne à la situation portugaise et de concevoir les savoirs et compétences acquis par les enfants travailleurs de rue à Lima comme simples produits de la pauvreté, et ceux acquis par les enfants travailleurs dans l'Algarve comme une stratégie alternative à l'école et à la formation professionnelle. La diversité des savoirs et compétences se situe en réalité à plusieurs niveaux et aucune des deux études n'est représentative au niveau national. Variant d'un contexte socio-économique à l'autre, d'une profession à l'autre, d'une famille à l'autre et encore, d'un enfant à l'autre, les savoirs acquis par les enfants à travers le travail ne se comprennent qu'en relation avec les évaluations que les acteurs font des opportunités d'insertion professionnelle qui existent dans leur environnement d'une part et de l'école d'une autre.

Au Pérou comme au Portugal, le travail des enfants est, *de facto*, la seule formation professionnelle accessible à un secteur important de la population. L'accès à l'école et à la formation professionnelle aussi bien que les contenus scolaires, les opportunités d'emploi associées aux qualifications sont autant de sujets qui demandent un examen rigoureux afin de comprendre les stratégies en relation au travail des enfants. Les recherches rapidement décrites ici suggèrent que les familles font des efforts considérables pour garantir une préparation des enfants à la vie adulte. Si la mise au travail des enfants issus des catégories les plus défavorisées peut parfois entraver une progression vers des statuts socio-économiques plus aisés, il ne faut toutefois pas oublier qu'elle peut aussi permettre à ces enfants d'éviter les pires formes de marginalité et d'exclusion. Il faut encore ajouter que la socialisation n'est qu'une dimension du travail des enfants, qui, comme souligné dans l'introduction, comporte également des dimensions d'exploitation, de survie et de recherche d'autonomie.

Enfin, il serait erroné de conclure que le travail des enfants au Portugal relève seul des difficultés du système scolaire et de formation professionnelle et opposer ainsi le cas portugais au reste de l'Europe. En 2002, un jeune adulte sur cinq en Europe n'avait aucune qualification, une proportion non négligeable qui suggère qu'un examen approfondi soit entrepris sur cette question.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALVES PINTO (G.), 1998, *O trabalho das Crianças*. Lisboa, Celta.
- BONNET (M.), HANSON (K.), LANGE (M.-F.), PAILLET (G.), NIEUWENHUYTS (O.) & SCHLEMMER (B.), 2006, *Enfants travailleurs – repenser l'enfance*, Lausanne, Éditions Page deux.
- BOYDEN (J.), LING (B.), & MYERS (W.), 1998, *What Works for Working Children*. Stockholm, Rädda Barnen/UNICEF.
- FIALHO (J. A. S.) (coord.), 2004, « Inserção precoce no mercado de trabalho – um estudo de casos », Lisboa, SIETI/Ministerio da Segurança social e do trabalho, [www.peti.gov.pt](http://www.peti.gov.pt) (visité le 15 mars 2007).
- FRANCO (A.) & JOUHETTE (S.), 2002, Labour Force Survey. Principal results 2001. EU and EFTA countries. *Statistics in focus*. n° 19.
- HOWIESON (C.), McKECHNIE (J.) & SEMPLE (S.), 2006, *The Nature and implications of the part-time employment of secondary school pupils*, Edinburgh, Scottish Executive Social Research.
- HUNGERLAND (B.), LIEBEL (M.), MILNE (B.) & WIHSTUTZ (A.) (éds.), 2007, *Working to be Someone – Child Focused Research and Practice with Working Children*, London – Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- INTERNICI (A.), 2001, *La vie quotidienne des enfants travailleurs. Stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima*, Paris, L'Harmattan.
- INTERNICI (A.), 2003, « Street-working children and adolescents in Lima: work as an agent of socialization », *Childhood*, 10(4), pp. 319-341.
- INTERNICI (A.), 2005, « Perspectives on children's work in the Algarve (Portugal) and their implication for social policy », *Critical Social Policy*, 25(2), pp. 198-222.
- INTERNICI (A.), 2007, « Children's work in Portugal. An exploration of children's motivations, family organisation and views on socialisation », *International Journal of Children's Rights*, en publication.
- ITURRA (R.), 1990, *Fugirás à escola para trabalhar a terra. Ensaios de Antropologia social sobre o insucesso escolar*, Lisboa: Escher.
- LIEBEL (M.), 2003, « Work and Undprotected Time of Children in Central European Countries », in I. Colozzi & G. Giovanni (eds.), *Young People in Europe*, Milano, Franco Angeli, pp. 163-183.
- LUCCHINI (R.), 1993, *L'enfant de la rue. Identité, sociabilité, drogue*, Genève/Paris, Droz.
- MACHADO (F.-L.) & CHETA (R.), 1998, *Situação social e perspectivas profissionais dos jovens do interior do Concelho de Loulé*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- Ministerio da Educação, 2003, *Cartografia do abandono e insucesso escolares*, Lisboa. [www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news\\_det.asp?newsID=187&categoriaID=est](http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=187&categoriaID=est)
- MORROW (V.), 1994, « Responsible Children? Aspects of Children's Work and Employment Outside School in Contemporary UK », in B. Mayall (dir.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London, Falmer, pp. 128-43.

SARMENTO (M.), BANDEIRA (A.), & DORES (R.), 2000, *Trabalho domiciliário infantil. Um estudo de Caso no Vale de Ave*. Lisboa, PEETI/ Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

SCHLEMMER (B.), 2007, « Working Children in Fez Morocco : Relationship between knowledge and strategies for Social and Professional Integration » in B. Hungerland, M. Liebel, B. Milne and A. Wihstutz (dir.), *Working to be someone. Theoretical approaches and international empirical reports on working children*, London, Jessica Kingsley, pp. 109-116.

SEBASTIÃO (J.), 1998, « Os dilemas da escolaridade » in J.-M. Leite Viegas and A. Firmino da Costa dir. *Portugal, que Modernidade*, Lisboa: Celta, pp. 311-327.

TAGLIAVENTI (M.-T.), 2002, *Lavoro minorile e percorsi formativi in una società industriale avanzata*. Perugia, Morlacchi.

SAVOIRS D'EXPÉRIENCE, SAVOIRS SOCIAUX :  
LE RAPPORT ENTRE ORIGINES ET VALEURS SELON LE GENRE  
*Employées domestiques, couturières, coopératives de ramassage  
et traitement des déchets au Brésil*

Robert CABANES<sup>1</sup> et Isabel GEORGES<sup>2</sup>

La mondialisation de la production et des échanges – entendu comme l’affirmation de la libre circulation des biens et des services – et la place qu’y occupent maintenant les savoirs caractérisent ce qui a été nommé la société globale de la connaissance ou *global knowledge society* (Carton & Meyer, 2006). Pour certains, il s’agit d’une société plus égalitaire où l’accès au savoir – ce savoir (au singulier), considéré comme un avantage comparatif – se démocratise et engendre de nouvelles formes de pouvoirs. Pour d’autres, c’est une société polarisante où la concentration des savoirs – ce savoir pluriel, où la technique joue un rôle prépondérant – entraîne de nouvelles formes de discrimination. En sciences sociales, les recherches sur le développement de la société de la connaissance se fondent sur l’idée d’une démocratisation du savoir et du pouvoir. Elles se sont surtout intéressées aux groupes socioprofessionnels les plus qualifiés des pays du Nord et du Sud. Peu d’enquêtes se sont penchées sur les pratiques professionnelles d’employés de catégories dites inférieures, qui sont pourtant en croissance numérique continue. C’est ici que les dynamiques d’appropriation des savoirs gagneraient à être observées. Cela permettrait de mieux cerner le lien entre connaissances acquises et insertion sociale et professionnelle des salariés. En ce sens, nous examinerons ici plus spécifiquement si la dynamique d’acquisition des savoirs présente en ces nouveaux secteurs de l’économie “populaire” – à prédominance informelle – aussi divers en termes de trajectoires, de genre et d’enjeux socio-économiques actuels que l’emploi domestique, la confection, ou le ramassage et le traitement des déchets, apporte des éléments nouveaux sur les modalités et les raisons de constitution du lien social<sup>3</sup>.

---

1– Sociologue, Institut de recherche pour le développement, UR 105 «Savoirs et développement», robert.cabanes@wanadoo.fr

2– Sociologue, Institut de recherche pour le développement, UR 105 «Savoirs et développement», professeure visitante Unicamp/IFCH (Université de Campinas, Brésil), georges@bondy.ird.fr

3– Les enquêtes de terrain, notamment les entretiens biographiques de longue durée au domicile des personnes interviewées, ont été effectuées dans une banlieue populaire et dans le centre ville de São Paulo, dans le cadre

Dans un pays du Sud aussi inégalitaire que le Brésil, la mondialisation et l'avènement concomitant de la "société de la connaissance" se traduisent par deux évolutions principales, qui concernent tout particulièrement les femmes et à l'intersection desquelles se situe notre objet d'analyse. La première a trait à la hausse de l'informalité ; la deuxième, à l'accroissement des niveaux d'éducation mais, aussi, à l'exclusion scolaire. L'accès à l'emploi, notamment l'emploi formel, est sanctionné par le diplôme (dans la plupart des emplois, mêmes peu qualifiés, des études secondaires sont la règle), et les femmes bénéficient de la hausse des niveaux de scolarisation (toujours plus élevés que ceux des hommes, y compris au Brésil). Elles ont toujours, cependant, des taux d'informalité des emplois supérieurs à ceux des hommes. En ce sens, les femmes constituent paradoxalement une des premières catégories bénéficiaires de la mondialisation – mais aussi une des catégories les plus surexploitées<sup>4</sup>, selon la perspective adoptée. Si l'on considère par ailleurs les transformations des configurations familiales, c'est-à-dire un taux de familles monoparentales dont le chef de famille est une femme (familles "matrilinéaires") qui atteint les 30 %<sup>5</sup>, et l'importance des lignages directs entre les générations (en complément à l'instabilité des relations conjugales dans les milieux populaires notamment), on voit qu'émerge un ensemble de questions nouvelles quant à la place des femmes. À partir de la comparaison des trajectoires d'hommes et de femmes au sein de ces trois activités de "bas statut" mentionnées ci-dessus, nous proposons de nous interroger, en partant des catégories d'emplois, sur la relation triangulaire entre l'origine des savoirs (informels, formels), leur médiation par l'espace public et privé, et le type de configuration familiale. En effet, notre objectif est d'interroger plus particulièrement le poids de l'espace privé et de la famille, et leurs liens avec l'espace public, dans les mécanismes de valorisation/dévalorisation de savoirs informels (pour la plupart), au sein d'activités à connotation "féminine" (travail domestique, couture) et "masculine" (ramassage et traitement des déchets).

---

du projet de coopération internationale « Mobilités professionnelles et recompositions sociétales dans la ville de São Paulo » (CENEDIC/USP (Universidade de São Paulo), sous la direction de V. Telles et R. Cabanes (Convention CNPq-IRD 2003-2006), (Cf. Telles et Cabanes, 2006). Les entretiens avec les employées domestiques ont été réalisés dans le cadre du sous-projet « Activité féminine, savoirs professionnels et mobilité occupationnelle : le cas des employés domestiques au Brésil » de cette convention, sous la responsabilité d'I. Georges.

4– Ce que Saskia Sassen (2006) appelle « la féminisation de la survie », en désignant aussi bien : la main-d'œuvre féminine que les gouvernements de leur pays d'origine sur-endettés incitent à immigrer (Philippines, par exemple) ; les femmes victimes du commerce du sexe/trafic illégaux de main-d'œuvre ; les femmes à la recherche d'un emploi pour nécessité ou candidates à des mariages arrangés pour fuir la situation économique de leur pays d'origine (Russie, Ukraine, etc.).

5– En 2006, dans la région métropolitaine de São Paulo, 37,3 % des employées domestiques se sont déclarées « responsable du ménage », c'est-à-dire chef de famille. Source : *Pesquisa Mensal do Emprego* (enquête mensuelle sur l'emploi), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), avril 2006, publiée à l'occasion de la « Journée Nationale de la Domestique », le 27 avril.



### Trois types d'activités "subalternes"

Dans le contexte de ces activités informelles, voire plus ou moins précaires en ce qui concerne leurs conditions d'exercice, et de l'usage de savoirs informels, le découpage classique entre la sphère professionnelle et extra-professionnelle, le travail et le hors-travail, et leur distinction comme catégories analytiques ne sont plus opérants. Au contraire, les sphères professionnelles et extra-professionnelles se juxtaposent, et la séparation entre l'espace public et l'espace privé devient moins évidente. Cette situation peut créer des problématiques d'un type nouveau dans les rapports sociaux de sexe et les dynamiques familiales, du fait notamment de l'investissement important des femmes dans ces activités.

#### *L'activité des employé(e)s domestiques*

Dans l'ensemble du pays, la population des employées domestiques représente environ 6,5 millions de personnes<sup>6</sup>. C'est une des activités féminines les plus anciennes, qui s'est le plus développée ces dernières années, surtout dans les grands centres urbains. Il s'agit d'une des premières formes de l'emploi féminin, en termes de volume. En 2006, il représentait 17,5 % de la population brésilienne féminine occupée, ce qui correspond à 1,6 million de personnes dans les six principales régions métropolitaines du pays. Parmi elles, 61,8 % sont des femmes de couleur, et 64 % ont moins de huit années d'études (études secondaires incomplètes)<sup>7</sup>. L'emploi domestique est, à l'époque actuelle, un des rares domaines d'activité accessibles aux femmes de faibles niveaux scolaires. Cette activité individuelle exclusivement féminine – qui, partie de la matrice de l'esclavage, s'accroît fortement en volume – devient de plus en plus professionnelle, notamment avec l'augmentation de l'activité féminine dans des catégories socioprofessionnelles supérieures. Elle est prise dans un processus de spécialisation quant au travail (cuisine, nettoyage, soin aux enfants, aux personnes âgées, etc.) et dans des réseaux (réseaux des lieux de travail, de résidence, syndicaux, etc.), mais c'était déjà ainsi au moment de l'esclavage. Ce qui valorise ces savoirs doublement dévalorisés – puisque féminins et esclaves –, ce sont les petites nouveautés et innovations, du style "traiteur en cuisine", et le contact avec des membres des classes sociales supérieures, voire parfois avec des personnalités du monde culturel, artistique ou politique. Pour les domestiques,

---

6– Source : PNAD 2004, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

7– Source : *Pesquisa Mensal do Emprego* (enquête mensuelle sur l'emploi), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), avril 2006.

l'expérience antérieure se manifeste surtout à travers un carnet de références lors de la recherche d'emploi, par l'accès à un réseau d'employeurs et par l'appartenance à un réseau de femmes (groupe de voisinage ou familial, collègues de travail). Nous nous intéressons plus spécifiquement aux segments inférieurs de ce marché du travail : les femmes qui accomplissent l'activité domestique à proximité de leur domicile ; leur activité s'inscrit ainsi comme dans le cadre de l'extension de l'entraide du groupe familial étendu (y compris des relations de voisinage) entre les générations, mais aussi entre femmes faiblement rémunérées appartenant à la même génération. Dans ce cas de figure, l'activité domestique s'exerce au même titre qu'au sein de leur propre foyer, et sa reconnaissance (monétaire, symbolique, professionnelle) est la plus faible. Par ailleurs, les femmes cumulent parfois la garde de leurs propres enfants avec ceux de leur voisine, belle-sœur, etc. Aussi d'autres membres du même groupe familial peuvent-ils la remplacer en cas de nécessité, et l'ensemble des tâches liées à l'entretien et la reproduction du groupe sera réparti différemment entre ses membres (surtout les femmes).

Contrairement à la plupart des études latino-américaines, relativement rares, et notamment brésiliennes sur les employées domestiques, des résultats préliminaires de recherche ont tout d'abord fait apparaître l'extrême stratification de cet univers<sup>8</sup> et son étroite interdépendance avec l'étendue et la qualité des réseaux d'accès à l'emploi. Ceux-ci constituent leur principal "capital social" ; ils se tissent entre les domestiques elles-mêmes comme avec des anciens employeurs (la plupart du temps des anciennes employeuses, puisque c'est la *dona de casa* – la maîtresse de maison – qui se charge du recrutement et de la gestion de "son" employée de maison et des ami(e)s de ceux-ci ou de celles-ci). C'est la qualité de ces réseaux qui détermine en grande partie leur capacité à pouvoir choisir l'emploi qui leur correspond le mieux, en fonction de leur âge, de leur situation dans leur cycle de vie, et de leurs aspirations du moment. L'appréciation de l'emploi dépend d'une variété de facteurs, dont le poids respectif peut varier en fonction du projet individuel, collectif ou familial – et qui est parfois totalement hypothétique<sup>9</sup>.

8– Ainsi, le salaire d'une employée domestique peut varier d'un salaire minimum (360 Reais, soit environ 150 €) à 1 800 Reais (780 €) dans le cas d'une nourrice spécialisée dans le soin à domicile de nouveaux-nés et possédant un diplôme d'aide-soignante (outre un excellent réseau de relations avec des collègues et d'ancien(ne)s patron(ne)s et un carnet de références, cas que nous avons rencontré). Le degré de stabilité de l'emploi n'entretient pas nécessairement de relation avec le niveau de salaire, et ne constitue pas forcément son principal atout. Ainsi, il est possible de rencontrer des employées domestiques qui ne travaillent qu'à la journée afin de pouvoir percevoir plus de revenus, en dépit de l'instabilité de l'emploi (et l'absence des autres avantages associés à un emploi formel).

9– Marie Anderfuhren (1999), par exemple, relate dans son étude sur les employées domestiques de Recife la récurrence du discours de celles-ci quant à leur objectif de vouloir évoluer vers une autre activité. Or, selon l'auteur, des cas de reconversion professionnelle de domestiques sont extrêmement rares (mais cette représentation leur permet d'accepter leur situation).

La valeur qu'elles attribuent à leur activité dépend généralement d'un compromis entre plusieurs éléments, comme le degré de stabilité/instabilité de leur emploi, le niveau de salaire, les horaires de travail, la distance du lieu de travail et l'adaptation à leur projet actuel. Ce dernier peut porter sur des aspects aussi divers que la reconstitution d'une famille après une migration (avec ou sans conjoint, la plupart du temps pour faire venir des enfants laissés avec des parents dans le lieu d'origine), la réalisation d'études, l'évolution vers une autre activité, un changement de domicile ou d'acquisition/construction d'un logement et/ou l'obtention d'un revenu, tout simplement, parmi d'autres.

### *L'activité de couture*

La couture, notamment à domicile, est une activité à dominante féminine, parfois collective, qui s'est installée dans le contexte de la réorganisation productive du secteur textile des années 1990 sur le créneau de la sous-traitance industrielle, en concurrence et en complément avec l'activité des ateliers informels indépendants. Dans la région métropolitaine de São Paulo, en 2006, le nombre de salariés était d'environ 200 000, comprenant 120 000 travailleurs informels (sans contrat de travail, la plupart du temps à leur compte, en situation de sous-traitance), d'après les estimations du syndicat du secteur. L'activité débute avec peu de moyens et produit peu de bénéfices, souvent dans la dépendance d'un acheteur unique, et se poursuit par la tentative de plus grande autonomisation à l'intérieur de ce marché (variation des produits et des acheteurs). Une trajectoire sociale et économique ascendante dans le secteur de la confection nécessite non seulement la maîtrise d'un certain nombre de savoirs "de production", mais aussi ceux liés à la gestion de la production et de la commercialisation du produit. Le premier sous-ensemble de savoirs comprend notamment la couture sur différents types de machines, le modelage et la coupe des pièces, la réparation des machines. Le deuxième ensemble se réfère au respect du rythme des commandes, à l'intensité du travail et à la mobilisation des collaborateurs (membres de la famille, du voisinage, collaborateurs occasionnels, etc.), avec des statuts et niveaux de connaissances variables ; le troisième fait appel à la connaissance des marchés, des tendances, des clients, à leur fidélisation, etc. La négligence d'un de ces sous-ensembles compromet la réussite, voire mène à la faillite de l'entreprise. Face à la grande variabilité de la production, alternant des périodes de production intense et des périodes de chômage technique, il s'agit de mobiliser des travailleurs plus ou moins occasionnels en fonction de la demande, surtout dans le cas d'entreprises familiales, de leur transmettre le savoir-faire et de contrôler la qualité et la quantité de leur travail. Ils sont situés la plupart du temps dans l'environnement

géographique et familial immédiat (famille et voisinage). L'expérience antérieure, souvent au sein d'emplois formels de l'industrie textile et de la confection, est indispensable, y compris pour obtenir des commandes. C'est pour cela que la localisation géographique des ateliers s'observe sur les lieux de résidence des couturières, principalement dans la zone Est qui fournissait la main-d'œuvre des ateliers du centre de la ville de São Paulo (Bras, Bom Retiro). Le transport des pièces découpées jusque dans les ateliers de couture ainsi que le retour des vêtements chez le commanditaire constituent un autre versant de l'activité, pour lequel les femmes dépendent parfois d'un membre de la famille (conjoint), mais peuvent rester aussi à la charge du commanditaire. Une des principales difficultés de l'activité est la gestion d'un ensemble de personnes ayant dans l'activité des degrés d'implication et d'autonomie variables (y compris dans le temps). Pour les couturières, il s'agit de maintenir un lien avec ce marché du travail spécifique qui exige de nombreuses connaissances auparavant détenues par le seul employeur.

### *Le ramassage et le traitement des déchets*

Le ramassage et le traitement des déchets est une activité à dominante masculine, née de la conjonction de plusieurs facteurs : la croissance exponentielle de la construction spontanée dans les périphéries des grandes villes ne s'accompagne que tardivement et très partiellement d'équipements collectifs (en particulier ceux chargés de la collecte des déchets) ; le tri et le recyclage des déchets n'a pas été pris en charge par les pouvoirs publics hors des quartiers riches ; le secteur de recyclage des déchets dans le secteur privé comme dans le secteur public a du se développer rapidement ; la demande d'emploi est forte, enfin, pour des personnes ayant peu de formation et aucune qualification, phénomène ancien mais qui va s'aggravant depuis une vingtaine d'années. Au premier caractère, toujours dominant, d'une activité aléatoire et temporaire permettant de dépanner des personnes en difficulté se superpose dorénavant un caractère d'utilité sociale immédiate, la propreté des quartiers d'habitation précaires et le respect de l'environnement par le recyclage des déchets.

Le premier problème est de surmonter "la honte" attachée à cette activité : l'information technique sur la pollution et son danger planétaire peuvent permettre de la surmonter. Ce qui suppose une forme de développement de l'activité qui prêterait attention à l'amélioration des connaissances techniques : formes de valorisation des déchets liés à leur nature, ce qui sous-entend de convaincre les particuliers de trier les déchets et de les garder. Le second problème est l'approvisionnement : qu'on soit un particulier ou une coopérative, il s'agit de convaincre des ramasseurs (enfants ou ex-détenus) de vous vendre leur collecte,

et de constituer un réseau dans le quartier ; ensuite il faut séduire les “grands” producteurs de déchets, du type écoles ou industries. Le troisième problème est le traitement : revente du matériau brut ou triage, compactage, triturage, avec à la clé l’achat des équipements correspondants. Le quatrième problème est celui de la commercialisation : la connaissance des stratégies des acteurs privés en premier lieu et l’information sur les politiques publiques qui interviennent en ce domaine (à cet égard, le “forum du *lixo*”<sup>10</sup> est un bon lieu d’information pour s’insérer dans des programmes d’aide ou de subvention des pouvoirs publics, qui permettront de complexifier et d’ajouter de la valeur à l’activité de base de la simple collecte). Le dernier problème est de maintenir une ambiance de travail positive malgré la faiblesse des revenus et les difficultés de la population, acteur de cette entreprise (irrégularité du travail des enfants et instabilité d’une population “marginale” – chômeurs de longue durée, alcooliques, ex-détenus dans l’impossibilité de retrouver un emploi formel). Ces connaissances et ces savoirs sociaux sont absolument essentiels pour la poursuite de l’activité et se découvrent dans l’action, sans programmation préalable ; ils dépendent très fortement de la qualité (terme qu’il sera utile de définir plus précisément) de l’échange collectif.

Ces trois cas de figure montrent bien que la sphère de ces activités informelles de “bas statut” se situe en dehors de la sphère de l’emploi à prédominance formelle, régie par la relation paradoxale entre l’augmentation des niveaux de qualification, le niveau des diplômes requis et la dévalorisation de ces derniers, voire l’exclusion scolaire (Georges, 2005). Dans ces milieux, les besoins réels de formation sont découverts par les acteurs et les actrices mêmes. En revanche, tou(te)s mobilisent des savoirs informels : dans le cas des activités féminines, ils sont acquis à l’origine au sein de la sphère domestique et avec la mère (ou d’autres figures féminines du foyer) et, parfois (dans le cas de la couture en particulier), lors d’expériences d’une activité salariée qui précède le passage à l’informalité (Georges & Da Silva, 2007) ; dans le cas de l’activité à prédominance masculine, les savoirs sont appris sur le tas, ou issus d’autres expériences sociales antérieures. Certains de ces savoirs informels ont cependant pu avoir été sanctionnés à certaines périodes, par l’obtention d’un emploi formel, mais ils ont dû se renouveler fortement pour rester efficaces, par exemple avec la généralisation de la sous-traitance en cascade dans les années 1990 dans la couture. Qu’en est-il des relations entre l’origine et la valeur des savoirs employés, notamment au sein de ces activités informelles ? Des différences existent-elles entre des hommes et des femmes quant à la valeur des

10- Le forum du *lixo*, ou des déchets, est une initiative d’auto-organisation et de mise en réseau de plusieurs associations, coopératives, etc., qui agissent dans ce secteur d’activité dans un périmètre de la banlieue populaire de la ville de São Paulo, et qui compte avec l’appui des pouvoirs publics.

savoirs mobilisés ? Quels sont les mécanismes de leur valorisation/dévalorisation, et/ou leurs formes de médiation ?

### **Le type de configuration familiale comme première médiation de la valeur de l'activité**

#### *Trois cas de figure parmi les employé(e)s domestiques*

**Carla** est jeune (24 ans) ; pour cette mère célibataire, qui a eu ses deux enfants (5 et 3 ans) avec deux pères différents, l'emploi domestique est la solution qui s'est offerte à elle il y a trois ans pour aider à la survie de sa famille : ses enfants et sa mère, une employée domestique également. Cette dernière, née en 1945 à Ribeirão Preto, dans l'État de São Paulo, se sépare de son mari et migre à São Paulo à sa naissance. Carla déménage souvent avec sa mère au gré des différents emplois et opportunités de logement, et se fixe d'une façon plus permanente à Guaianazes (banlieue populaire à l'Est de São Paulo), par l'intermédiaire d'une amie devenue "tante adoptive". Ancienne vendeuse qui n'a pas terminé les études secondaires (encore en cours), Carla commence à travailler comme employée domestique en gardant avec le sien le bébé de sa voisine, en échange d'un petit salaire ; ensuite, elle travaille au domicile de la mère de sa voisine, à proximité. Elle reçoit un salaire dérisoire pour ce travail non déclaré (nettoyage, rangement et jardinage), qu'elle accomplit à tour de rôle avec sa mère, en fonction de l'apparition d'autres petits boulots et/ou de la maladie de ses enfants (sa fille a un problème à l'œil depuis sa naissance, nécessitant plusieurs opérations). Cette activité, qui mixe petit salariat et entraide (au sein de la famille matrilineaire et de voisinage), voit aussi s'alterner le lieu d'exercice du travail (à domicile ou au domicile des patronnes). C'est l'exemple d'une famille matrilineaire qui se remplace mutuellement dans les fonctions de soins, à l'intérieur comme à l'extérieur du foyer, à partir de l'extension de la fonction féminine ancestrale.

**Gilvanete**, née à Bahia en 1964 (43 ans), est, elle, une mère de famille "traditionnelle" et catholique. Son mari, nordestin comme elle, subvient (au moins en grande partie) aux besoins de sa famille à travers un emploi structuré (ancien receveur de bus dans une entreprise publique, il est devenu conducteur dans une entreprise de sous-traitance du transport public). Ce couple très stable possède une maison donnée par le père de l'époux (ancien *fazendeiro* dans le Paraná, qui a vendu sa propriété et partagé l'argent entre ses enfants), dans un quartier populaire de la zone Nord de São Paulo. Ils ont deux enfants d'une vingtaine d'années qui habitent au domicile familial et font, depuis la fin de leurs

études secondaires, des petits boulots (télémarketing et repositionneur dans un supermarché). Gilvanette est arrivée à São Paulo à 9 ans, a occupé un premier emploi déclaré de vendeuse dans une entreprise textile (production de tissus), tout en poursuivant ses études secondaires. Elle démissionne et arrête ses études au moment du mariage et reste "inactive" pendant dix ans. Elle commence à s'engager dans les petits boulots d'employée domestique, d'abord dans le voisinage (lavage et repassage de vêtements à domicile), ensuite au domicile de ses employeurs (il y a douze ans, suite à la privatisation de l'entreprise qui emploie son conjoint et à la baisse consécutive de son salaire). Au moment de l'entretien, elle vient de démissionner car sa tentative de passer d'un emploi journalier à un emploi mensuel déclaré (qu'elle accomplissait dans la pratique) a échoué. Fille d'une mère célibataire, elle a connu par son mariage une mobilité sociale identique à celle de sa mère : celle-ci, aide cuisinière à Campo Formosa (Bahia), s'est remariée à São Paulo avec un maçon spécialisé dans la pose de piscines. Nous avons là une famille avec une répartition des rôles "traditionnelle" où l'entrée progressive de la femme sur le marché du travail est conditionnée par l'évolution de la conjoncture.

**Margarida** est née en 1954 (53 ans), à Panelas (Pernambuco), dans une famille de *fazendeiro* de douze enfants. Elle migre à São Paulo à la fin des années 1970 avec une de ses soeurs et s'y installe définitivement au début des années 1980. Elle alterne, et cumule parfois, des emplois d'employée domestique chez des particuliers et de couturière, mais elle n'est plus déclarée depuis son mariage (1985). Famille stable, avec deux enfants en fin de scolarité secondaire/début de vie active, qui demeurent encore au domicile parental ; acquisition récente d'un appartement dans une structure d'habitat populaire à Guaianazes. Le mari, pourvoyeur de la famille au début du mariage (employé subalterne dans une banque), n'a plus de travail fixe salarié depuis la deuxième moitié des années 1990 (trajectoire professionnelle descendante, de comptable à simple employé de bureau) ; il fait des petits boulots dans la construction civile, la vente ambulante. Margarida est devenue le principal pourvoyeur de la famille, rôle qu'elle assume avec difficulté et à contrecœur ; elle vient de reprendre un travail à temps complet, qu'elle cherche à faire déclarer. Par ailleurs, elle a obtenu un diplôme de comptable en 2003, profession qu'elle n'exerce pas. Cette famille, quoique stable, montre comment l'inversion des rôles traditionnels peut être vécue de manière conflictuelle.

Ces trois femmes, qui se trouvent toutes à des moments différents de leur cycle de vie (au début de leur vie active, avec des enfants de bas âge et en milieu/fin de parcours, avec des enfants déjà grands, en début de vie active à leur tour),

font partie du segment le moins valorisé de l'emploi domestique, c'est-à-dire celui qui est accessible par l'étendue de la fonction "ancestrale" de la mère et/ou épouse comme chargée des tâches de reproduction, du moins initialement. Le glissement de ces fonctions, au sein du propre domicile et au sein de celui de la patronne, se fait progressivement, et avec des allers-retours ; parfois, il y a juxtaposition entre l'accomplissement de ces fonctions pour sa propre famille et ses enfants et ceux des autres, au domicile ou à celui des autres. La valeur relative de l'activité, et des savoirs mobilisés, dépend du mode d'articulation entre la manière dont ceux-ci sont reconnus dans l'espace public et dans l'espace privé (au sein de la famille). Dans les trois configurations présentées ci-dessus, le degré de "formalisation" du travail domestique est croissant, au long du temps et, parfois, au sein de la trajectoire individuelle : dans la première, un emploi domestique se partage avec la mère, à l'extérieur du foyer ; dans la deuxième, on passe de l'entraide dans le voisinage à un emploi rémunéré dans un autre quartier ; la troisième correspond à un travail à temps complet, en dehors du domicile, qui vient d'être trouvé. En revanche, le mode d'investissement de l'espace public de ces femmes dans ces activités – et c'est peut-être en cela que consiste la reconstruction du "genre" de l'activité – dépend de son mode de reconnaissance au sein de la famille, c'est-à-dire découle en premier lieu d'une nécessité née au sein de la famille. Dans le premier cas de figure, famille matrilineaire avec la grand-mère au foyer, il s'agit de la manière la plus souple que deux femmes ont trouvée pour cumuler le travail domestique et l'éducation des enfants au propre domicile avec un travail salarié ; dans le deuxième cas, l'emploi domestique de l'épouse au sein du domicile d'autrui est envisagé au moment de la précarisation de l'emploi formel du conjoint, l'extension de l'activité informelle de la femme va de pair avec la diminution des avantages associés à l'emploi formel de l'homme, dans une répartition traditionnelle des rôles ; dans le troisième cas de figure, l'inactivité de l'homme va de pair avec l'activité salariée de la femme, renversement des rôles vécu de façon conflictuelle par les deux membres de ce couple, "atypique" malgré eux. Dans une certaine mesure, le type de négociation au sein de l'espace domestique semble conditionner le rapport à l'espace public, et vice-versa. Dans certains cas, la division du travail au sein de la famille est fondée sur une alternance de l'homme et de la femme au sein de l'espace privé de la maison. Paradoxalement, c'est à travers l'extension de leurs fonctions "traditionnelles" que ces femmes arrivent, pour faire survivre leurs familles dans des périodes de "vaches maigres", à s'engager progressivement sur une trajectoire d'autonomisation par la formalisation de leur activité.



*Trois cas de figure parmi les couturières*

**Maria**, 66 ans, couturière, retraitée pour son ancienneté dans la profession, est née dans une petite ville de l'État de São Paulo (Bauru). Elle apprend la couture toute jeune (à 6 ans, sa première machine à coudre lui est donnée par son père). Le décès du père, administrateur de *fazenda* (grande propriété foncière), laisse à sa mère, femme au foyer, la charge de ses quatre filles. Elle commence alors à travailler comme laveuse et repasseuse. Maria, après un premier emploi comme couturière dans une boutique de vêtements sur mesure pour enfants, travaille comme domestique dans sa ville natale jusqu'à 21 ans, et migre à São Paulo (1961) par l'intermédiaire de la famille des patrons. Elle est embauchée d'emblée comme couturière dans l'industrie de confection, où elle fait une carrière de surveillante. À deux reprises, elle essaie de se mettre à son compte avec un associé homme, et échoue. Pour préserver son indépendance, elle ne tient pas à fonder de famille. Par ailleurs, élevée comme catholique par sa mère, elle entre dans "l'Église universelle du royaume de Dieu" au milieu des années 1990. Elle y trouvera soutien et accès à de nouveaux réseaux à la suite de l'échec de son projet de mise à son compte. Elle possède un appartement dans un immeuble d'habitat social, qu'elle a acquis l'an dernier, et tente de nouer des relations de voisinage en vue de possibles collaborations pour son atelier de couture : une coopérative de couture dans le centre ville, créée par l'association pour l'accès au logement, qui lui a permis d'obtenir son logement à crédit. Elle améliore son revenu (retraite et menus services de couture) et transmet son savoir-faire et l'usage de sa machine à coudre. Elle se déclare « heureuse de maîtriser sa vie ». Pour cette femme célibataire, le choix de l'autonomie professionnelle et l'absence de famille vont de pair.

**Margarida Arcanjo**, 48 ans, trois filles, est séparée de son conjoint depuis trois ans. Venue du Minas, elle arrive à São Paulo à 14 ans, avec un frère et sa mère, suite à la séparation des parents (son père était métayer) et au décès d'un frère, faute d'assistance médicale (méningite). Son père lui a fait cadeau de sa première machine à coudre à 7 ans, et elle commence à travailler comme couturière industrielle à São Paulo à 18 ans (emploi déclaré). Après son mariage et la naissance de ses filles (24, 21 et 10 ans), elle travaille comme couturière à domicile. Elle vivra plus de vingt ans avec son mari, originaire de Bahia (Nordeste), qui travaille d'abord dans une agence immobilière, et ensuite comme garçon de café. La répartition traditionnelle des rôles au sein du couple est respectée jusqu'à ce que le mari se mette également à faire de la couture. Des tentatives du mari de gagner de l'argent en achetant et revendant des maisons échouent à deux reprises, et la famille perd son logement. Après une période de rivalité au sein du couple autour de la répartition des rôles au sein de l'entreprise familiale (atelier de couture),

la séparation survient. La mère et la fille la plus âgée (qui fait partie de l'église "boule de neige", de la mouvance Pentecôtiste) travaillent dans une coopérative de couturières du centre ville, avec l'objectif de se mettre à leur compte et d'ouvrir un salon de location de vêtements de fête, en parallèle à un projet d'acquisition d'un logement social. Ici, la prise d'autonomie professionnelle de la femme dans une activité avec une identité forte a mené le couple au conflit sur la répartition des rôles et, finalement, à la rupture.

**Meire** (39 ans) est née dans l'État de la Paraíba. À la fin de ses études primaires et après un mariage arrangé par les familles, le couple migre à São Paulo, où Meire retrouve sa sœur. En l'espace de trois ans, elle a deux enfants, divorce, et travaille comme agent de surface dans des immeubles ; elle y rencontre son second mari, et ils sont tirés au sort pour habiter dans une Cohab (logement social) de Cidade Tiradentes (banlieue dortoir). Elle a alors 23 ans. À la suite d'un accident de la circulation, le jeune couple doit laisser son appartement et habiter en favela. Durant deux ans, ils poursuivent leurs métiers respectifs ; lui, de manière aléatoire comme vigile, elle, comme agent de surface. Elle apprend la couture successivement avec deux voisines qui travaillent à domicile, fait un court séjour de six mois dans l'entreprise donneuse d'ordre, ce qui lui permet d'acheter sa première machine (1998) et de s'installer à domicile en travaillant pour une entreprise qui fabrique des cartables. Elle double son temps de travail pour avoir une production propre, que son mari écoule. Il a vingt ans de plus qu'elle (53 ans en 1998) et ne trouve plus de travail. Peu à peu, elle associe sa sœur et ses deux enfants du premier mariage, une nièce, une belle sœur et une nièce de son mari, et recrute quatre voisines et deux voisins. La qualité du travail lui assure des commandes régulières de diverses entreprises, lorsqu'en 2005, l'une d'elles décide de réduire le nombre de ses sous-traitants (de vingt à cinq) et de leur proposer un contrat de livraisons régulières sur cinq ans, à raison de huit à dix mille trousseaux scolaires par mois. Son "entreprise" est sélectionnée comme sous-traitant par le donneur d'ordre et entre dans un nouveau statut : elle doit verser les cotisations-santé des salariés ; elle doit payer une amende si elle n'arrive pas à fournir le montant voulu (inversement, le donneur d'ordre paye les journées de travail de ses employées s'il ne donne pas de commandes suffisantes). Ce contrat, encore nouveau, la satisfait parce qu'il lui donne la possibilité d'envisager un travail régulier, sans les "coups de feu" auxquels elle était confrontée et où elle pense avoir laissé une partie de sa santé. Dans cet exemple, grâce à l'acquisition progressive de savoir-faire nouveaux, la femme se met à son compte et c'est elle qui gère, de manière incontestée, la survie du groupe familial.

Il est remarquable de constater, dans chacun des cas, combien l'autonomie à laquelle la personne accède par le travail a de saveur pour elle. Et cependant,

les trois cas de figure présentés sont bien différents du point de vue de la relation conjugale : un refus délibéré du mariage après la fréquentation d'hommes comme associés en affaires, une séparation après vingt ans de vie commune, un sauvetage du mari plus âgé par l'épouse dans le cadre d'une relation conjugale forte. Que l'éveil de ce goût soit précoce (à 6 ou 7 ans) et par la médiation du père qui fait le cadeau de la machine à coudre, ou tardif (à 30 ans, après plus de quinze ans de vie professionnelle), la stratégie qui le suit, ou qui l'a précédée, fait preuve de persévérance et de continuité. À partir de cette matrice, les destins professionnels qui s'y greffent tiennent à l'équation personnelle des personnes, aux capacités d'apprentissage des habiletés techniques comme aux capacités sociales de mobiliser salariés ou coopérateurs – savoirs qui, en définitive, apparaissent secondaires par rapport aux savoirs initiaux qui ont permis de concevoir la perspective d'autonomie, mais qui sont indispensables à sa réalisation. En ce sens, ces carrières professionnelles ressemblent à des carrières masculines sur le plan de l'identité professionnelle qui est forte, mais les savoirs non-techniques, comme la capacité de rassembler et de mobiliser les personnes, permettent finalement à ces femmes de mener à bien leur carrière en créant leur propre environnement de travail. Elles le créent à partir de la manière dont elles ont réussi à négocier leur rôle au sein de l'espace privé, accordant la priorité à leur carrière professionnelle et à leur place dans l'espace public, par choix et/ou par contrainte extérieure.

#### *Quatre cas de figure dans le ramassage et le traitement des déchets*

**Ismael et Dulce.** Ismael a connu une trajectoire difficile : initiée dans la coupe de canne à sucre et poursuivie, entre différents lieux du Pernambuco et à São Paulo, dans le travail à façon de la construction, irrégulier, elle a en outre été ponctuée d'alliances et de séparations conjugales. À 40 ans, la stabilisation matrimoniale est en permanence économiquement fragilisée par les problèmes de santé de l'épouse, cependant qu'elle semble s'inscrire dans la longue durée (trois enfants, dont le plus âgé a 13 ans). En sus des petits boulots de maçon, et en sus d'une activité permanente mais précaire (une boutique de pains et boissons), la collecte des déchets apparaît, à partir de ce dernier mariage, comme activité d'appoint, un petit boulot de plus. Il mobilise, chaque fois que nécessaire et en prévision de dépenses immédiates, toute la famille – homme, femme, enfants – mais reste confiné à la collecte et la revente un peu différée à un grossiste de la favela, le premier stade de cette activité. Pour ce couple, elle semble devoir se limiter à ce caractère de deuxième ou de troisième appoint, sans division sexuelle du travail, et correspond à la situation de nombreuses personnes des quartiers périphériques qui jonglent avec des sources de revenus précaires et aléatoires.

**Angelo**, ou la longue histoire d'un enfant de la rue, dès l'âge de 7 ans. Le départ du père et la mort de la mère par alcoolisme engagent l'enfant à vivre dans la rue avec un ami du même âge. La désocialisation familiale n'est pas totale (retours, problématiques, chez le frère aîné). Entre 14 et 18 ans, jusqu'à la majorité, il est dans un établissement pour mineurs délinquants, suivi d'un an en famille et du retour à la rue. C'est à ce moment qu'il est recueilli par une famille qui fait la collecte des déchets ; dans ce cadre, il rencontre son épouse. Il poursuit d'abord cette activité puis, dans une période de difficulté, touche au trafic de drogue ; mais s'en évade pour rejoindre sa famille adoptive et reprendre le même travail. Depuis, il jouit d'une relative stabilité dans l'activité, de revenus faibles, mais réguliers (20 reais, soit environ 7 euros/jour) et d'un logement, fut-il précaire et illégal. De ses trois enfants, sa fille est mariée, un fils a un premier emploi dans une entreprise, un autre travaille avec lui et son épouse. Il s'agit d'une entreprise familiale permanente, avec une seule source de revenus et une division du travail assez égalitaire entre les sexes, comme c'est le cas d'une forte proportion des acteurs de la collecte des déchets.

**Janaina**. À la suite d'un échec professionnel paternel, sa mère reprend l'activité de ramassage et de traitement des déchets à laquelle le père s'était consacré en partie, y engageant sa fille qui, cependant, termine ses études secondaires. L'activité des deux femmes croît régulièrement et se révèle capable de mobiliser et de fidéliser la population locale, marginale ou pas, qui se consacre à cette activité de collecte et qui peut ainsi compter sur des revenus réguliers. Cette reconnaissance est consacrée lors du mariage de la fille à l'église évangélique, cérémonie qui rassemble par le bouche-à-oreille un millier de personnes. Par ailleurs, la modernisation technique de l'entreprise et sa capacité d'achat et de stockage en font peu à peu une référence pour l'ensemble de la favela. L'entreprise est familiale, avec division du travail (pesage, transport, revente) ; elle intègre le frère et le mari de Janaina, cependant que le père, qui s'est marginalisé par l'alcoolisme, est de plus en plus absent. La réussite, imprévue, dans cette activité entraîne un développement constant, basé sur la confiance de la population, dans le cadre d'un marché auquel l'entreprise s'adapte.

**Aldo** a, lui, un itinéraire totalement différent des précédents, puisqu'il passe par des professions structurées (commis de bureau, prothésiste dentaire, gardien de prison) et que le débouché sur l'activité de collecte et de traitement des déchets s'explique par le souci d'un travail social "positif" qui succède à un travail de répression mal supporté et qui mobilise en outre une bonne partie des connaissances du monde de la rue acquises dans l'expérience professionnelle précédente. L'activité, bien différente d'une entreprise familiale, prend la forme d'une coopérative

informelle, soucieuse à la fois de l'égalité entre les acteurs et de modernisation technique. L'épouse est engagée dans une autre trajectoire professionnelle, tout en appuyant moralement, et parfois concrètement, cette activité de ramassage et de traitement des déchets, sans en faire sa source de revenus. L'originalité de cette entreprise sociale représente une tentative encore rare de s'articuler de manière assez étroite avec les offres du pouvoir public, dans la perspective d'une modification du marché à l'avantage des travailleurs.

Dans ce type d'activité, qui connaît un fort développement dans les zones d'habitat précaire, il faut faire la distinction entre "entreprise familiale" et "coordination des activités de l'homme et de la femme". En règle générale, du fait de la non détermination préalable de l'activité par le sexe (à la différence, massivement, de la couture ou de l'emploi domestique), la médiation de la famille n'apparaît pas déterminante : la direction des activités et les savoirs qui lui sont indispensables peuvent être accumulés par les femmes aussi bien que par les hommes.

Dans les deux premiers cas étudiés, activité d'appoint ou activité principale, les connaissances techniques sont identiques pour l'homme et pour la femme, et il n'y a pas de valorisation particulière des savoirs nécessaires à l'activité, dans la mesure où les acteurs en restent au niveau de base de la collecte. Cependant, dans le cas où l'homme a une meilleure qualification de métier – comme, par exemple, maçon –, la division sexuelle traditionnelle du travail tend à reprendre temporairement ses droits.

Dans les deux cas où l'activité s'est élargie et complexifiée au-delà de la simple collecte surgissent deux types de savoirs nécessaires à la reproduction technique de l'activité : les savoirs techniques et économiques qui permettent de développer et valoriser l'activité de tous les participants (coopérateurs ou, éventuellement, salariés) ; et ceux nécessaires à la gestion de la population locale des collecteurs pour assurer la régularité de l'approvisionnement. Lorsque ces savoirs sont ignorés ou dédaignés, la personne est exclue de l'activité (comme le père de Janaina) ; lorsqu'ils sont respectés, ce qui pose parfois problème dans la coopérative et qui nécessite une sorte de "formation" axée sur l'acquisition de compétences sociales, c'est la personne la plus apte à les mettre en valeur qui prend la direction des opérations.

### **Vers une dynamique globale des savoirs ?**

À l'issue de l'examen ces trois types d'activités et de leurs conjugaisons par différents cas de figure de médiation familiale, il apparaît que les caractéristiques prédominantes de l'activité et ses conditions de réalisation sont étroitement liées

à la division sociale et sexuelle au sein de la famille. En effet, les articulations entre l'espace public et privé, l'harmonie des "arrangements familiaux" et les types d'activité productive semblent se définir mutuellement. Plus précisément, c'est la priorité qui est accordée, dans le cas des activités féminines, à la place de la femme ou, dans le cas de l'activité mixte, à la place de l'homme ou de la femme, au sein de l'espace public ou privé, et l'adéquation de cette priorité aux caractéristiques de l'activité productive, qui déterminent la dynamique de leur trajectoire. Dès lors, il semblerait que le type de configuration familiale détermine en grande partie l'orientation des trajectoires professionnelle et sociale de ces travailleurs et travailleuses dans cet espace grandissant des activités et savoirs informels où elle(s) se trouvent tou(te)s relégué(e)s. Cet espace où prend forme un lien entre la formation et l'emploi, aussi paradoxale soit-il, reste ignoré de la littérature portant sur cette « introuvable relation formation-emploi » (Tanguy, 1986). S'agit-il seulement d'un effet d'optique ? Comment ces évolutions des perspectives d'insertion sociale et professionnelle de larges pans des couches populaires brésiliennes s'intègrent-elles dans une dynamique plus générale des savoirs (formels et informels) ?

L'augmentation généralisée des niveaux de scolarisation – notamment ceux des femmes – va de pair avec une bipolarisation croissante de l'activité féminine (Bruschini & Lombardi, 2003), alimentée en partie par les effets de la mondialisation. Alors que les femmes ont dorénavant accès à des domaines professionnels auparavant réservés aux hommes (ingénieurs, avocats, architectes, etc.), des formes d'exclusion sociale et professionnelle s'accroissent également, surtout au niveau des emplois considérés peu qualifiés, "effet pervers" de cette hausse généralisée. En effet, d'un côté, au Brésil, l'obtention d'un diplôme, notamment de l'enseignement supérieur – et indépendamment de son contenu en termes de savoirs – sanctionne plus que jamais l'accès à un emploi socialement valorisé et à des niveaux de rémunération conséquents, aussi bien pour les hommes que pour les femmes (évolution qui va de pair avec la diminution de l'écart entre les salaires des deux sexes, par ailleurs). D'un autre côté, grandit une zone floue où les formes d'acquisition, de circulation et de valorisation des savoirs, construites en dehors des circuits reconnus, échappent à l'analyse. On peut toutefois émettre l'hypothèse qu'à l'effet positif d'une formation générale mieux partagée s'oppose le revers de la médaille : l'augmentation de la pression sur les "bas salaires" et, encore plus largement, sur les activités "hors statut", informelles, peu prestigieuses, peu rémunératrices. Il s'agit d'ailleurs d'un des points communs les plus frappants avec l'évolution de l'emploi féminin et de l'éducation dans les pays "du Nord", notamment en France (Falquet, Hirata & Lautier, 2006). Ces évolutions ont cependant des implications paradoxales sur la place des savoirs *informels* et sur celle des femmes détentrices de ceux-ci dans la division sociale et sexuelle du travail.

Le croisement d'une analyse du système scolaire, des niveaux de scolarisation et des caractéristiques du marché du travail constitue une démarche ancienne de la sociologie du travail et de l'éducation (Maurice, Sellier & Sylvestre, 1982), qui a fait date<sup>11</sup>, ne serait-ce que pour constater l'impossibilité de cette relation (Tanguy, 1986). Il s'agit d'une approche toujours valable pour s'interroger sur ce que l'on pourrait appeler "la question des qualifications" ; elle a pourtant l'inconvénient de tenir compte de manière trop exclusive des seuls savoirs formels, sanctionnés par des diplômes ou des formes de reconnaissance statutaires liées au système des classifications professionnelles – lui-même soumis à un intense processus de transformations (Lomba & Mazaud, 2004). Dans le contexte actuel

- a) d'une diversification des formes de savoirs (formels et informels, voire tacites),
- b) d'une supposée augmentation généralisée du volume de connaissances et,
- c) de leur circulation (soit par la migration d'une main-d'œuvre hautement qualifiée ou sans qualification formelle, soit par la déterritorialisation des savoirs avec la généralisation des nouvelles technologies de l'information), ce type d'analyse semble lacunaire.

Au Brésil, la question de la "mondialisation des savoirs", se pose dans un contexte particulier, qui se caractérise d'une part, par l'importance et l'ancienneté du "secteur informel de l'économie"<sup>12</sup> *lato sensu* et, d'autre part, par la grande hétérogénéité interne du système des classifications professionnelles, très variable selon les secteurs d'activité et les formes d'emploi. Les activités plus ou moins formelles ont connu un nouvel essor à partir de la deuxième moitié des années 1990, avec la politique d'ouverture économique du pays et les politiques néolibérales de privatisations et d'internationalisation du gouvernement Cardoso. Avec la généralisation des pratiques d'*outplacement* et de sous-traitance (Araújo, 2004 ; Leite, 2004), le taux d'informalité s'est fixé sur la barre des 50 % – et constitue désormais un fait constitutif du marché du travail brésilien, dans des activités industrielles aussi bien que de service. Le chômage, élément structurel ancien, s'est amplifié. En 2003, avec 20 % de la population économiquement active, il a atteint un de ses taux les plus importants dans la région métropolitaine de São Paulo et touche, pour la première fois également, des populations très qualifiées (Pochmann, 2004).

11– Cette approche employée dans les études comparatives entre la France et l'Allemagne peut être critiquée pour sa non prise en compte de la variable du genre, attribuant alors valeur universelle aux formes d'insertion des seuls hommes (en particulier en ce qui concerne le système dual allemand).

12– En dépit de l'ancienneté de ce secteur, son extension, la détermination de ses frontières et son articulation avec d'autres formes d'activité varient dans le temps, et leur regroupement sous un seul et même terme a donné lieu à d'innombrables débats.

D'autre part, les taux de scolarisation de la population (enseignement primaire et secondaire) deviennent comparables à ceux des pays développés : une scolarité de dix ans est devenue la norme (Lautier, 2006)<sup>13</sup>. Dans ce contexte, la première période du gouvernement du président da Silva (2003-2006) n'a fait qu'assurer la continuité des politiques sur le long terme, en préservant l'enseignement public. En revanche, une forte dualité persiste au niveau de l'enseignement supérieur, entre les universités publiques, élitistes, et les Facultés privées, onéreuses et souvent d'une faible qualité, destinées notamment aux étudiants d'origine plus modeste. On peut ainsi s'interroger sur l'efficacité des politiques de développement des agences nationales et internationales (Banque Mondiale pour le développement, etc.) qui ont abouti à l'émergence d'un "marché de l'éducation". D'un côté, l'éducation est un bien en soi, permettant de rêver à l'identification à une classe sociale qui n'est pas la sienne, voire à des professions libérales (Girard & Nunes, 1994). D'un autre côté, les évolutions en cours ont configuré un paysage marqué par la dévalorisation des diplômes, au fur et à mesure qu'ils sont devenus indispensables pour accéder à des occupations pourtant faiblement qualifiées au niveau formel – comme le gardiennage, la sécurité, le nettoyage, le télémarketing (Georges, 2005). Dans ce contexte, les savoirs informels (locaux) ont acquis une importance croissante, aussi bien pour accéder à des emplois qualifiés (réseaux de relations) qu'à des emplois faiblement qualifiés (pour maîtriser le système complexe d'intermédiation d'emploi). Et pour accéder à des emplois considérés "sans qualification" (comme l'emploi domestique, par exemple), dont l'accès est régi par des réseaux complexes de relations familiales et de voisinage entre employées, comme avec des employeurs, la mobilisation de savoirs informels divers reste toujours indispensable.

## Des effets différenciés selon les milieux sociaux et selon le sexe

L'action conjointe de l'amplification de l'informalité du marché du travail et de l'élévation des niveaux scolaires requis a contribué à renforcer la concurrence pour accéder à un emploi, y compris au niveau des professions supérieures<sup>14</sup>, et à

13– Le taux de scolarisation de la population entre 7 et 14 ans est passé de 67 % en 1970 à 95 % en 1998 (Silva, 2000), et à 97,1 % en 2004 (source : PNAD, 2004). Le nombre d'années d'études de la population âgée de 5 ans et plus est passé de 2,4 en 1970 à 3,3 en 1980, à 5 en 1990 et à 5,9 ans en 1996 (Sources : *Censos demográficos* 1960, 1970 et 1980, PNAD 1990, 1996, in Rosenberg, 2001). Le taux d'analphabétisme de la population âgée de 15 ans ou plus est passé de 33,6 % en 1970, à 25,4 % en 1980, 20,1 % en 1991 et 14,7 % en 1996. Le nombre d'inscrits dans l'enseignement primaire est, lui, passé de 16 millions en 1970 à plus de 35 millions en 1998 (Silva, 2000).

14– À ces niveaux, la recherche d'emploi nécessite notamment le pouvoir de faire actionner un réseau de relations dense et efficace, c'est-à-dire de personnes bien placées.



développer un nouveau secteur d'activité autour de la sélection et du placement de la main-d'œuvre. En effet, ces évolutions conjoncturelles se sont rajoutées et ont soutenu un phénomène beaucoup plus ample, l'imposition d'une logique des compétences (Dubar, 1996). Celle-ci se traduit notamment par la création d'une nouvelle gamme d'exigences, de la part des employeurs, des entreprises de sous-traitance et des agences de travail temporaires, pour sélectionner les candidats à l'embauche (Boltanski & Chiapello, 1999).

À l'autre extrémité de l'échelle sociale, l'accès à un emploi formel, avec un nombre minimal d'avantages sociaux, constitue, dans bien des cas, un horizon hors d'atteinte ou, dans le meilleur des cas, le couronnement d'une carrière entre différentes activités se situant aux franges de l'informel (Georges, 2005). Dans les milieux populaires, voire parmi les habitants des bidonvilles brésiliens, l'emploi domestique féminin – l'équivalent du travail sur les chantiers du bâtiment pour les hommes – constitue souvent la source de revenus la plus stable (Almeida & D'Andreia, 2005) ou, en tout cas, celle qui est toujours disponible. Du côté des demandeurs d'emploi, la recherche de travail s'est transformée en un véritable métier, nécessitant l'apprentissage d'un ensemble de savoirs codifiés<sup>15</sup> (Georges & Janquenine, 2005). Par ailleurs, le chômage élevé et la compétition pour l'accès à un emploi augmentent la pression sur les salaires et les conditions de travail de l'ensemble de la population active occupée, en particulier des femmes (Maruani, 1996). Outre cet effet général sur l'emploi en général, le modèle économique brésilien mène, selon certains auteurs, à la raréfaction des emplois bien payés (Pochmann, 1998). Ainsi, dans les milieux populaires, en plus d'un accès relativement restreint aux savoirs formels, l'avènement de la "société globale de la connaissance" implique de nouvelles formes de discrimination par la nécessité de surdévelopper des savoirs informels permettant l'obtention d'un emploi au sein de l'univers de l'intermédiation, et l'intensification systématique des réseaux de relations pour organiser sa survie.

Dans ce contexte, la situation des femmes est paradoxale : d'une part, elles sont plus diplômées que les hommes ; d'autre part, bien que "l'informalisation" croissante du marché de l'emploi concerne davantage les hommes (du fait du taux de diminution de leur emploi formel), le taux d'emploi informel des femmes est supérieur à celui des hommes. En somme, alors qu'elles sont davantage scolarisées que les hommes, leur insertion dans le marché de l'emploi

---

15- Notons-le au passage, l'invention de ces «critères de sélection» répond la plupart du temps aux logiques de professionnalisation de ces nouveaux groupes professionnels (psychologues RH, etc.), contribuant à la création d'un autre marché de travail spécialisé, celui du placement de la main-d'œuvre et des intermédiaires d'emploi (une «niche» d'emploi).

se fait dans des emplois de moindre qualité : moins formels, moins qualifiés, avec des salaires moindres (Araujo, 2004). Toutefois, depuis vingt ans, l'emploi féminin croît de façon continue, en particulier aux deux extrémités de l'échelle sociale : l'augmentation des possibilités d'insertion plus ou moins (in)formelles, comme celui de l'emploi domestique (qui emploie 20 % de la population active féminine occupée) s'accompagne d'une insertion croissante dans des professions libérales.

Le contexte des changements actuels de la division sociale et sexuelle du travail au Brésil, et notamment *l'investissement de l'espace public des femmes à partir d'un ancrage nouveau dans l'espace privé* nécessite un retour sur ce cadre d'analyse, et son actualisation. Les nouvelles formes d'insertion sociale et économique de femmes d'origine populaire se jouent dans l'espace des quartiers d'habitation de ces « nouvelles classes servantes », pour employer la terminologie de S. Sassen (2006)<sup>16</sup>. Alimenté en partie par des formes de décentralisation, de privatisation et de sous-traitance des services publics dans les quartiers populaires de la périphérie comme dans ceux du centre de São Paulo, mais aussi par le morcellement des anciens mouvements de revendication organisés au niveau national, le renouveau du secteur associatif (habitat, santé, éducation, alimentation)<sup>17</sup> repose en grande partie sur l'activité des femmes qui habitent ces quartiers. Les coopératives de travailleurs (de couturières, de ramasseurs de déchets, etc.) constituent un autre versant de ce nouveau tissu d'activités sociales et économiques qui est en train de se tisser dans les quartiers défavorisés. En partie, il répond à la disparition durable de larges pans de l'emploi formel (service et industrie), et notamment au sein d'activités peu (ou plus) formalisées par ailleurs (secteur textile et de la confection, industrie automobile), émergentes (télémarketing) ou laissées pour compte (ramassage et recyclage des déchets) bien que porteurs économiquement<sup>18</sup>. Une caractéristique commune de l'ensemble de ces initiatives est d'être largement investies par des femmes. Au contraire des hommes, plus largement concernés par la diminution de l'emploi formel que les femmes, la disposition de celles-ci à

16- Ce phénomène est en partie lié au retrait de l'État et aux « nouvelles formes de gouvernance », pour en rester à un niveau assez général, permettant d'englober la variété des processus en cours.

17- São Paulo est le centre économique et la ville la plus dynamique en termes de flux de capitaux et de main-d'œuvre du pays.

18- Il est investi partiellement par un courant politique du Parti des Travailleurs (PT) qui s'est mobilisé autour de « l'Économie solidaire », considérée comme une alternative au capitalisme dominant (Singer, 2002). Ce courant politique dispose notamment d'un « Secretária Nacional de l'Economia Solidária (SENAES) », rattaché au Ministère du travail, disposant de lignes de micro-crédits et qui finance des formations dispensées aux futurs *cooperados* à travers des SENAIS (organismes de formation professionnelle, cofinancés par l'industrie et l'État).

s'investir dans un ensemble d'activités économiques et sociales semble augmenter leur "employabilité" (Machado da Silva, 2003)<sup>19</sup>.

Pour certains, cette « crise du patriarcat » (Cabanès, 2006) dans l'univers privé a une double origine : d'une part, le retrait des hommes du marché du travail (formel) et leur relégation, pour ceux issus des classes populaires, aux échelons inférieurs du "non-marché" du travail, en même temps que l'entrée massive des femmes dans des secteurs nouveaux plus ou moins formels de l'économie ; d'autre part, la possibilité (et, déjà, les processus) de démocratisation des relations familiales au sein de l'espace privé. Des formes nouvelles d'interaction placent l'espace privé dans une approche nouvelle de l'espace public (espace productif et politique) et donnent naissance à de nouvelles potentialités d'articulations. Pour d'autres, des "situations d'exceptions" deviendraient la règle et mèneraient à la décomposition du tissu familial, social et de formes plus "consolidées" de citoyenneté (Telles, 2006). Pour d'autres encore, le brouillage des frontières entre l'espace productif et privé, ou plutôt la soumission de l'ordre domestique à l'ordre économique, dénote l'invasion du capitalisme dans l'un de ses derniers bastions de résistance, comme aboutissement final et irréversible de la mondialisation (Lautier, 2006). La perspective de l'étude de l'articulation nouvelle entre l'espace public et l'espace privé nous paraît fructueuse parce qu'elle note ce double mouvement d'un renforcement de l'origine des savoirs, de leur forme d'acquisition et de circulation dans l'espace privé comme dans l'espace public et de leur passage de l'un à l'autre. Les formes de passage, de médiation, d'interpénétration et d'articulation d'un espace à l'autre ont été notées par l'enquête empirique. Il faudrait une étude plus systématique pour savoir si elles remettent en cause les analyses déjà consacrées sur la domination masculine (Bourdieu, 1990).

## **Conclusion générale**

Dans le contexte de la mondialisation de la production et des échanges et de la place accordée aux savoirs, des activités plus ou moins informelles (le dit "secteur informel" de l'économie) ont acquis un nouveau statut ; non qu'il s'agisse d'un phénomène nouveau, notamment dans des pays "du Sud", comme le Brésil, mais parce que l'étendue de ces pratiques et leur sens ont changé :

---

19- Cette transformation déplace la question des relations professionnelles de l'intérieur des entreprises vers un espace public beaucoup plus hétérogène et ample. Dans ce contexte, le mode d'intervention des syndicats reste très ambigu et oscille entre une revendication de "retour en arrière", c'est-à-dire de défense de droits acquis relatifs à l'emploi formel et visant son extension, et des réflexions sur des formes alternatives de réglementation, encore peu définies.

- a) en dépit de l'augmentation générale des niveaux d'éducation, pour une fraction croissante de la population, l'accès à des savoirs formels et à un emploi stable constitue un horizon hors d'atteinte ;
- b) les activités telles que l'emploi domestique, la couture à domicile, le ramassage et le recyclage des déchets alimentent à des titres divers des secteurs concurrentiels de l'économie au niveau international (par exemple, l'emploi domestique facilite directement la hausse des niveaux de qualification des femmes et leur entrée sur le marché du secteur bancaire ; les couturières à domicile rendent le secteur du textile et de l'habillement compétitif ; le ramassage résout un problème d'ordre environnemental) ;
- c) en ceci, ces activités occupent une place centrale dans l'économie nationale. En contrepartie, et de façon paradoxale, cet univers peu formalisé peut ouvrir des espaces nouveaux de négociation, à la division sociale et sexuelle du travail notamment.

En ce sens, nous nous sommes interrogés initialement sur les relations entre l'origine des savoirs et l'activité, ainsi que sur leurs formes de médiation par les dynamiques familiales et par la division sociale et sexuelle du travail, à partir du constat du brouillage des frontières entre l'univers familial et professionnel dans le contexte spécifique des réorganisations productives et de l'emploi informel. Nous arrivons, en fin d'un premier examen exploratoire de ces configurations, à la conclusion que la problématique de l'origine, privée ou publique, des savoirs formels ou informels doit être replacée dans une problématique de la relation des sexes dans le cadre familial : il semble bien que, dans la majorité des cas, la famille change dans le sens d'une démocratisation des relations entre les deux sexes, et que celle-ci se répercute dans le cadre des stratégies d'accès au travail. Cette évolution se définit comme une répartition plus égalitaire des rôles au sein de l'unité familiale ; dès lors, celle-ci peut fonctionner aussi bien sous la régie de l'homme que de la femme. Cette évolution implique aussi la possibilité, pour les femmes aussi bien que pour les hommes, de s'engager sur une trajectoire d'autonomisation professionnelle et sociale. La valeur du travail s'affiche comme un impératif absolu pour les femmes ; pour survivre d'abord, mais pas seulement : pour se passer d'un homme, ou le conserver, mais de manière autonome, ou pour renforcer l'entreprise familiale. Le triple regard porté sur l'origine des savoirs, l'activité et les dynamiques familiales, montre que les conditions actuelles de la division du travail et de l'exercice de l'activité (comme la nécessité de se créer ses propres réseaux, et de les maintenir pour faire fonctionner l'activité), semblent (dans une certaine mesure : davantage dans la couture que dans le recueil des déchets) élargir l'espace d'action des femmes. Dans la collecte des déchets comme dans la couture, la création d'une "entreprise" repose fondamentalement – outre sur les connaissances techniques – sur la capacité à construire et entretenir des

réseaux. Dans cette perspective, "l'informalisation" croissante offre, paradoxalement, une prise de responsabilité plus importante aux femmes et donc, ouvre sur une possible démocratisation des relations entre les sexes. Comme la survie s'impose aussi comme premier impératif vu du côté des hommes, le principe de responsabilité – bien que le mariage, du point de vue économique, soit fondé officiellement sur sa dévolution à l'homme – s'affiche désormais autant du côté des femmes. Les cas de division harmonieuse d'un travail propre à chacun semblent se baser davantage sur le principe du plus grand respect pour la meilleure source de revenus, qu'elle soit l'attribut de l'homme ou de la femme ; dans le cas de l'entreprise familiale, et d'un pilotage qui peut être assuré par l'homme ou par la femme, la visée d'un but commun tend cependant à évacuer ou à aplanir les éventuels conflits de compétences (surtout dans les activités à connotation sexuelle "mixte"). Il en va de même pour l'emploi domestique, puisque le changement éventuel de trajectoire de cette activité, de l'informalité vers la formalité, prend sa source dans le montant du salaire perçu et dans la reconnaissance du statut salarial de cet emploi – reconnaissance qui peut être éventuellement renforcée dans un contexte de diminution forte de l'emploi salarié masculin.

L'intérêt d'un examen de la valorisation des savoirs dans le cadre familial nous permet alors d'observer que :

- a) cette sphère ou cet espace du privé existe réellement, qu'il ne peut être une simple dépendance de l'espace public ;
- b) que toutes les dévalorisations ou pseudo-valorisations du travail qui existent dans la sphère de l'emploi – celles qui ont trait aux savoirs comme celles qui se réfèrent à d'autres aspects du travail – ne se répercutent pas automatiquement sur la sphère privée ; et que,
- c) le lien entre l'origine et la valorisation des savoirs passe aussi par la médiation de l'espace privé.

De là à affirmer que la famille change dans le sens de l'égalité et de la démocratie, et que le genre féminin s'affirme dans son autonomie, c'est évidemment un pas supplémentaire qu'il faudrait examiner de plus près, en prenant des cas ailleurs que dans le monde du travail informel et en étudiant comment les violences subies dans le travail formel peuvent susciter des réorganisations de résistance dans la sphère privée. Ce qui engage à examiner d'une autre manière les formes de pénétration de l'espace public dans l'espace privé et à distinguer les formes d'individualisation dans l'univers du travail (Boltanski & Chiapello, 1999), des formes d'individuation dans l'espace privé et dont le principe de constitution est la référence à l'autre – pour les articuler ensuite. Nous sommes ici dans un autre univers, dominé peut-être, mais qui, loin d'être désagrégé, est producteur de références.

## BIBLIOGRAPHIE

ALMEIDA (R. De) & D'ANDREA (T.), 2005, « Estrutura de oportunidades em uma favela de São Paulo », in E. Marques & H. Torres (org.), *Segregação, pobreza e desigualdades sociais*, 1<sup>re</sup> ed. São Paulo, pp. 195-209.

ANDERFÜHREN (M.), 1999, « L'employée domestique à Recife (Brésil). Entre subordination et recherche d'autonomie », Thèse de doctorat de sociologie, Université de Paris I – IEDES.

ARAUJO (A.-M.-C.), 2004, « Os sentidos do trabalho da mulher em tempos de reestruturação produtiva », in Marli Vilela Mamede (org.), *Proceedings of the 15th International Congress on Women's Health Issues and IV Congress on Obstetric and Neonatal Nursing*, Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem/USP (CD Rom).

BOLTANSKI (L.) & CHIAPELLO (E.), 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Éditions Gallimard.

BOURDIEU (P.), 1990, « La domination masculine », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 84, septembre, pp. 4-31.

BRUSCHINI (C.) & LOMBARDI (M.-R.), 2003, « Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro, Um retrato dos anos Noventa », in M. Maruani et alii (éd.), *As novas fronteiras da desigualdade. Homens e mulheres no mercado de trabalho*, Ed. Senac, São Paulo, pp. 323-361.

CABANES (R.), 2006, « Espaço privado e espaço público: o jogo de suas relações », in V. Telles & R. Cabanes (org.), *Nas tramas da cidade*, Ed. Humanitas/IRD, São Paulo, pp. 389-428.

CARTON (M.) & MEYER (J.-B.) (éd.), 2006, *La société des savoirs, Trompe-l'œil ou perspectives ?*, coll. Travail et Mondialisation, Paris, L'Harmattan.

DUBAR (C.), 1996, « La sociologie du travail face à la compétence », *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 2, pp. 179-193.

FALQUET (J.), HIRATA (H.) & LAUTIER (B.), 2006, « Les nouveaux paradoxes de la mondialisation », *Cahiers du Genre*, « Travail et mondialisation, Confrontations Nord/Sud », n° 40, pp. 5-14.

GEORGES (I.), 2005, « Trajectoires professionnelles et savoirs scolaires – le cas du télé-marketing au Brésil », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, « Formations professionnelles au Nord et au Sud : politiques et pratiques », septembre, pp. 139-162.

GEORGES (I.) & DA SILVA (C. Freire.), à paraître, « A naturalização da precariedade : trabalho informal, "autônomo" e cooperativado entre costureiras em São Paulo (Brasil) ? », in J.-C. LIMA (éd.), *O trabalho autogestionário revisitado: dilemas e paradoxos*.

GEORGES (I.) & JANEQUINE (O.-G.), 2005, « Onde a lei pega? Etnografia de uma agência privada familiar de intermediação de mão-de-obra », *working paper*, São Paulo, CEM (Centro de Estudos da Metrópole).

GIRARD (F.) & NUNES (C.), 1994, « Trajectoires et stratégies d'emploi. Les employées domestiques de Brasília », in B. Lautier (coord.), *La mise en forme de la mobilité par l'emploi : les travailleurs du bâtiment et les employées domestiques en Amérique latine*, Paris, Ministère de la Recherche et de la Technologie-Greid-Creppra, pp. 167-223.

LAUTIER (B.), 2006, « Les politiques sociales au Brésil durant le gouvernement de Lula : aumône d'État ou droits sociaux ? », *Problèmes d'Amérique latine*, pp. 51-76.

LEITE (M.-P.), 2004, « Tecendo a precarização: trabalho a domicílio e estratégias sindicais na indústria de confecção em São Paulo », *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 2, n° 1, pp. 57-93.

LOMBA (C.) & MAZAUD (J.-P.) (org.), 2004, « Les classifications professionnelles en pratique », *Sociétés contemporaines*, n° 54, pp. 5-13.

MACHADO DA SILVA (L.-A.), 2003, « Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento », in M.-A. Santana & J.-R. Ramalho (org.), *Além da fábrica, trabalhadores, sindicatos e a nova questão social*, São Paulo, Boitempo Editorial, pp. 141-178.

MARUANI (M.), 1996, « L'emploi féminin à l'ombre du chômage », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 115, pp. 48-57.

MAURICE (M.), SELLIER (F.) & SILVESTRE (J.-J.), 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF.

OIT, 1972, *Employment, incomes and equality – a strategy for increasing productive employment in Kenya*. OIT, Genève.

POCHMANN (M.), 1998, « Desemprego e políticas de emprego: tendências internacionais e o Brasil », in M.-A. De Oliveira (org.), *Economia e Trabalho: textos básicos*, Campinas, SP, Unicamp, IE.

POCHMANN (M.), 2004, *Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social*, Rio de Janeiro, Vozes.

ROSEMBERG (F.), 2001, « Políticas educacionais e gênero : um balanço dos anos 1990 », *Cadernos Pagu*, n° 16, pp. 151-197.

SASSEN (S.), 2006, « Vers une analyse alternative de la mondialisation : les circuits de survie et leurs acteurs », *Cahiers du Genre*, « Travail et mondialisation, Confrontations Nord/Sud », n° 40, pp. 67-89.

SILVA (N. De Vale), 2000, « Tendências da Desigualdade educacional no Brasil », *Dados*, vol. 43, n° 3, pp. 423-445.

SINGER (P.), 2002, *Introdução à Economia Solidária*, São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo.

TANGUY (L.) (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.

TELLES (V.), 2006, « Nas franjas da cidade "global": tudo certo, tudo em ordem? », in V. Telles & R. Cabanes (org.), 2006, *Nas tramas da cidade*, Ed. Humanitas, São Paulo, pp. 139-176.

TELLES (V.) & CABANES (R.), 2006, *Nas tramas da cidade*, Ed Humanitas, São Paulo.





## IV

CE QUE SAVOIR-FAIRE VEUT DIRE.  
RECONNAISSANCES DES EXPÉRIENCES ?



## L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE AU PRISME DU RAPPORT DE GENRE

Louis-Marie BARNIER<sup>1</sup>

Le savoir et l'expérience sont deux catégories qui s'inscrivent dans un rapport social, celui du travail. Ce rapport englobe la valorisation attribuée à une activité, qui se transcrit à travers des formes de classification opérant comme une légitimation acceptée de tous (Eyraud & Rozenblatt, 1994). L'organisation du travail constitue le substrat dans lequel s'inscrivent ces processus de légitimation. Mis à contribution pour objectiver ces processus de classification professionnelle, les savoirs reconnus ressortent d'un processus de validation, à partir notamment des diplômes de l'Éducation nationale. L'expérience, quant à elle, est le plus souvent abordée, dans les recherches sociologiques, soit sous l'angle de la socialisation comme insertion dans un groupe professionnel, soit comme apportant un savoir particulier, complétant la forme certifiée que représente le diplôme ou s'y opposant, mais rarement sous l'angle du système de valorisation dans lequel elle s'inscrit. C'est à l'interaction entre ces savoirs, cette expérience professionnelle et les rapports sociaux dans lesquels ils s'inscrivent que nous nous intéresserons ici, et spécifiquement dans leur relation aux rapports sociaux de sexe.

Il a été souvent fait mention du bénéfice particulier que trouveraient les femmes à l'instauration de la reconnaissance de l'expérience par les nouveaux dispositifs instituant la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Ce serait l'occasion, suivant H. Mignon (2000), de prendre en compte les compétences extérieures, telles qu'associatives ou sociales, dans lesquelles les femmes s'investissent spécialement. Même si cet investissement supérieur des femmes est contesté (Neyrat, 2003), l'ouverture à la validation de compétences autres que professionnelles est revendiquée comme permettant de compenser l'inégalité des situations en faveur des femmes. « Les femmes développent souvent des compétences dans des situations jusqu'à présent mal prises en compte, [telles] les mères de famille interrompant leur carrière pour élever leurs enfants ou pour prendre en charge une personne proche gravement handicapée » (Audige et alii, 2005 : 130). Il faudrait alors « admettre l'expérience acquise dans un cadre familial pour certaines certifications d'aide à la personne » (*idem* : 131). Les compétences

---

1— Sociologue, Université Paris 10 – Nanterre, Laboratoire Genre, Travail et Mobilité, [lmbarrier@wanadoo.fr](mailto:lmbarrier@wanadoo.fr)

acquises, par exemple, dans le cadre domestique ou social, pourraient trouver enfin une légitime reconnaissance. Mais c'est justement oublier que la sphère professionnelle ne souhaite pas reconnaître ces compétences acquises dans la sphère domestique, à qui elle ne réserve que le qualificatif de "capacité" ou de "qualité" (Kergoat et *alii*, 1992). Pour légitimer la dévalorisation de ces compétences qui seraient "propres aux femmes", la structuration de la qualification et la division sexuelle du travail s'appuient sur des mécanismes mettant en jeu la représentation du travail et de sa valeur (Kergoat, 2004). Ce premier travail symbolique s'accompagne d'une seconde étape aboutissant à dévaloriser le travail des femmes dans la sphère professionnelle en lui déniaient une quelconque source de valeur professionnelle.

Nous voudrions éclairer ici le processus par lequel la légitimation de l'expérience est elle-même un produit de rapports sociaux qui octroient une valeur symbolique différente à l'expérience suivant la lecture sociale d'un métier. Toutes les activités ne se valent pas, tous les métiers ne sont pas autant considérés, tous "n'apportent" pas aux salariés en exercice une expérience "équivalente"... Et cette lecture différenciée du travail ressort d'autant mieux quand on l'observe à travers le prisme du genre. Chaque activité s'inscrit en effet dans ce rapport de genre, rapport social particulier qui s'imbrique dans les autres rapports sociaux (de classe, de race) compris eux aussi comme des constructions sociales<sup>2</sup>. Les rapports de domination s'organisent dans des configurations professionnelles particulières, elles-mêmes inscrites dans des configurations sociales particulières (Elias, 1993) qui cherchent à donner légitimité à des inégalités sociales. L'analyse de cette division sexuelle du travail définit le genre comme un « artefact d'ordre général fondé sur la répartition sexuelle des tâches » (Héritier, 1996 : 21).

Nous nous proposons d'analyser les éléments constitutifs de la relation spécifique des femmes à la qualification, comprise ici comme la cristallisation d'expérience reconnue et de savoirs légitimés, en les comparant aux processus masculins identiques. Pour décomposer cette relation entre expérience et valorisation, nous proposons de prendre pour exemple les métiers du transport aérien, objet d'une étude plus complète dans le cadre d'une thèse (Barnier, 2005). Ce secteur d'activité offre la particularité de regrouper quelques uns de ces métiers exclusivement masculins (Grandin et *alii*, 1989), notamment l'archétype du métier masculin que représente le pilote de ligne. Nous avons choisi quatre métiers, identifiés par une activité, un lieu, un rapport au savoir et à l'expérience, une composition sociale spécifiques : les pilotes de ligne, les mécaniciens avion, les hôtesses et stewards, et les agents d'enregistrement dans l'aérogare. Ils seront successivement présentés, analysés sous

2— Voir à ce sujet les débats de l'Association française de Sociologie, Bordeaux, 2006, ainsi que Hirata et Kergoat, 2005.

l'angle du genre, puis l'étude du rapport spécifique à l'expérience professionnelle dans chacune des activités permettra de reprendre dans une problématique plus large l'ensemble de la question du rapport de sexe avec la qualification.

### **Quatre activités du transport aérien**

L'étude de différents métiers du transport aérien montre une grande disparité des parcours d'évolution professionnelle des salariés. La notion de métier, au centre des configurations professionnelles du transport aérien, doit être précisée. Cette catégorie représente « l'institutionnalisation d'une communauté de culture et d'action » (Segrestin, 1975 : 169) permettant la représentation d'une communauté professionnelle. Malgré les bouleversements que subit cette forme sociale, tels que les bouleversements de l'organisation du travail, la recomposition des collectifs de travail, les nouvelles compétences reconnues (Barnier, 2000), des identités fortes survivent autour d'activités délimitées.

***Le groupe professionnel des pilotes*** (Personnel Navigant Technique) a réussi à se faire reconnaître comme métier dès l'origine du transport aérien. Cette activité engage tout entier le corps et l'esprit du pilote. Celui-ci s'appuie sur l'avion lui-même, avec son appareil technologique, qui lui permet de s'opposer autant à la nature, envisagée comme une ennemie, qu'à la panne du système lui-même. Les deux modèles de l'autorité et du paradigme technique s'affrontent depuis le début des années 1990. Dans l'ancien modèle, marqué par l'enracinement du transport aérien dans la seconde guerre mondiale, l'autorité du pilote s'affirmait à partir du risque assumé et surmonté dans le cadre hiérarchique de l'armée. L'entrée des stewards dans la cabine, sur le modèle de la marine, complétait dans la représentation du travail ce tableau de l'autorité sans partage du pilote-commandant de bateau. Dans le modèle actuel, le pilote est devenu celui qui garantit la sécurité. Le danger est toujours là, mais le risque est conjuré par la technique. Pour appuyer son autorité sur les autres groupes professionnels, il bénéficie de l'aura du commandant de bord, survivant de l'ancien modèle, ce que la compagnie aérienne ne se prive pas d'utiliser.

***Le mécanicien avion*** est responsable de la maintenance de la flotte aéronautique, son travail est caractérisé par une grande place accordée à la connaissance technique. Dans des hangars ou sur la piste, il se déplace autour de l'avion, d'une taille impressionnante, avec sa caisse à outil. Le "bon de travail" encadre son activité, le mécanicien engage sa responsabilité en le signant à la fin du travail. C'est à lui que confient leur vie passagers et équipage. Le mécanicien avion a toujours

cultivé son identité à travers le métier, défendu au nom du rôle social rempli et grâce à un domaine de connaissances spécifiques.

*L'hôtesse de l'air et le steward* sont deux figures mythiques du personnel des compagnies aériennes. Un certificat d'État reconnaît leur rôle en matière de sécurité et le niveau de leurs salaires témoigne d'une certaine reconnaissance sociale. Dans la cabine règne le travail prescrit. Le vol est un ensemble de phases qui se succèdent, chacune minutée. Prenant le relais des agents de passage qui organisent l'embarquement, le Personnel Naviguant Commercial (PNC) gère l'installation à bord et assiste les passagers qui se recréent un univers familier face à l'angoisse du vol. L'activité dans la cabine est rythmée par le service commercial aux passagers. Ce service se trouve complété par la responsabilité des PNC en matière de sécurité, s'appuyant sur une attention permanente envers chacun de leurs hôtes. Ces agents sont surtout prêts à répondre à tout moment à une situation d'urgence, telle que l'évacuation en quelques minutes des trois cents passagers d'un avion en flammes.

*Les agents du passage* enregistrent les passagers se présentant au comptoir. Ils lui assignent un siège, le débarrassent de ses bagages, le libèrent des dernières contraintes terrestres pour le convoier vers le monde du ciel. Ils sont chargés de la tâche ingrate de convaincre les passagers d'abandonner de plein gré leur liberté au nom à la fois de l'efficacité industrielle et de l'ordre aéronautique constitutif de la sécurité. C'est à l'agent de passage que revient d'opérer cette métamorphose et de donner une autre forme sociale à ce citoyen-passager, lui retirant le droit à la parole, à la contestation, voire à l'initiative, dès qu'il est enregistré. Le traitement de milliers de passagers dans l'emplacement restreint de l'aérogare et dans le temps limité de l'embarquement renforce la nécessité de produire les conditions de sa passivité dans le cadre d'un ordre industriel. Ces agents d'enregistrement s'appuient sur la maîtrise des systèmes informatiques pour gérer le parcours du passager vers l'avion et prévenir tout problème. Ce rôle de sécurité et cette "virtualisation" du passager dépassent donc largement la simple "relation de service" que pourrait représenter, à première vue, l'enregistrement du passager.

Ces activités présentent des formes différenciées d'évolution professionnelle

## Deux rapports différents au savoir

Le savoir n'est pas normé de façon identique suivant les activités. Dans le premier groupe des mécaniciens-avion et des pilotes, le travail sert de support à la

progression professionnelle au sein d'un paradigme technique. Dans les emplois de personnel navigant commercial et agent de passage, la progression repose sur le changement de poste.

La progression du pilote de ligne consiste en l'octroi de responsabilités toujours plus grandes, depuis le plus petit avion jusqu'au plus grand, comme copilote puis comme Commandant de bord. Chaque changement de type d'avion est l'occasion d'approfondir la connaissance des circuits aéronautiques, tout comme la pratique répétée de l'atterrissage garantit une compétence toujours accrue. La formation validée liée à ces changements de poste conforte l'expérience acquise et rend légitime la progression hiérarchique.

La progression de carrière du mécanicien-avion est rythmée par les examens techniques. Entré au niveau ouvrier, on peut, cinq ans après, passer l'examen de technicien, qui apporte une augmentation substantielle de salaire. Cet examen est composé d'une partie théorique et d'un examen professionnel pratique, tout aussi important, qui valide l'utilisation des connaissances théoriques, l'appréhension des réactions de l'avion, la compétence de maintenance qui associe "flair" et compréhension des circuits électriques ou hydrauliques. Diverses étapes supplémentaires permettent la reconnaissance de l'expérience, par des échelons continus de qualification pouvant culminer sur des postes de contrôleurs aéronautiques ou au bureau technique.

La progression professionnelle s'entend, pour ces pilotes et mécaniciens, comme une perception toujours plus grande de l'absolu technique, au sens du continuum de connaissances aéronautiques reposant sur un mélange répertorié de connaissances théoriques validées par des certificats, d'intuitions liées à une longue connivence avec l'avion et ses réactions, de longues séances de simulateurs pour les pilotes. Pour chaque génération de l'école d'apprentissage d'Air France – qui forme la grande majorité des mécaniciens-avion du transport aérien –, une promotion interne basée sur des cours du soirs intensifs et prolongés a toujours fourni de 5 à 6 pilotes, montrant l'homogénéité de ce cursus technique. Les apprentissages successifs dans le cadre du collectif de travail fournissent le complément essentiel à ce bagage théorique, tout comme le tutorat dans les ateliers de maintenance ou dans les cockpits.

L'expérience professionnelle, conçue dans une continuité de travail, est au centre de la valorisation du travail. Mais toute l'approche du travail donne un rôle premier à la connaissance théorique. Nous sommes ici dans ce schéma qui opère le transfert « *de la compréhension à la réussite* » (Geay, 1993), pour reprendre l'approche de C. Piaget. C'est ainsi que le groupe des pilotes représente la quintessence de la domination d'un savoir technique aéronautique, partagé inégalement avec d'autres groupes professionnels tel que celui des mécaniciens avions. L'histoire de l'aéronautique permet de comprendre cette place prépondérante. Initialement,

les vols se font presque uniquement en s'appuyant sur le travail des pilotes et des mécaniciens. La mise en œuvre complémentaire des différents métiers, pour assurer un maximum de sécurité au transit des hommes et des marchandises, instaure une forme durable de la division du travail. Au sommet de celle-ci, les pilotes et les mécaniciens donnent l'orientation aux pratiques professionnelles et sociales, et étalonnent la valeur attribuée au travail. Ce paradigme technique, au sein duquel se différencie la valeur distribuée à chaque métier, donne à la grille de classification une légitimité admise de tous. La technique contribue ici à « distribuer les formes d'intelligence socialement acceptables » (Vincent, 1995). Connaissance et pouvoir se conjuguent pour légitimer le rôle prépondérant donné à ces métiers dans les grilles de classification.

L'emploi des agents de passage ne permet qu'une progression minime dans le cadre de leur emploi. Sans examen, les progressions sont relativement lentes, et même le passage au niveau technicien, soumis à avis hiérarchique, ne permet qu'une hausse minime de salaire. La qualification se résume, pour les directions d'entreprise, à une capacité de communication, elle-même ramenée à la possession de l'anglais. L'activité des agents de l'enregistrement est lue comme une simple "activité de service". « À partir d'une étude des situations de travail, le contenu technique de ces activités relève d'un niveau IV. En revanche, les compétences comportementales et linguistiques relèveraient plutôt d'un niveau III voire niveau II » (FNAM, 2001). Fort de ce raisonnement, c'est au seul niveau du baccalauréat que ce métier est traditionnellement reconnu. Mais c'est justement l'aisance en anglais qui constitue le critère principal d'embauche et qui explique le haut niveau de recrutement de cette catégorie (60 % des salariés ont le niveau bac+2)<sup>3</sup>. Ce haut niveau de formation générale permet la communication avec les passagers de toutes origines sociales et de toutes nationalités. Il donne autorité dans la relation *a priori* défavorable de l'agent de passage face au passager.

Les "compétences", qui recouvrent ici les dimensions commerciales du métier, ne sont donc pas reconnues. Pourtant, la dimension de technique relationnelle incluse dans cette activité est réelle, que ce soit dans la gestion des conflits ou dans la connaissance du fonctionnement de l'aéroport, de l'arrivée ou de l'enregistrement. « *J'ai eu chez Aéroports de Paris une formation plus ou moins psychologique sur l'agression, la gestion des éléments internes et c'est cela qui m'a aidé dans certains*

3- Le profil des agents de passage recrutés par Air France dans les années 1990 (FNAM 1996) indique une forte présence de jeunes diplômés : 28 % ont un BTS Tourisme, 22 % viennent de LEA (dont 8 % DEUG, 6 % licence, 8 % maîtrise), 21 % ont le baccalauréat et une expérience commerciale, 12 % ont seulement le niveau du baccalauréat et une expérience commerciale, enfin 8 % ont des BTS divers et 9 % une formation universitaire de niveau du DEUG à la maîtrise. Ainsi, 67 % des salariés ont le niveau bac+2 ou au-delà.



*moments, où je me suis fait agresser verbalement* ». Mais la formation, notamment à Air France, prend davantage l'aspect de l'intégration dans un "moule" : « *Plutôt qu'apprendre aux gens à bien se coiffer, bien se manucurer, bien se maquiller, on ferait bien de leur apprendre les bases du métier et leur mettre en main les atouts pour ne pas se faire bouffer* » (Catherine). Se trouve alors en question l'absence de formalisation d'un savoir des activités de service, non repérable et donc non cumulable alors même que c'est l'ancienneté et l'expérience qui, de l'avis de tous, permettent de gérer par exemple un passager indiscipliné, ou une foule en colère face au comptoir lorsque l'avion est fortement retardé. Cette non-formalisation entraîne l'impression de ne plus apprendre : « *Arrive un moment, dans le métier qu'on fait au passage, un moment où on n'apprend plus* » (entretien femme agent de passage). Le manque de reconnaissance dans le métier amène les agents à envisager la nécessité du changement d'emploi pour assurer leur évolution professionnelle. La perspective de la mutation est un des moteurs de l'engagement des salariés dans leur travail : « Le seul objectif, c'est de sortir du passage » (Flottes & Ribeyrat, 2001), vers les tâches de trafic, telles que l'organisation des vols et des plannings, de formation ou toute autre activité.

Le service commercial et la technicité de sécurité exigés du PNC sont perçus par les responsables d'entreprise comme reposant tous deux sur des tâches liées à des compétences de comportement. La dimension de sécurité, qui repose sur une empathie avec le passager et donc une grande capacité d'adaptation culturelle à tous publics, ainsi que la domination de plusieurs langues et la connaissance des gestes techniques de secourisme et des automatismes de sécurité, n'est pas prise en compte. Ces compétences ne peuvent que s'accroître dans la pratique continue de ce métier, assurant toujours plus de sécurité dans la cabine. La progression au sein de cet autre métier commercial transcrit la même ambiguïté vis-à-vis de l'expérience acquise. Le passage à chef de cabine, puis à chef de cabine principal implique la réussite à un concours, puis la validation par la hiérarchie, qui permettent alors d'occuper un poste laissé vacant. Le nombre de chefs de cabine est en effet directement lié à la structure de la cabine, et non à la propre évolution professionnelle des agents. La fragilité de cette reconnaissance a été mise en évidence lorsque les PNC d'Air Lib, très largement réembauchés par Air France, ont tous été repris au niveau d'embauche initiale sans prise en compte des grades acquis au sein d'Air Lib. Ici, l'expérience professionnelle est validée par la promotion au sein de la filière professionnelle, qui reste inégalitaire<sup>4</sup> suivant le sexe malgré la dimension homogène de l'activité dans la cabine.

---

4— La structure hiérarchique de ce métier se traduit par 68 % de femmes au niveau hôtesse et steward, 61 % au niveau chef de cabine et 45 % au niveau Chef de cabine principal, pour culminer à 3 femmes pour 11 hommes au plus haut niveau des PNC (Bilan social Air France 2003).

De cette première lecture ressort un apprentissage centré sur les savoirs techniques dans le premier groupe des pilotes et mécaniciens avion, sur l'expérience de communication qui s'acquiert dans la pratique dans le second groupe des agents de passage et PNC. La valorisation du premier métier, la dévalorisation du second trouvent ainsi des justifications dans le monde symbolique de la représentation sociale du travail. La structuration du savoir professionnel se réfère alors à deux modèles-type opposés : d'un côté le pilote, porteur du paradigme technique, inscrivant le travail au sein d'une progression dans un corpus technique, et reposant sur une légitimité sociale ; de l'autre, l'agent de passage, titulaire d'un savoir morcelé, non cumulatif, dont la participation à l'effort général de sécurité repose sur des comportements plutôt que sur des savoirs normés, et dont l'accès à la technique (gestion des vols, prise en main des systèmes de réservation informatiques) est non reconnue. Pour les salariés de chacune de ces activités, la relation au savoir professionnel est largement tributaire des rôles sociaux impartis aux groupes professionnels. D'un côté, des diplômes techniques reconnus et valorisés, de l'autre, des diplômes de connaissance générale non reconnus. Quatre métiers différents, dans leur activité, mais qui s'inscrivent dans des rapports de genre au sein des relations professionnelles.

### Métiers "masculins" contre métiers "féminins"

226

Ces métiers se distinguent en deux groupes par leur composition sexuelle suivant la même fracture. Les mécaniciens avion sont composés quasi exclusivement d'hommes, comme le groupe des pilotes (ce dernier commence lentement, depuis 1983, à s'ouvrir aux femmes mais elles ne représentent aujourd'hui<sup>5</sup> que 4,5 % des effectifs sur Air France, et seulement 2 % pour l'ensemble du personnel navigant technique en France). De l'autre côté, les deux métiers de Personnel Navigant Commercial et agent de passage sont composés à 65 % de femmes.

La caractéristique de "métier masculin" peut donc sans conteste être attribuée aux deux premiers métiers, les mécaniciens et les pilotes, de par le genre dominant de leur recrutement mais aussi de par leurs caractéristiques sociales. C'est ainsi que relèvent du registre symbolique masculin le travail de la matière, la pénibilité du travail à l'extérieur ; de même, relèvent des représentations du travail masculin la capacité technique, la force nécessaire pour tenir le manche sur les anciens types d'avion, mais surtout le pouvoir lié au rôle de commandant de bord. Ces différentes représentations, cependant, sont de plus en plus mises à mal : l'activité des mécaniciens avion est de plus en plus technique, reposant sur la lecture

---

5- En 2003.

de schéma et la compréhension de systèmes complexes. De même, travaillent aussi à l'extérieur sur le tarmac les coordinateurs de la piste, majoritairement des femmes. Et le manche traditionnel est devenu une petite poignée qui se manie d'une main. De même, l'arrivée des femmes dans le cockpit correspond justement à cette reconstruction de l'activité de Commandant de Bord autour de la figure du Commandant de Bord animateur d'une équipe technique et commerciale, où le dialogue est valorisé comme nouvelle attitude. Mills (1998) explique que cette arrivée récente de femmes, freinée par des mécanismes institutionnels très forts tels que l'interdiction d'accès, liée notamment à la nature militaire historique de ces emplois, s'était heurtée à "l'amitié virile du cockpit". Pour lui, l'exclusion des femmes de ce métier jusqu'en 1987, en Angleterre, s'accompagne de la combinaison de facteurs associant homme et masculinité avec le pilotage.

Ces métiers dits masculins apparaissent alors comme une construction qui sollicite les capacités attribuées au genre masculin.

Nous proposons d'attribuer le qualificatif de métier "féminin" aux deux autres métiers, PNC et agent de passage, en raison des caractéristiques sociales opposées à celles du premier groupe (leur composition est mixte, avec deux tiers de femmes). Relève en effet du registre féminin le traitement de la personne par les agents de passage, ou le service commercial à bord de l'avion. La mission du passage est décrite comme devant « assurer le service aux passagers et aux personnes qui les accompagnent, lors des opérations d'enregistrement » (Observatoire européen des métiers de l'aéronautique, FNAM 2000). Si la première compétence notée par cet observatoire est l'utilisation des systèmes informatiques, la seconde est d'« adapter sa présentation, son expression, son comportement aux exigences d'un accueil de qualité » (*ibid.*). Dans la cabine, l'hôtesse doit jouer le rôle de la maîtresse de maison, accueillant comme chez elle le passager afin de le rassurer. Sa présentation, son sourire sont autant des critères commerciaux que des éléments fondamentaux de la sécurité à bord. Constatant partout cette concentration des femmes sur certains métiers, on a pu écrire (Grandin, Maruani & Meynaud, 1989) notent que « ce sont des métiers où le sourire, le charme, la gentillesse, la présentation, qualités classiquement considérées comme féminines, entrent parmi les critères de sélection, même si d'autres compétences, moins considérées comme spécifiquement féminines, sont également requises (bilinguisme) ». Ces deux métiers s'effectuent presque constamment sous le regard des passagers. Cette "représentation permanente" en constitue un élément féminin, pour ces salariées dépendantes de l'image qu'elles renvoient d'elles-mêmes, contrainte spécifique s'appliquant aux femmes, pour qui « il faut par-dessus tout rester "féminines", c'est-à-dire séduisantes » (Duru-Bellat, 1990 : 167). La relative mixité de ces métiers

n'interdit pas de les qualifier de féminins car, à l'inverse des femmes, les hommes possèdent la « possibilité asymétrique de s'approprier attributs et rôles du sexe opposé » (Löwy, 2006 : 43). Mais les femmes pilotes doivent relever le défi du rôle hiérarchique qui leur est imparti, alors que rien de tel n'est demandé aux hommes stewards ou agents de passage.

Chacun de ces quatre métiers s'inscrit dans des oppositions hiérarchiques qui structurent les rapports professionnels.

La plus immédiate est la relation qui oppose le commandant de bord aux hôtesses de l'air. Ici l'opposition cockpit/cabine, deux zones dont l'étanchéité se renforce aujourd'hui avec les mesures sécuritaires, rejoint l'opposition technique/commercial puisque le pilotage est d'abord envisagé comme une activité technique, comme le démontrent les multiples appareillages, et l'activité de cabine comme un service commercial où le rôle de sécurité ressort plus d'attitudes et de réflexes que de savoirs directs. Cette opposition structurante dans l'avion rappelle une opposition tout aussi structurante entre les chirurgiens, majoritairement masculins, et les infirmières. Elle relève fondamentalement de la répartition sexuelle des rôles au sein du couple (Löwy, 2006 : 182). Ce renvoi des hôtesses de l'air au statut de femmes d'accueil est d'autant plus curieux que le métier de PNC fut à ses débuts, en 1945, la conjonction de stewards issus de la marine et amenant la tradition hôtelière, et d'infirmières de l'armée (IPSA) apportant à bord la technique de sécurité (Barnier, 1999).

Le passage, activité à dominante féminine, où l'on traite le passager encore humain, s'oppose au pilotage et au hangar, où l'avion constitue l'objet du travail. Humain d'un côté, objet de l'autre, à nouveau cette opposition rejoint l'opposition femmes/hommes. Dans la relation passager – agent d'enregistrement, les agents de passage, majoritairement des femmes, sont engagés dans une relation de service vis-à-vis d'un ensemble composé majoritairement d'hommes d'affaire (la "femme d'affaire" représentant encore une figure largement minoritaire). La mise en relation de ces deux groupes aux caractéristiques fortement sexuées ne peut que reproduire le décalage de position entre hommes et femmes que connaît la société. Une lecture sexuée de ces différentes positions de travail est ainsi mise en avant dans l'étude qu'Aéroport de Paris consacrait au personnel du passage : « Désenchantement pour celles aussi qui pensaient représenter pour les voyageurs le premier visage de la France... La France séduisante [...]. Et voilà notre hôtesse "maîtresse de maison", "ambassadrice," transformée en une machine, par le rythme perpétuel des va-et-vient, coincée entre les clients, les compagnies, l'Aéroport, essoufflée par mille riens, frustrée dans ses limites, se défendant presque en face du client... » (Étude AFPA/ADP, 1973). La même étude poursuit : « leur activité ne "convient" pas à un homme – sinon à un tout jeune homme ; elle se

classe dans celles qui – dans notre civilisation – sont classés comme “convenant” aux femmes. Leur origine socioprofessionnelle est plus modeste que celles de leurs collègues femme ; leur champ culturel plus étroit. Ils vivent donc cette différence avec beaucoup d’aigreur, d’autant plus que leur motivation au travail (et surtout au salaire) paraît plus forte. Ils se savent sous-employés, voire inutiles ». Les hommes traduisent alors leur rapport à cette activité en lui attribuant un statut d’emploi provisoire.

Les rapports particuliers au savoir s’expriment à travers ces oppositions fondamentales qui traversent les relations professionnelles. Le modèle du pilote structure la vie interne des compagnies nationales autour du modèle de l’autorité non partagée et de la sécurité liée à la norme s’insérant dans un paradigme technique (Barnier & Rozenblatt, 1997). Le modèle de l’hôtesse de l’air, souvent sollicité dans les publicités, lui oppose les catégories de l’accueil, la gentillesse, la disponibilité. Au sein de ces différentes structures de relation sociale, l’agent, qu’il ou elle soit dans l’avion ou dans l’aérogare, est mesuré à l’aune de critères qui relèvent des mêmes présupposés. Le métier du monde “masculin” apparaît comme une forme sociale dynamique, intégrant une évolution individuelle des agents dans un continuum de qualification, et appuyée sur un corpus de connaissances au sein duquel on progresse au cours de sa vie professionnelle par des formations théoriques liées à un apprentissage permanent. Cette structure s’adapte à son environnement mouvant en intégrant de nouvelles dimensions techniques et organisationnelles. C’est justement à ce modèle repéré que les “métiers féminins” sont confrontés. D. Kergoat (Kergoat et *alii*, 1992) constate pareillement, à propos des infirmières, cette relation différente entre savoir et expérience, mettant en évidence la nécessité pour les infirmières de différencier la personne et le métier exercé et de construire le relationnel comme une qualification. En défendant la dimension de métier de leur activité, les PNC et agents de passage veulent affirmer la légitimité des savoirs professionnels, relationnels, techniques et de sécurité, acquis dans le cadre d’une expérience professionnelle cumulative.

## **Conclusion :** **lien structure de qualification/genre**

Malgré les promesses faites lors des débats sur la Validation des Acquis de l’Expérience, la prise en compte des compétences développées par les femmes dans leurs emplois semble se heurter à des obstacles structurels. La mise en évidence de la forme particulière de savoir et de prise en compte de l’expérience dans deux groupes de métiers, l’un repéré comme “masculin”, l’autre “féminin”, amène à s’interroger sur le lien possible entre ces deux catégories du genre et du métier.

Nous n'avons fait ici que montrer la coïncidence entre deux formes particulières de relation savoir/expérience, et la structuration sociale de ces deux groupes de métier, en nous appuyant sur les résultats mis en avant par de nombreuses recherches sociologiques sur le genre. Trois éléments structurant ces situations sociales nous semblent éclairer la prise en compte différente de l'expérience professionnelle des hommes et des femmes.

L'organisation de l'évolution professionnelle dans les métiers dits "féminins" ne permet que de façon limitée la prise en compte, dans un même poste, d'une expérience professionnelle acquise. Les métiers "féminins" se caractérisent par une progression par paliers, liée au changement de poste. De plus, les diplômes de formation générale ne sont pas pris en compte dans ce domaine professionnel, alors qu'ils forment la base de la qualification. La non-reconnaissance de l'expérience professionnelle et l'absence d'une formation professionnelle se conjuguent ici pour légitimer cette déqualification, alors même que le niveau de diplôme de ces catégories démontre une grande formation générale. Dans les processus de Validation des Acquis de l'Expérience, ce décalage entre diplôme reconnu et diplôme réel, plus marqué pour les femmes, va se traduire de plus par l'impossibilité de valider cette formation générale dans ces métiers où n'existe pas de diplôme professionnel de référence. La division sexuelle du travail a pour conséquence d'assigner le salarié dans le poste et la position qui lui échoit. Mais cette combinaison prend aussi sens de par l'organisation complexe du travail dans l'aéronautique, qui repose largement sur le savoir-faire des agents. La stabilisation des salariés dans leur poste répond à cette nécessité industrielle.

La valeur attribuée au travail diffère suivant son objet. Or l'objet du travail sépare ces deux groupes de métier. Sur le versant "masculin", la technique s'applique principalement à l'avion, qu'il faut diriger ou réparer. Sur le versant "féminin", c'est le passager qui est objet de travail. Objet concret d'un côté, objet humain de l'autre. La nature humaine de l'objet de travail ne permet pas de démontrer sa transformation, la mesure de la valeur intégrée au produit du travail s'en trouve affectée, tout comme, en retour, la qualification acquise au cours de ce travail. Le rapport à la matière déterminait déjà pour Hannah Arendt (1961) la marque de l'œuvre, lui permettant de survivre au moment de la fabrication. « L'œuvre invisible féminine » (Molinier, 2003 : 200) demande aussi à être reconnue, même lorsque la transformation de la matière, ici l'humain, ne peut être mesurée. Ces activités de service sont justement celles où se concentrent les femmes et où le matériau traité consiste en la transformation de l'état d'une personne (Gadrey, 2003), transformation non mesurable. F. Héritier (1996) suggère qu'il existe une valence différentielle des sexes. Nous retrouvons ici cette idée concernant la valeur différentielle attribuée de par l'objet auquel sont assignées les femmes.

Notons enfin la place prépondérante de la question du pouvoir. La reconnaissance de l'expérience à travers la seule progression par poste, pour ces métiers "féminins", dépend ici du pouvoir hiérarchique. Cette question du pouvoir est au centre des rapports sociaux. Françoise Héritier ne termine-t-elle pas son ouvrage sur le Masculin/Féminin par cette conclusion : « Le problème est finalement celui du pouvoir » (1996 : 289) ? L'organisation du travail apparaît liée à la structuration du pouvoir. La structuration de l'expérience est liée au regard porté sur le travail sexué. Et justement, « la "richesse" du travail dépend largement de la position hiérarchique utilisée » (Neyrat, 2003 : 233).

Une lecture à partir des rapports de genre (Hirata & Kergoat, 2005) montre que la valorisation de l'expérience n'est pas égale suivant le genre, comme le souligne la comparaison entre ces métiers très typés du transport aérien. Les deux principes mis en évidence par Danièle Kergoat (2000) à propos de la division sexuelle du travail, le principe de division et le principe de hiérarchisation entre les tâches féminines et masculines, se rencontrent ici. D. Kergoat (1982) avançait l'hypothèse que les compétences des femmes ne sont pas reconnues parce qu'acquises en dehors de la sphère professionnelle, dans le cadre de la vie domestique. Nous pouvons, à l'issue de ce travail, compléter cette première proposition par une autre : les compétences des femmes acquises dans le travail sont elles-mêmes non valorisées du fait d'une construction particulière du rapport entre expérience et savoir dans les métiers ressortissant de la "sphère féminine". Ces métiers ne relèveraient pas d'un métier structuré autour d'un corpus de connaissances, mais de situations de travail fragmentées portant sur un objet dévalorisé, l'humain – tâches dédiées aux femmes de par la division sexuelle du travail.

Cette division du travail renvoie à des qualités sexuées, considérées comme "naturelles", que ce soit dans la domination de la technique pour les hommes, mais s'appuyant alors sur un apprentissage formateur (Cockburn, 2004), et de la gestion relationnelle pour les femmes, relevant de l'inné et donc ne nécessitant pas d'acquisition.

L'expérience s'émet comme le résultat de la construction des formes de savoir. La valorisation de l'expérience apparaît alors comme le fruit du rapport social qui hiérarchise les différents savoirs et expériences, tout comme les différents types d'expérience.

## BIBLIOGRAPHIE

ARENDT (H.), 1961, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Agora.

AUDIGE (T.), DEBEAUPUIS (J.), SEGAL (P.) & VILCHIEU (D.), 2005, *Validation des acquis de l'expérience, du droit individuel à l'atout collectif*, Paris, Inspection Générale des Affaires Sociales.

BARNIER (L.-M.), 1999, « Personnel navigant commercial, d'un savoir intuitif à un savoir d'expertise », *Formation-Emploi*, numéro spécial "Activités de travail et dynamique des compétences", n° 2, pp. 25-46.

BARNIER (L.-M.), 2000, « Le mécanicien avion, quand la logique compétence affronte le métier », in P. Rozenblatt (dir.), *Le mirage de la compétence*, Paris, Syllepse, pp. 95-115.

BARNIER (L.-M.), 2005, « Service public ou service privé ? La valorisation du travail dans le transport aérien », thèse de doctorat, Nanterre, 460 p., disponible sur : <http://lmbarnier.free.fr>

BARNIER (L.-M.) & ROZENBLATT (P.), 1997, *Ceux qui croyaient au ciel, enjeux et conflits à Air France*, Paris, Syllepse, coll. Le Présent Avenir.

COCKBURN (C.), 2004, « Le matériel dans le pouvoir masculin », *Cahiers du Genre*, n° 36, pp. 89-120.

DURU-BELLAT (M.), 1990, *L'école des filles, quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

ELIAS (N.), 1993, *Qu'est-ce que la sociologie*, Paris, Agora.

EYRAUD (F.) & ROZENBLATT (P.), 1994, *Les formes hiérarchiques : travail et salaires dans neuf pays industrialisés*, Paris, la Documentation française, *Cahier travail et emploi*.

FLOTTES (A.) & REBEYRAT (J.-F.), 2001, *Enquête de psychodynamique du travail, des agents du passage long-courrier (A & C)*, Expertise du CHS-CT, n° 2, Air France CDG.

GADREY (J.), 2003, *Socio-économie des services*, Repères la Découverte.

GEAY (A.), 1993, « Pour une didactique de l'alternance », *Éducation permanente* n° 115-2, pp. 79-88.

GRANDIN (C.), MARUANI (M.) & MEYNAUD (M.-Y.), 1989, *L'inégalité professionnelle dans les entreprises publiques à statut réglementaire*, Paris, Cahiers du GIP-MI, n° 34.

HERITIER (F.), 1996, *Masculin/féminin, la pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.

HIRATA (H.) & KERGOAT (D.), 2005, « Les paradigmes sociologiques à l'épreuve des catégories de sexe : quel renouvellement de l'épistémologie du travail ? », in J.-P. Durand & D. Linhart (coord.), *Les ressorts de la mobilisation au travail*, Toulouse : Octarès, pp. 288-298.

KERGOAT (D.), 1982, *Les ouvrières*, Paris, Le Sycomore.

KERGOAT (D.), 2000, « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Sénotier (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, pp. 35-44.

KERGOAT (P.), 2004, « Construction sociale des qualités et des compétences », in TOGE (Travail, organisation et genre), Les Actes, CNRS, pp. 104-111.



KERGOAT (D.), IMBERT (F.), LE DOARE (H.) & SENOTIER (D.), 1992, *Les infirmières et leur coordination 1988–1989*, Paris, Lamarre.

LÖWY (I.), 2006, *L'emprise du genre, Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute.

MIGNON (H.), 2000, *Rapport fait au nom de la délégation des droits de la femme*, Paris, Assemblée nationale, 13 décembre 2000.

MILLS (A.-J.), 1998, « Cockpit, hangars, boys and galleys : corporate masculinities and the développement of British Airways », *Gender, work and organisation*, vol. 5, n° 3, pp. 172-188.

MOLINIER (P.), 2003, *L'énigme de la femme active – égoïsme, sexe et compassion*, Paris, Payot.

NEYRAT (F.), 2003, « De l'éducation permanente à la certification permanente », *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 2, pp. 225-255.

SEGRESTIN (D.), 1975, « Du syndicalisme de métier au syndicalisme de classe : pour une sociologie de la CGT », *Sociologie du Travail*, avril-juin, pp. 152-174.

VINCENT (J.-M.), 1995, « La légende du travail », in P. Cours-Salies (dir.), *La liberté du travail*, Paris, Syllepse, pp. 71-82.



# LES CRITÈRES DE SÉLECTION DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET LE JUGEMENT SUR LES COMPÉTENCES DES CANDIDATS À L'EMBAUCHE AU CANADA

## *Quelques éléments d'analyse*

Mircea VULTUR<sup>1</sup>

Au cours des trente dernières années, les économies industrialisées ont connu des mutations importantes dans l'organisation du travail et de la production. La compétition internationale accrue et l'émergence d'un mode de relations professionnelles de plus en plus orientées vers le consommateur ont structuré les modes d'agir des entreprises, qui ont été obligées de rechercher des niveaux de compétence de plus en plus élevés et diversifiés. Plusieurs auteurs (Zarifian, 1988, 1997 ; Stroobants, 1993 ; Mercure & Dubé, 1997 ; Lichtenberger, 2003) ont souligné à juste titre l'émergence d'un nouveau modèle d'entreprise, généralement appelé "modèle des compétences", qui s'appuie sur une individualisation des parcours professionnels, sur la mobilisation des connaissances et des expériences dans une nouvelle dynamique d'apprentissage, fondée sur une "intelligence pratique des situations" et sur la responsabilisation individuelle dans l'activité productive. Cette nouvelle logique, qui met plus fortement l'accent sur les connaissances professionnelles et les "savoir-faire" en situation de travail, va de pair avec la valorisation des capacités relationnelles des individus, de leur adaptabilité, de leur capacité à coopérer et à travailler en équipe. Elle est assimilée aux propriétés sociales des individus et à leur comportement (Gorgeu & Mathieu, 2000 ; D'Iribarne, 2003).

Dans ce contexte marqué par des changements accélérés et par des incertitudes multiples et diverses sur les qualités de la main-d'œuvre, le recrutement des nouveaux employés devient de plus en plus complexe, notamment dans des entreprises où l'organisation du travail est en profonde mutation. En tant qu'« étape du processus de dotation permettant de constituer un réservoir de candidats dans lequel on sélectionnera la personne qui fournira une contribution supérieure à l'entreprise » (Barrette et *al.*, 2002 : 54), le recrutement correspond à un ensemble d'opérations utilisées pour attirer des candidats qui se situent aussi

---

1— Chercheur en socio-économie du travail et de la formation, Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation, Culture et Société, Québec, Canada, mircea.vultur@ucs.inrs.ca

bien en amont qu'en aval de la conclusion d'un contrat de travail ; il représente un pari sur l'efficacité future d'un individu qui est « régi par les techniques de la discrimination statistique dans un contexte d'aversion au risque » (Bruyère et alii, 2005 : 233-234). Les facteurs qui structurent la logique du processus de recrutement des entreprises réfèrent principalement à l'identification des signaux individuels qui indiquent la productivité d'un individu en recrutement, et sa capacité à faire face à la nature de plus en plus flexible des postes de travail, à la diminution des risques associés à une transaction, mais aussi au respect des règles de gestion interne de la main-d'œuvre et des conventions collectives négociées entre les directions des entreprises et les organisations syndicales.

Comment les entreprises font-elles pour répondre à ces impératifs ? Quels sont les critères de sélection de la main-d'œuvre et les méthodes d'évaluation mises en place à cet effet ? À quels éléments susceptibles de supporter leur décision de retenir ou de refuser un candidat font référence les recruteurs ? Quelles sont les situations d'exercice du jugement sur les compétences des candidats à l'embauche mobilisées prioritairement par les personnes impliquées dans le processus de recrutement ?

Pour répondre à ces interrogations, je présenterai dans cet article<sup>2</sup>, les résultats issus d'une enquête qualitative sur les pratiques de recrutement et de sélection de la main-d'œuvre auprès de 30 entreprises canadiennes situées dans la région de Québec. L'échantillon des entreprises qui ont fait l'objet de l'enquête par entretien semi-directif a été constitué de façon à rendre compte de la diversité des pratiques au moment de l'embauche, sans objectif de représentativité statistique. Il était composé de 9 grandes entreprises de plus de cinq cent employés et 21 petites et moyennes entreprises (dont 10 avaient un effectif compris entre cent et cinq cents employés, et 11 des PME en comptaient moins de cent). Les entreprises œuvraient dans le secteur privé (17) et parapublic (6) et étaient spécialisées dans la production de biens<sup>3</sup> et dans les activités de services<sup>4</sup>. Même si les entreprises

2— Cet article a été réalisé grâce au soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et du Fonds québécois de recherche pour la société et la culture. Je remercie mon assistante Mélanie Gagnon pour sa contribution à la sélection de certaines données utilisées dans le présent travail ainsi que les rapporteurs de la revue *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, pour leurs remarques et suggestions qui m'ont aidé à bonifier la version finale du texte.

3— Fabrication d'appareils de haute technologie, de produits alimentaires, de laveurs/décontamineurs, de portes et de comptoirs, d'appareils de sport d'hiver.

4— Distribution de produits de quincaillerie et matériaux de construction ; immobilier ; gardiennage et sécurité privée ; recherche et développement en optique et photonique ; éducation et enseignement ; location de salles ; services de santé privé ; services de conciergerie ; conseil en environnement ; distribution de produits de quincaillerie spécialisés ; services hospitaliers ; distribution de produits de ventilation ; services de plans et devis d'architecture ; génie civil (dessins techniques et arpentage) ; développement de produits assistés par ordinateurs.

sont de taille différente et développent leurs activités dans des secteurs divers, les directeurs des ressources humaines (DRH) ou les personnes impliquées dans le processus de recrutement qui ont participé à la recherche décrivent, dans leur grande majorité, des situations similaires. Les conditions d'activité des entreprises sont différentes mais les pratiques en matière de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre, telles que décrites par les DRH, sont beaucoup plus proches, témoignant de la transversalité de ces pratiques. L'analyse des entrevues a été faite selon la "théorie émergente" (*grounded theory*) de Glaser et Strauss (1967), qui a permis de décrire et expliquer la réalité sociale à partir du point de vue des acteurs. Les constats, dégagés inductivement de l'analyse des entretiens, n'ont pas résulté d'une construction du chercheur, mais ont surgi des discours des individus interviewés.

À partir du corpus des données recueillies, deux aspects principaux ont été retenus pour mettre en relief les éléments qui structurent le processus de recrutement.

Le premier concerne l'analyse des critères de sélection de la main-d'œuvre utilisés. L'emphase sera mise sur les trois critères classiques qui tiennent une place particulière dans les mécanismes d'embauche, à savoir :

- a) le diplôme ou la connaissance formelle, matérialisée dans la notion de qualification ;
- b) l'expérience, ou les connaissances empiriques dérivées de la pratique ;
- c) les qualités individuelles, qui font référence à une série d'aptitudes comme la polyvalence, la capacité de travailler en équipe, la ténacité, l'autonomie, l'initiative, etc<sup>5</sup>.

Le deuxième aspect retenu concerne la formation du jugement sur les compétences des candidats à l'embauche. En utilisant le modèle des quatre formes-type de recrutement (ou régimes d'action des recruteurs) établi par Eymard-Duverney & Marchal (1997), à savoir, le marché, l'institution, le réseau et l'interaction, je mettrai en relief l'importance relative de chacune de ces formes-type de recrutement dans l'ensemble de l'échantillon des entreprises, ainsi que les éléments qui les caractérisent et qui se retrouvent dans la pratique des recruteurs des entreprises étudiées.

---

5— Notons que d'autres éléments peuvent avoir un rôle important dans la sélection de la main-d'œuvre, comme par exemple le réseau relationnel, l'âge, la situation familiale ou le sexe. Cependant, pour les fins de l'analyse dans le cadre de cet article, j'ai retenu les trois critères classiques mentionnés en raison de leur place particulière dans le mécanisme d'embauche et de leur prépondérance dans la définition d'un profil de compétence.

## Les critères de sélection de la main-d'œuvre : vers une "naturalisation de l'expérience"

L'analyse du matériel empirique recueilli dans le cadre de la recherche indique que les trois critères classiques utilisés dans le processus de sélection de la main-d'œuvre (le diplôme, l'expérience professionnelle et les qualités personnelles) se déclinent comme suit :

Tout d'abord, *l'expérience professionnelle* apparaît comme le critère le plus valorisé dans le processus d'embauche. Mécanisme qui sert à éliminer un certain nombre de candidats (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997), indicateur du potentiel d'adaptation (Vincens, 1997), moyen utilisé pour réduire les coûts de transaction *ex post* (Stankiewicz, 1998), l'expérience est un signal stratégique de la compétence, qui devance le diplôme pour réduire l'incertitude de décision de l'employeur au moment de la sélection d'un nouveau travailleur. L'expérience est mentionnée et exigée comme le critère le plus important d'embauche, tant pour les manœuvres que pour les techniciens ou les professionnels, par la plupart des recruteurs interviewés. Cependant, si ce critère est majeur pour toutes les catégories de personnel, il ne l'est pas de la même manière pour chacun. Il apparaît comme plus important pour les postes d'exécution, notamment les manœuvres et les techniciens, tandis que pour les professionnels, les qualités individuelles et le diplôme prennent le dessus. La demande d'expérience s'avère donc hétérogène suivant la nature de l'emploi, le statut d'embauche mais aussi le secteur et la taille de l'entreprise<sup>6</sup>. D'un usage très fréquent dans le discours des DRH interrogés, la notion d'"expérience" est utilisée dans des acceptions assez variées. Pour certains, elle réfère simplement à l'exercice d'une activité professionnelle antérieure et à des situations de travail qui ont fait partie de la trajectoire de vie des individus. Pour d'autres, l'expérience est « *la connaissance du monde des entreprises, le savoir empirique* », c'est-à-dire ce qu'« *on n'apprend pas à l'école* » (E05B3P)<sup>7</sup>. Dans ce sens, « *l'expérience est ce qui permet à un employé d'être intuitif, d'avoir une connaissance tacite des choses. Un travailleur expérimenté est quelqu'un qui sait ce qu'il doit faire dans n'importe quelle situation et qui a la capacité d'inventer de nouvelles façons de faire* » (E18S1P). L'expérience signifie également pour certains « *une façon*

6— Dans un bon nombre d'entreprises, les emplois sont de moins en moins équivalents selon leur contenu et de plus en plus selon le contexte de travail dans lequel ils sont insérés. L'expérience d'un informaticien par exemple, est jugée différemment s'il postule dans une PME ou dans une grande entreprise, dans le secteur privé ou dans le secteur public, s'il doit travailler seul ou s'il doit s'insérer dans une équipe de travail.

7— Les chiffres et les lettres entre parenthèses renvoient, pour chacun des exemples cités, au numéro de code des entretiens.

*d'apprendre vite et de mettre en pratique ce qu'on a appris »* (E17B1P). Il s'agit ici de définir l'expérience comme une façon de savoir acquérir des connaissances par la mise en situation concrète de travail. Dans tous les cas, l'expérience est envisagée comme une activité dans le système productif, intégrée à la trajectoire de l'individu sur le marché du travail. Elle signifie capacité productive démontrée, qui permet aux recruteurs de caractériser avec beaucoup de précision les performances futures d'un candidat à l'embauche. Dans le discours des DRH, elle apparaît comme réifiée, ayant presque le même statut que l'âge ou le genre. Par voie de conséquence elle se trouve coupée de son processus d'appropriation, étant assimilée à un *indice de productivité* qui correspond ou non aux caractéristiques intrinsèques d'un candidat à l'embauche.

**Les qualités personnelles** se retrouvent au deuxième rang des critères de sélection. Elles font référence à un ensemble d'exigences recherchées par les employeurs – comme l'autonomie dans le travail, la polyvalence, le dynamisme, la motivation, l'esprit de travail en équipe, l'aptitude à communiquer, la capacité d'identifier ses limites – mais aussi aux valeurs engagées dans le travail (volonté d'optimiser ses efforts, adhésion à la culture d'entreprise, engagement dans son travail, etc.). Il s'agit d'éléments déclarés très déterminants pour l'embauche, souvent plus que les diplômes, voire dans certains cas plus que l'expérience professionnelle. Selon les dires d'un directeur de ressources humaines (DRH), « *les employeurs cherchent aujourd'hui des jeunes qui trouvent du plaisir dans ce qu'ils font. Pour nous, ajoute-t-il, les qualités individuelles priment sur les diplômes* » (E11S2P). Sur ce plan, plusieurs recruteurs interviewés ont souligné l'importance d'évaluer l'affinité entre le jeune candidat et la culture de l'entreprise. L'embauche se fait sur des critères individualisés, l'employeur privilégiant certaines qualités individuelles qui correspondent à une certaine culture d'entreprise : « *En tête de la liste de nos critères de sélection se trouve le partage par le jeune des valeurs de notre entreprise, témoigne un DRH. Nous recherchons des jeunes qui adhèrent aux valeurs que nous nous sommes données, comme l'initiative, la responsabilité, l'autonomie, la persévérance. Nous croyons que nous pouvons avoir plus de succès avec des jeunes qui partagent nos valeurs même s'ils sont moins diplômés. La formation peut s'acquérir en cour de route* » (E02S2P). Les recruteurs cherchent chez les jeunes un potentiel général souple, qui facilitera leur "expérience intégrative" portant en particulier sur des aspects relatifs aux comportements : régularité, ponctualité, capacité de travail avec les collègues. « *Quand nous faisons la sélection d'un jeune, nous préférons la discussion ouverte avec lui. Ce qui nous intéresse, c'est d'identifier ses qualités personnelles qui favorisent son intégration dans l'entreprise* » (E12S2P). L'établissement du profil du candidat correspond ainsi à une gestion prévisionnelle relative à une culture d'entreprise. L'opération de sélection vise

non seulement une nécessité de choix à des fins opérationnelles dans le travail, mais elle exerce également un “pouvoir de modelage” sur les candidats afin que leurs aptitudes individuelles correspondent à des valeurs que l’employeur priorise (Castra, 1995 ; Dubernet, 1996). Les recruteurs contribuent ainsi à “formater la demande” en termes de personnalité ; en conséquence, la sélection sur la base de certaines aptitudes mises en avant par les entreprises impose une hiérarchie de valeurs individuelles dans l’activité productive, qui sont intériorisées par les demandeurs d’emploi et notamment par les nouvelles générations qui entrent sur le marché du travail.

Enfin, **le diplôme** reste un étalon majeur parmi les critères de sélection mais, à l’exception de certains postes de techniciens et de professionnels, il n’est pas plus valorisé que les caractéristiques individuelles. « *La formation reçue n’a pas une grande importance à mes yeux. Le diplôme ne compte pas beaucoup. Ce qui m’intéresse c’est la façon dont quelqu’un applique ses connaissances. Je veux voir son intelligence à l’œuvre* » (E14S2P). Dans le contexte actuel du marché du travail, le diplôme est une condition nécessaire mais non suffisante pour l’accès à un emploi ; il a subi un processus progressif de dévalorisation qui se manifeste, entre autres, dans la diminution de la confiance des employeurs dans son pouvoir de refléter des compétences recherchées (Laflamme, 1996 ; Gamel, 2000 ; Vultur, 2006). Ainsi, par exemple, les recruteurs en provenance des PME se sont dits plutôt insatisfaits des diplômés des écoles secondaires, notamment de la manière dont ils ont été préparés pour le marché du travail. Par conséquent, ils accordent peu d’importance à la formation certifiée par un diplôme et privilégient souvent la formation *à l’interne*, préférant une expérience acquise “sur le terrain” ou des qualités individuelles comme la polyvalence ou la capacité d’adaptation, qu’ils considèrent plus appropriées aux formes spécifiques de travail d’une PME. Le recrutement de jeunes sans diplôme est souvent pratiqué par ces entreprises, l’absence du diplôme étant compensée ensuite par une formation sur le tas, ou à travers des dispositifs d’aide à l’insertion. Il faut préciser toutefois que plus le niveau d’emploi s’élève, plus le diplôme est reconnu et que, pour les emplois plus qualifiés (qui sont généralement régis par des ordres professionnels), il existe un niveau de diplôme minimal en dessous duquel l’accès à ces types d’emplois est rare. Dans ce cas, le diplôme représente la référence essentielle, celle qui fonde le monopole de l’exercice professionnel, mais qui ne garantit pas la compétence nécessaire pour cet exercice. De manière générale, on peut affirmer sans risque de se tromper que, dans le processus de recrutement, le rôle du diplôme a changé : d’un instrument donnant droit à certains postes suivant des règles collectives, il est devenu simplement l’indicateur d’un potentiel cognitif qui est plus ou moins pris en considération par les employeurs.



Les critères de sélection à l'embauche sont établis par chaque entreprise en fonction d'un *niveau d'emploi* pour le poste à combler (manœuvres, techniciens, professionnels, etc.) et d'un *profil de compétence* recherché. L'analyse des données selon les deux variables indique ainsi que, pour le recrutement des ouvriers non spécialisés, les qualités personnelles et l'expérience se placent au premier rang. Pour certains employeurs, le diplôme du secondaire est important mais ils précisent que les caractéristiques du jeune sont toutes aussi essentielles, pouvant aller jusqu'à éliminer le candidat qui détient les qualifications générales requises si les qualités individuelles recherchées lui font défaut. Pour certains, le diplôme et l'expérience ont autant d'importance, c'est-à-dire qu'en l'absence du diplôme, l'expérience suffit, et inversement. Le scénario est semblable pour les ouvriers spécialisés. Pour ce qui est des techniciens, le diplôme est obligatoire dans plusieurs cas en raison des exigences des ordres professionnels (en soins infirmiers, par exemple) et devient ainsi nécessairement un critère d'embauche valorisé par les employeurs. Les qualités individuelles suivent au deuxième rang. Comme dans le cas des ouvriers, les candidats qui possèdent les qualifications recherchées, mais n'ont pas les qualités personnelles pour le profil de l'emploi sont souvent éliminés. Pour les postes de professionnels, le diplôme est obligatoirement exigé. La plupart des recruteurs soulignent cependant l'importance des qualités personnelles pour occuper ce type de poste. L'expérience, bien qu'exigée par un plus grand nombre d'employeurs pour ce type de candidats, est un critère souvent difficile à remplir dans le cas des professionnels, puisque les difficultés de recrutement les obligent à embaucher des candidats sans expérience. En raison de la pénurie de la main-d'œuvre dans certains domaines, comme la santé ou les assurances, l'expérience ne peut pas être toujours mise au premier plan du recrutement. Les entreprises sont ainsi obligées d'embaucher dès leur sortie de l'école des lauréats du secteur technique, mais la compétence des candidats repose toujours sur des qualités personnelles ou sur leur potentialité.

Bien que repérées dans des contextes d'activité différents, les pratiques de recrutement conduisent à l'identification de tendances transversales qui touchent à la transformation de la hiérarchie des critères de sélection. On constate ainsi chez les employeurs 1) une tendance à considérer l'expérience professionnelle comme critère primordial de la compétence, 2) une propension à accorder beaucoup d'importance aux qualités individuelles et 3) une diminution de la confiance dans la valeur des diplômes comme gage de compétence sur le marché du travail. Devant l'abondance des titres scolaires et leur hétérogénéité au sein du même niveau de formation, les responsables des recrutements ont tendance à réduire le critère de la compétence professionnelle à celui de l'expérience. La compétence comme « capacité de combiner des éléments en vue d'un résultat » (Vincens, 2001 : 24) ne se révèle, en définitive, que sur le terrain et non pas dans les savoirs académi-

ques. Le critère de l'expérience devient, pour le recruteur, l'unité de conversion entre les compétences nécessaires pour occuper un poste de travail et les caractéristiques individuelles de la personne en recrutement. Comme le remarquait Dubernet (1996), un demandeur d'emploi qui postule sur un poste est évalué principalement sur ce qu'il a fait, et le repérage des caractéristiques d'une capacité d'exercice professionnel a comme base l'assurance qu'un autre employeur du candidat s'est trouvé satisfait de celui-ci (d'où l'importance que revêt la vérification des références professionnelles et la prise de contact avec d'anciens employeurs pour juger des expériences passées). Pour ce qui est des qualités individuelles, la "polyvalence" s'impose de plus en plus comme critère de sélection, allant de paire avec la complexification de certaines activités et la modification du contenu de certains métiers. Elle s'intègre souvent dans une stratégie d'entreprise (Mercure, 2001) qui fait une large place à la formation continue des salariés.

### **La formation du jugement sur les compétences dans le processus de recrutement**

Si l'on examine maintenant les situations d'exercice du jugement sur les compétences des candidats à l'embauche, c'est-à-dire les éléments susceptibles de supporter la décision d'un recruteur de retenir ou de refuser un candidat, on observe que ce jugement subit des variations importantes d'un recruteur à l'autre et que le caractère conventionnel de la compétence fait de plus en plus place à des évaluations subjectives. Je ferai la démonstration de ce constat en utilisant le modèle des quatre formes-type de recrutement (ou régimes d'action des recruteurs) établi par F. Eymard-Duvernay et E. Marchal, qui a été adapté aux fins de la présente analyse.

Ce modèle met en lien des situations opposées d'exercice du jugement qui se répartissent sur deux axes (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997). Sur le premier axe, l'exercice du jugement est orienté selon deux pôles dominant : 1a) le jugement est d'abord guidé par des règles préétablies (par exemple, une limite d'âge, un niveau de formation établi à l'avance, un certain type d'expérience, etc.) ou 1b), le jugement émerge davantage de l'interaction (par exemple, au cours d'un entretien durant lequel le candidat va révéler ses qualités et les recruteurs leurs intérêts).

Chacun de ces deux pôles renvoie à des compétences différentes (ou "conventions de compétence" dans le langage d'Eymard-Duvernay et Marchal). Pour le pôle 1a), on peut parler de *compétences planifiées*, tandis que pour le pôle 1b), on a affaire à des *compétences négociées*. Sur le deuxième axe, l'exercice du jugement ancre la compétence d'abord dans l'individu (2a) ou privilégie le fondement collectif de la compétence, en

l'occurrence les qualifications certifiées par un diplôme (2b). Sur cet axe, les recruteurs accordent de l'importance soit aux aptitudes et aux habiletés individuelles, soit aux diplômes et aux parcours scolaires, reconnus et certifiés. Le croisement de ces deux axes permet de distinguer les quatre *formes-type de recrutement* qui renvoient chacune à un type de compétence et à une forme de jugement différentes.

*Les quatre formes-type de recrutement :  
leur importance relative et leurs caractéristiques*

En considérant la taille et le secteur d'activité des entreprises, nous avons pu établir à l'intérieur de notre échantillon, l'importance relative de chaque forme-type de recrutement ainsi que leurs caractéristiques respectives<sup>8</sup> :

1♦ *La forme-type marché*

La forme-type "marché", présente dans douze entreprises de l'ensemble de notre échantillon, est ainsi la plus fréquente. Elle se retrouve, de façon plus importante, dans les entreprises de production de biens (4/7) et de services privés (7/17), et dans les petites (3/11) et moyennes entreprises (7/10). Dans cette forme-type de recrutement, le jugement est guidé par des règles préétablies mais il ancre la compétence dans l'individu. Cette forme-type se manifeste par le recours à des critères standards, comme l'âge ou l'expérience, avec une prépondérance donnée au type d'expérience et à l'entreprise où le candidat l'a acquise. Les demandeurs d'emploi sont évalués en fonction des différents points de repère et leur présence ou leur absence est interprétée par les recruteurs comme des "indicateurs de qualité". Si les règles institutionnelles jouent, dans une certaine mesure, ce sont surtout les aptitudes et les capacités individuelles des candidats, et leur performance dans le système productif, qui retiennent particulièrement l'attention des recruteurs. Le diplôme sert plutôt comme base pour faciliter la présélection et sa valeur est fortement relativisée, comme le témoigne l'extrait d'entrevue ci-dessous :

« Q- Durant le recrutement, est-ce que vous accordez plus d'importance au diplôme, à l'expérience ou aux caractéristiques personnelles des candidats ?

---

8- Pour ce faire, nous avons identifié, dans le discours des recruteurs interviewés, les éléments auxquels ils accordent le plus d'importance au moment d'une opération de sélection des candidats à l'embauche et les références faites à des façons de juger les candidats. On a ainsi repéré ceux pour qui le jugement s'effectue indépendamment de la personne du candidat et ceux pour qui le jugement se forge *in situ* à l'aide de repères qui concernent la personnalité de celui-ci.

*R- On va favoriser l'expérience. Le diplôme est pris en considération mais on va l'évaluer dans le profil de ce que l'on cherche, puis ça va être une barre qu'on va essayer de respecter. [...] La formation est seulement un critère de base du profil. Ça nous permet de faire une présélection rapide au niveau des c.v. mais après, nous valorisons pas mal l'expérience ; et pas n'importe lequel type d'expérience. Nous regardons les entreprises dans lesquelles le candidat a travaillé » (E19S2P).*

Ce cas de figure suggère qu'il n'est pas exclu que, dans certains cas, l'expérience acquise dans une entreprise ou dans un emploi donné soit jugée comme un signal négatif (Vincens, 2001). Le décodage de la valeur de l'expérience se fait ici à travers le filtre de l'entreprise dans laquelle l'expérience a été acquise par le candidat. Ce n'est pas le discours de l'individu sur son expérience qui est pris en considération mais le type d'entreprise et l'image que cette entreprise a, aux yeux du recruteur.

Dans cette forme-type de recrutement, d'autres éléments – comme le chômage de longue durée, l'instabilité professionnelle ou les activités extraprofessionnelles constituent des appuis importants dans la formation du jugement sur les qualités d'un candidat à l'embauche. C'est le cas, par exemple, pour un DRH dans une entreprise de services qui compte 350 employés, aux yeux de qui le chômage de longue durée vécu par un candidat et perceptible sur le c.v. est un critère discriminant pour juger de ses qualités :

« Q- Est-ce que vous considérez que le chômage de longue durée dans un c.v., peut avoir un effet négatif pour un candidat ?

R- Oui, je serais porté à croire que oui. La première idée qui me vient à l'esprit c'est bien simple : on regarde ça puis on dit : Pourquoi ?

Q- Est-ce que vous allez contacter quand même le candidat en entrevue à ce moment-là ?

R- Dépendamment de la demande qu'on ait. Si on est en pénurie de candidats, oui. Je ne vous dis pas que dans ce temps-là c'est assurément qu'on les embauche. Absolument pas ! Par contre, on va pousser plus loin l'entrevue pour vérifier pourquoi les choses se sont passées ainsi » (E11S2P).

L'instabilité professionnelle ou le cumul de plusieurs emplois sur une courte période peut également discriminer un candidat lors du recrutement, comme c'est le cas pour cette entreprise de production de biens qui compte plus de 100 employés :

« Q- L'instabilité professionnelle peut-elle jouer dans le processus de recrutement ?

R- Oui, dans le sens qu'on a affaire ici à ce que, dans le jargon, on appelle des "sauterelles". Quand les gens changent de job deux, trois fois en trois ans, ça peut

*aller, mais quand tu as un c.v. rempli de jobs qui ne durent toujours rien que deux mois, ça s'arrête là. C'est sûr que nous n'embauchons pas beaucoup, mais quand on embauche, on veut qu'il y ait une relation d'affaire qui va se bâtir. On investit dans le candidat, on le forme. Comme la majorité des candidats qu'on a ici n'a aucune connaissance dans notre domaine, bien, ça nous oblige à investir un peu plus dans la personne choisie. On ne veut pas faire ça pour six mois, un an, deux ans. On veut être capable de rentabiliser cet investissement, puis de profiter du travailleur qu'on forme. Si j'ai un c.v., et j'observe que la personne a eu dix jobs en six ans, ça a un impact négatif » (E14B2P).*

L'instabilité professionnelle apparaît donc comme un signal négatif. En matière d'expérience professionnelle, on observe que les recruteurs considèrent qu'habituellement, une période minimale de temps passée dans un emploi donné (entre huit mois et une année) peut constituer la base d'une appréciation positive d'un candidat. À cet égard, ils précisent que, si la durée de l'emploi antérieur a été trop courte, l'ancien employeur du candidat n'a pas eu le temps de se faire une idée claire sur ses compétences et sa personnalité, ses références étant donc de faible consistance.

Certains recruteurs vont également explorer les activités extra professionnelles et les "hobbys" du candidat en faisant des rapprochements avec ses aptitudes. C'est le cas de ce DRH, qui œuvre dans une entreprise de services dénombrant plus de 500 employés :

245

« Q- Est-ce que vous tenez compte de ce qu'un jeune candidat vit en dehors de l'emploi ?

R- Évidemment. Par exemple, si le gars est responsable d'une équipe de hockey, c'est un indicateur positif. Dans mon cas, j'en tiens compte beaucoup.

Q- Pour quelles raisons ?

R- Parce que ça montre la capacité de s'impliquer puis de s'engager dans quelque chose. C'est une forme de leadership. Si c'est quelqu'un qui ne fait jamais rien, si sa grande activité, c'est de manger du pop-corn en écoutant des films, il a des chances d'être de même dans la vie au travail. Il y a beaucoup d'adéquations entre les deux » (E01S3P).

En situation de "marché", les responsables de l'embauche ont donc tendance à exclure les candidats en fonction de critères comme le type d'expérience, la stabilité professionnelle, la durée du chômage ou les activités extraprofessionnelles. Le recruteur apparaît non pas comme un "juge", devant justifier par des règles définies à l'avance sa décision de sélectionner ou non un candidat, mais comme

un agent dont le principe d'action est l'intérêt de l'entreprise sous son aspect de mise en relation des capacités des individus et des situations professionnelles précises. Il est un "sélectionneur" et son problème n'est pas forcément d'être juste à l'égard de chaque candidat. De ce point de vue, la forme-type marché est la plus discriminatoire car elle favorise les critères qui maximisent les différences entre les individus et contribue à maintenir en chômage certaines catégories de personnes qu'on considère *a priori* "inaptes".

## 2♦ La forme-type institution

Les entreprises qui privilégient la forme-type de recrutement "institution" (7 sur 30) sont principalement des organisations parapubliques et des entreprises de plus de 500 employés. Souvent régi par des conventions collectives et des règles corporatives, le processus de recrutement, tel que décrit par les DRH interrogés, apparaît comme rigoureux et élaboré avec un souci d'objectivité et une préoccupation pour la justification des pratiques d'embauche. C'est la raison pour laquelle les certifications scolaires et les attestations de formation apparaissent comme des critères importants, permettant de "maintenir les candidats à distance" et de juger leurs compétences sur la base d'éléments objectifs. Le jugement repose fortement sur les qualifications certifiées (le diplôme), notamment en raison du fait qu'elles correspondent à des critères obligatoires imposés par les règles corporatistes ou par les conventions collectives qui régissent le fonctionnement de ces entreprises. Pour chaque catégorie d'emploi, les compétences et les qualifications sont planifiées et définies à l'intérieur d'un profil de poste. Le processus de recrutement suit alors des règles préétablies et comprend des outils de sélection validés et éprouvés de façon à établir des équivalences entre les compétences exigées par le poste à combler et les qualifications du candidat. C'est le cas par exemple de cette organisation parapublique du secteur de l'éducation qui compte plus de 500 employés :

*« Nous appliquons un schéma bien défini pour faire le recrutement. On a la présélection, puis on a l'entrevue. Pour des postes de cadres, on fait faire des évaluations de potentiel. À la base, c'est la présélection qui se fait avec le comité de sélection, pour que ce soit fait de façon équitable. Ensuite, on a une grille d'entrevues. La grille d'entrevue comprend des questions qui vont faire référence à l'ensemble de nos critères. On a des réponses attendues, pas des réponses attendues comme telles, mais des éléments de réponse qu'on doit entendre. Pour certains corps d'emplois – dont le personnel de bureau –, on a une batterie de tests pour vérifier leurs compétences au niveau de l'ordinateur, du français, de*

*la connaissance des logiciels comme Word, Excel, etc. L'examen de français est obligatoire pour tous les candidats, à partir du personnel de soutien en allant jusqu'aux cadres » (E08S3PP).*

Pour évaluer les candidats, les recruteurs s'appuient sur des assises collectives que représentent les diplômes, considérés comme des attestations de compétence. Cette situation s'explique principalement par le fait qu'il existe des correspondances entre la définition des postes de travail et les titres professionnels. Cela n'élimine pas le recours à des outils qui permettent d'approfondir l'évaluation mais les recruteurs des entreprises qui privilégient cette forme-type de recrutement veillent à l'égalité de traitement des candidats, ce qui exclut, dans la plupart des cas, les références à des réseaux de relations personnelles.

### 3♦ La forme-type réseau

La forme-type "réseau" est présente surtout dans les entreprises de services privés et les petites entreprises qui comptent moins de 100 employés (6 sur 30). Ces entreprises œuvrent majoritairement dans des secteurs de pointe qui exigent souvent une spécialisation particulière : ingénierie, recherche physique, architecture, informatique. Les recruteurs de ces entreprises recherchent des candidats ayant un profil particulier, une expertise dans ces domaines et une expérience sur le marché du travail. Cette forme-type de recrutement est efficace, notamment si les demandeurs d'emploi disposent d'un bon réseau de relations et de fortes compétences relationnelles. Pour les recruteurs, elle permet de réduire les coûts associés au recrutement ; plutôt que d'explorer l'ensemble du marché du travail, ils sélectionnent, parmi un nombre restreint, les candidatures suggérées par les membres de leur entourage. En tant que "producteur de confiance", le réseau contribue à diminuer les risques associés au recrutement, notamment s'il est mis à contribution sur le marché interne de l'entreprise. Le recours au "marché interne", tant pour recruter un employé que pour avoir des recommandations de candidatures pour un poste à pourvoir, s'avère donc profitable pour les deux parties, comme c'est le cas, par exemple, de cette entreprise des services et qui compte moins de cinq cents employés :

*« Nos meilleurs candidats et nos meilleurs recruteurs, ce sont nos travailleurs à l'interne, ce sont nos propres employés. [...] Nous les connaissons et les gens se connaissent. Lorsqu'on a des emplois disponibles, on avertit tout le monde à l'interne. Quelqu'un de l'intérieur pourrait se présenter, sinon les gens disent "telle personne, je ne sais pas si elle est disponible, mais avec le profil que vous recherchez,*

*laisse-moi vérifier si elle est disponible pour s'en venir dans notre entreprise". On a beaucoup de travailleurs qu'on a trouvés référés par nos employés » (E04S2P).*

Cette tendance au recrutement sur le marché interne semble tenir principalement à des raisons liées au jugement sur la valeur de l'expérience. En effet, comme l'expérience ne se mesure pas à l'aide d'un critère unique (la durée passée au travail, par exemple) et qu'elle est propre à chaque individu, « l'employeur qui examine une candidature doit se faire une opinion sur la signification réelle de l'expérience du candidat ; il est donc peu étonnant que le travail accompli dans l'entreprise elle-même puisse être jugé plus facilement, d'où le rôle du marché interne » (Vincens, 2001 : 26). Divers travaux de recherche soulignent d'ailleurs l'efficacité du recours aux réseaux du marché interne par rapport au recrutement sur le marché externe. Pour Karpik (1996), ce recours permet de réduire les incertitudes sur la qualité de la main-d'œuvre, tandis que pour Granovetter (1995), il limite les risques d'erreurs. Selon ce dernier auteur, un recruteur qui mobilise les salariés de son entreprise pour repérer des candidats met en marche un double mécanisme d'efficacité : les salariés de l'entreprise ont intérêt à recommander des candidats de bonne qualité afin de ne pas avoir des problèmes par la suite, tandis que ceux qui sont recrutés ont intérêt à adopter un comportement conforme à la culture de l'entreprise en signe de reconnaissance envers ceux qui les ont soutenus. Pour l'entreprise, les risques de se tromper sont, ainsi, moins importants.

En plus d'avoir un moindre coût, le recrutement à travers les réseaux est une façon rationnelle de s'adapter aux incertitudes. Dans cette situation, la notion de compétence est vue sous l'angle d'une production de résultats perceptibles et l'importance des titres scolaires est relativisée au profit des performances susceptibles d'être démontrées (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997). Le "réseau" apparaît ainsi comme un effet qui se développe suite à un déficit institutionnel de coordination.

#### 4♦ *La forme-type interaction*

La forme-type "interaction" se retrouve principalement dans les entreprises de production de biens et dans les petites entreprises (5 sur 30). Les aptitudes et les traits de personnalité du candidat sont très importants, et celui-ci est évalué au moment de l'entrevue. Le recruteur mobilise en grande mesure ses intuitions et ses perceptions. Aucune règle n'est établie lors du processus de sélection et le diplôme retient très peu l'attention. L'"interaction" présente l'avantage d'être à la



fois relativement économique, rapide, et adaptée à des postes qui exigent un profil centré sur les aptitudes et les habiletés personnelles :

« Q- Pour le recrutement d'un employé, est-ce que vous accordez plus d'importance au diplôme, à l'expérience, ou aux caractéristiques personnelles des candidats ?

R- C'est définitivement les caractéristiques personnelles. [...] Ça prend une belle personnalité et de la débrouillardise. Je pense que si une personne a une bonne attitude, même s'il manque un peu de formation, on peut le former ici. Sa formation nous intéresse moins et ce que nous voulons savoir, c'est la manière dont il agit au travail. On essaie de déceler ainsi son adaptation, sa capacité d'effort » (E17B1P).

Cette forme-type de recrutement revient à recourir à un jugement qui se fait durant l'entretien d'embauche et qui repose sur des impressions et des perceptions subjectives qui vont être consolidées ou, au contraire, atténuées par les attitudes du candidat, par sa gestuelle ou son apparence lors de l'entretien. Le *feeling* y joue un rôle essentiel et vise à aller au-delà de la simple appréciation faite à partir des critères descriptifs qui apparaissent dans le CV (comme le diplôme ou l'expérience) et à poser un jugement sur un candidat par rapport à son individualité et à sa compatibilité avec un poste.

249

« Q- Quel rôle joue votre "feeling" dans le jugement sur un candidat ?

R- Mon feeling est très important. Il devient un outil de recrutement, carrément, parce que les candidats partent tous au même niveau et la question qui se pose est, si j'ai le goût de travailler avec cette personne-là. On essaie de gratter un peu tout en essayant de voir qu'est-ce qu'il a fait avant. Est-il motivé ? Va-t-il "fiter"<sup>9</sup> dans l'équipe ? Pouvoir travailler en équipe est pour moi très important. C'est certain que c'est subjectif, c'est par rapport à moi, par rapport à ce que j'aime. Je ne travaillerai pas avec une personne, même si c'est la meilleure, si je ne la "sens" pas » (E25B1P).

Les recruteurs vont souvent légitimer le *feeling* de par l'expérience qu'ils possèdent en matière de recrutement, en spécifiant qu'ils se trompent rarement en embauchant selon leur intuition subjective. « Je suis sûr de mon coup, même si mes impressions sur le candidat sont très personnelles » nous dit un recruteur (E23S01P). Sélectionner au *feeling* ne signifie pas que le jugement sur les compétences soit totalement arbitraire, mais que le recruteur n'obéit pas à des lois complètement

---

9- De l'anglais *to fit*, convenir, « coller », correspondre à.

rationnelles. Il pose plutôt un jugement par rapport à l'individualité du candidat et à sa compatibilité avec un poste qui est défini lui aussi dans son unicité.

En situation d'interaction, le jugement porté sur les compétences des candidats est donc subjectif et se construit au moment de l'entrevue, selon les impressions des recruteurs. L'exclusion rapide d'un candidat durant le processus de recrutement est faible puisque les compétences se négocient en "face à face" et que le jugement est porté par l'évaluateur plus que par les repères que constituent les diplômes ou l'expérience. Néanmoins, en interaction, le candidat doit prouver sa valeur et doit mettre à profit sa capacité à communiquer. La réussite d'une interaction requiert la coopération des interlocuteurs et une forte activation, de la part du candidat, de ses compétences communicationnelles et conversationnelles. Cette activation est facilitée lorsque le candidat dispose d'expériences et de relations sensiblement similaires à celles du recruteur, ce qui permettra d'accorder leurs perspectives de discussion.

En somme, à la suite d'Eymard-Duvernay (1997), il nous apparaît possible d'associer à chaque forme-type de recrutement présentée plus haut, une forme idéal-typique de jugement :

Formes-type de recrutement	Formes de jugement sur les compétences des candidats
Le marché	Jugement discriminatoire
L'institution	Jugement général
Le réseau	Jugement local
L'interaction	Jugement subjectif

Dans ce système de corrélations, chaque type de jugement prend une signification particulière. Ainsi, le jugement discriminatoire associé à la forme-type "marché" n'a pas le sens négatif ou péjoratif qu'on serait tenté de lui donner mais représente plutôt une forme normale d'exercice de la rationalité qui considère les compétences comme prévisibles et les attache à la personne qui est dotée d'un "potentiel" influençant sa capacité de travail et son efficacité productive. Comme le remarquait Eymard-Duvernay (1997 : 22), les recruteurs sont dotés de rationalités différentes et « ce qui est rationnel dans un cadre conventionnel donné [...], ne peut pas l'être dans un autre ». Dans la forme-type "marché", les capacités d'un candidat sont plutôt envisagées dans une perspective statique et la sélection est fondée fortement sur l'exclusion durable des "inaptes". Par contre,

le jugement général spécifique à la forme-type “institution” n’implique pas les exclusions durables parce que la compétence d’une personne est portée par une institution qui lui donne une assise collective. Le jugement local, lui, est construit dans les réseaux et s’exerce en situation, favorisant les proches, alors que le jugement subjectif caractérisant la forme-type “interaction” peut révéler les qualités d’un candidat jusqu’alors non valorisées par d’autres milieux de travail. Chaque forme-type de recrutement est limitée sur le plan qualitatif parce qu’elle recueille certains types d’information et non d’autres.

## **Conclusion**

Les analyses présentées dans cet article tendent à montrer que, dans le processus de recrutement de la main-d’œuvre, l’expérience professionnelle et les qualités individuelles constituent des éléments relativement plus importants que les diplômes. Les nouvelles procédures d’embauche instituent l’expérience comme l’unité principale de conversion entre les compétences nécessaires pour occuper un poste de travail et les caractéristiques individuelles des candidats, en améliorant, pour les recruteurs, la précision et la lisibilité des signaux concernant les performances au travail. Critère primordial de sélection de la main-d’œuvre, l’expérience est devenue une composante naturalisée de la compétence d’un individu, un indice de productivité qui correspond à ses caractéristiques intrinsèques et qui est soumis à un processus de réification la mettant de plus en plus en dehors de son processus d’acquisition et d’appropriation.

Au terme de cette analyse, il ressort que la qualification, de même que la compétence, sont des constructions sociales soumises à un processus de reconnaissance par les différents acteurs impliqués dans la construction du rapport formation/emploi (Agulhon, 1997). Les formes de reconnaissance issues de ce processus varient en fonction du jugement des recruteurs, qui contribuent fortement à instituer socialement la compétence des demandeurs d’emploi (Eymard-Duvernay & Marchal, 1997). Dans ces conditions, aujourd’hui plus qu’autrefois, la notion de “besoin de qualification” (Rose, 1996 ; 2005), semble peu opérante pour façonner le système de formation, en raison notamment du fait que les entreprises ont de la difficulté à anticiper leurs besoins et qu’elles disposent d’une plus grande marge de manœuvre dans l’établissement des critères dans le processus de recrutement. L’importance accordée à l’expérience professionnelle et aux qualités individuelles comme critères majeurs de sélection indique : a) les difficultés actuelles de lier la notion de compétence aux postes qui sont en mouvement continu, b) le changement dans la manière dont la compétence est réfléchie

en entreprise (puisqu'elle se manifeste de plus en plus comme une caractéristique de l'individu, et non pas du poste) et c) l'augmentation du pouvoir et de la marge de discrétion et de variabilité des entreprises dans le processus d'évaluation des compétences.

Cette situation soulève des questionnements sur les possibilités d'émergence des formes discrètes de discrimination à l'embauche qui met en cause l'égalité des chances pour les jeunes ayant le même diplôme à se faire une place sur le marché du travail. Elle risque d'entraîner une segmentation encore plus forte entre les salariés permanents et ceux qui occupent des emplois dits "flexibles" (à temps partiel, à durée déterminée, temporaires, occasionnels, sur appel, etc.) ou entre ces derniers et ceux qui sont définitivement écartés du marché du travail.

## BIBLIOGRAPHIE

AGULHON (C.), 1997, « Les relations formation – emploi, une quête sans fin : les formations en plasturgie » *Sociologie du travail*, n° 3, pp. 321-345.

BARRETTE (J.), CARRIÈRE (J.), FANKHAUSER (O.) & BARRETTE (S.), 2002, « Les entreprises de haute technologie et leurs pratiques de recrutement, de sélection, d'évaluation du rendement et de rémunération », *Gestion*, vol. 27, n° 2, pp. 54-66.

BRUYÈRE (M.), ESPINASSE (J.-M.) & FOURCADE (B.), 2005, « Trajectoires professionnelles, compétences et construction du signal », in J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte, pp. 232-249.

CASTRA (D.), 1995, « Mécanismes implicites de prises de décision dans la situation de recrutement », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, pp. 115-133.

D'IRIBARNE (A.), 2003, « Les stratégies marchandes de la formation », *Sciences Humaines*, n° 40, pp. 32-37.

DUBERNET (A.-C.), 1996, « La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale », *Formation Emploi*, n° 54, pp. 3-14.

EYMARD-DUVERNAY (F.), 1997, « Les contrats de travail : une approche comparative », in C. Bessy & F. Eymard-Duvernay (dir.), *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF, pp. 3-33.

EYMARD-DUVERNAY (F.) & MARCHAL (E.), 1997, *Façon de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métaillé.

GAMEL (C.), 2000, « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? », *Revue d'économie politique*, vol. 110, n° 1, pp. 53-83.

GLASTER (B.) & STRAUSS (A.-L.), 1967, *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine Publishing Company.

GORGEU (A.) & MATHIEU (R.), 2000, « Compétence et sélectivité du recrutement : l'exemple des usines de la filière automobile », *Travail et Emploi*, n° 84, pp. 75-94.

GRANOVETTER (M.), 1995, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Chicago, University of Chicago Press.

KARIK (L.), 1996, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*, vol. 38, n° 4, pp. 527-550.

LAFLAMME (C.), 1996, « Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes. Situation des diplômés du secondaire professionnel et du CÉGEP technique sur le marché de l'emploi », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 1, pp. 47-72.

LICHTENBERGER (Y.), 2003, « Compétence, compétences », *Encyclopédie des ressources humaines*, José Allouche (all.), Paris, Éditions Vuibert.

MERCURE (D.), 2001, « Nouvelles dynamiques d'entreprise et transformation des formes d'emploi. Du fordisme à l'impartition flexible », in J. Bernier et al. (dir.), *L'incessante évolution des formes d'emploi et la stagnation des lois du travail*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

MERCURE (D.) & DUBÉ (A.), 1997, *Les entreprises et l'emploi. Les nouvelles formes de qualification du travail*, Québec, Publications du Québec.

ROSE (J.), 1996, « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi », *Sociologie du travail*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 63-79.

ROSE (J.), 2005, « Les correspondances multiples entre formations et emplois », in J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, pp. 367-379.

STANKIEWICZ (F.), 1998, « De la productivité marginale au coût d'adaptation. Autre critère, nouveaux principes », in F. Stankiewicz (dir.), *Travail, compétences et adaptabilité*, Paris, L'Harmattan, pp. 25-53.

STROOBANTS (M.), 1993, *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

VINCENS (J.), 1997, « L'expérience professionnelle des débutants », *Notes LIRHE*, n° 261.

VINCENS (J.), 2001, « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, n° 85, pp. 21-34.

VULTUR (M.), 2006, « Diplôme et marché du travail. La dynamique de l'éducation et le déclassement au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. XLVII, n° 1, pp. 41-69.

ZARIFIAN (P.), 1988, « L'émergence du modèle de la compétence », in F. Stankiewicz (dir.), *Les stratégies d'entreprise face aux ressources humaines*, Paris, Éditions Economica.

ZARIFIAN (P.), 1997, « La compétence, une approche sociologique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, n° 3, pp. 429-444.

# LA RECONNAISSANCE DE LA QUALIFICATION DANS LE TRAVAIL OUVRIER : L'EXPÉRIENCE EST-ELLE UNE COMPÉTENCE ?

Séverine MISSET<sup>1</sup>

En se basant notamment sur l'exemple d'un site de fabrication de moteurs situé dans l'est de la France, nous voudrions, dans cette contribution<sup>2</sup>, nous intéresser à la reconnaissance, par l'entreprise, des savoirs des ouvriers qualifiés. Cette question se pose en effet avec une acuité particulière à travers les changements managériaux et organisationnels que connaît actuellement l'entreprise étudiée<sup>3</sup>. Alors même que les ouvriers qualifiés s'apprêtent à affronter une nouvelle grille d'évaluation des salariés, négociée au siège parisien de l'entreprise, de fortes inquiétudes des managers locaux et des délégués syndicaux émergent sur la question de la reconnaissance de l'expérience professionnelle : comment l'entreprise se propose-t-elle de reconnaître les savoirs acquis avec le temps ?

Tout d'abord, nous ferons le point sur la situation actuelle en matière de reconnaissance de l'expérience des ouvriers qualifiés, où jeunes et anciens se confrontent autour des questions relatives au diplôme et à l'expérience. Puis nous verrons comment la nouvelle grille de classification vient entériner la situation actuelle de déni de l'expérience.

## **L'expérience et le diplôme : la confrontation entre les jeunes et les anciens**

On ne peut étudier la situation des ouvriers qualifiés sans poser rapidement la question de la qualification en elle-même et de sa reconnaissance par l'entreprise : à partir de quel moment peut-on estimer qu'un individu doit être considéré comme un "ouvrier qualifié" ? La question de la qualification a ainsi alimenté les travaux fondateurs de la sociologie du travail (voir entre autres Friedmann, 1956 ; Naville, 1956 ;

---

1— Doctorante en Sociologie, Laboratoire CERLIS (CNRS – Université Paris Descartes).

2— Je remercie les rapporteurs pour leurs conseils et leurs critiques sur la version préliminaire de cet article.

3— Cet article prend appui sur une enquête sociologique qualitative sur le groupe des ouvriers qualifiés. Sur quatre sites industriels, localisés dans différentes régions françaises (Île-de-France, Lorraine et Franche-Comté) et appartenant à une même entreprise de l'industrie métallurgique, près d'une centaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés.

Touraine, 1955). Une des façons, à la fois théorique et pragmatique, de dépasser le débat entre une conception substantialiste de la qualification et une conception relativiste est de considérer la qualification comme le fruit d'un rapport social – voire un rapport de force – construit à un moment donné, dans un endroit donné, entre des groupes avec des intérêts spécifiques, même si cette position ne doit pas faire oublier que ce rapport de force prend nécessairement appui sur des connaissances objectivement différenciées entre les groupes et des savoirs hiérarchisables (Charlier et *alii*, 2003 : p. 15 *sq.*). La qualification, telle qu'elle se donne à voir dans l'entreprise, ne reflète pas simplement ces différences de connaissances et de savoirs. Dès lors qu'on adopte cette position, il est possible d'observer la question de la frontière entre qualification et non-qualification à trois niveaux différents : un niveau institutionnel, où les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE et les grilles de classification reflètent la cristallisation du rapport de force autour de la qualification ; un niveau gestionnaire, où l'on étudie les différentes pratiques de l'entreprise en fonction des catégories (notamment en matière d'embauche, de carrière ou de salaires) ; et un niveau "indigène", lorsque les ouvriers eux-mêmes nous disent ce qui permet de relever selon eux de la catégorie tant convoitée des "ouvriers qualifiés".

### *Une distribution problématique des coefficients*

256

Sur le plan institutionnel, ce sont donc les grilles de classification en vigueur dans la métallurgie depuis 1975 qui sont censées fournir la clé de la distinction entre ouvriers qualifiés et ouvriers non qualifiés. En effet, en 1975, le constat du vieillissement des classifications Parodi-Croizat élaborées après-guerre<sup>4</sup> a amené les organisations syndicales et patronales de la métallurgie à signer un nouvel accord de classification des salariés. Le texte de l'accord prétendait établir un « système entièrement nouveau ». En fait, bien que cette nouvelle grille de classification soit une grille dite « à critères classants » (Saglio, 1991 : 55) et constitue à ce titre une évolution notable par rapport aux grilles Parodi-Croizat, l'accord de classification de 1975 a conservé le système dans lequel chaque échelon est affecté d'un coefficient hiérarchique, qui sert à déterminer la rémunération minimale d'un salarié, même si d'autres éléments (prime d'insalubrité, prime d'ancienneté etc.) rentrent également en compte.

4— L'expression "classifications Parodi-Croizat" renvoie aux différents arrêtés ministériels relatifs aux hiérarchies salariales dans chaque branche, signés successivement à partir de 1945 par Alexandre Parodi et Ambroise Croizat. Elles consistent à positionner chaque poste dans une grille de classification prédéterminée en comparant son profil aux caractéristiques de quelques postes repères. Le premier arrêté, celui du 11 avril 1945, concerne d'ailleurs la branche de la métallurgie et distingue les manœuvres, les ouvriers spécialisés et les ouvriers professionnels.



Dans ce système, le diplôme est un critère classant à l'embauche, du moins tant que ce diplôme a été acquis avant l'affectation dans l'entreprise et qu'il relève du secteur de l'entreprise. Ce critère classant reste donc discriminant dans la suite du parcours professionnel, puisque les coefficients sont ordonnés sur une « échelle unique et continue ». Ainsi, dans cette échelle qui va théoriquement de 140<sup>5</sup> à 285, le titulaire d'un CAP ou d'un BEP industriel ne peut pas être accueilli en dessous du coefficient 170. Le titulaire d'un baccalauréat professionnel ne peut pas, lui, être accueilli en dessous du coefficient 215.

*« Un professionnel, c'est quelqu'un qui a un diplôme »*

D'un point de vue historique, l'impact du diplôme comme critère classant pour déterminer la qualification ouvrière est relativement récent. En effet, pendant longtemps celle-ci n'était pas obtenue par le diplôme (ou le niveau scolaire) mais par l'apprentissage et l'expérience acquise dans l'entreprise.

Ce n'est que très progressivement que la qualification ouvrière a été rapportée à la possession d'un diplôme technique (Prost, 1981 ; Charlot & Figeat, 1985). Même si le CAP est déjà mentionné dans les conventions collectives de 1936 comme critère d'établissement de la qualification ouvrière<sup>6</sup>, en réalité, il faudra encore des années pour que le CAP soit réellement reconnu, ne serait-ce que parce qu'il ne concerne à l'époque qu'un nombre très réduit de salariés. Aujourd'hui, la définition de l'ouvrier qualifié, ou "ouvrier professionnel" pour reprendre les termes des grilles de classification de la métallurgie, est essentiellement basée sur la possession d'un diplôme, que cette définition soit donnée par des représentants de l'entreprise ou par les ouvriers eux-mêmes. Cependant, les anciens se réfèrent plutôt à la possession du CAP alors que les jeunes se réfèrent clairement à la possession du baccalauréat professionnel.

257

### *Le rôle de l'ancienneté dans les modes de légitimation de la qualification*

Au sein de l'atelier, le deuxième mode de légitimation de la qualification au travail, l'expérience, se juxtapose au diplôme. En fait, cette dimension de l'expérience est plutôt référée au travers du terme "ancienneté", considéré comme un

---

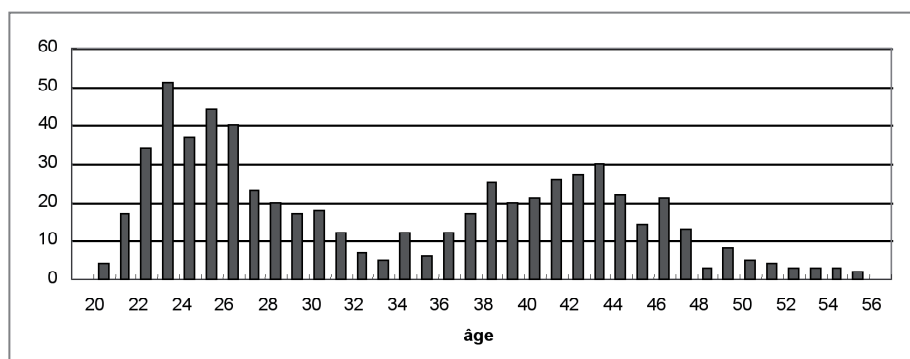
5— En réalité, dans l'entreprise étudiée, le seuil d'accueil minimal (celui d'un apprenti) est fixé au coefficient 160.

6— C'est d'ailleurs le mouvement ouvrier de 1936 qui va encourager le mouvement de transformation du CAP en véritable diplôme national ; voir à ce sujet Brucy, 1998, p. 120-121.

quasi-synonyme. C'est en effet par l'ancienneté que l'on peut obtenir l'accumulation de situation de travail variées, qui favorise l'apprentissage progressif des "trucs", des "tours de main", des "ficelles du métier" qui permettent à l'ouvrier expérimenté de faire face à des situations de travail inattendues. Du point de vue des ouvriers, l'ancienneté est la seule véritable manière d'objectiver l'expérience acquise dans le travail.

Pour les anciens ouvriers qualifiés, ces deux modes de légitimation de la qualification, le diplôme et l'expérience, venaient se renforcer mutuellement. Or, à partir du début des années 1990, cette synergie semble être remise en cause avec l'émergence et la multiplication<sup>7</sup> des jeunes ouvriers qualifiés titulaires de baccalauréats professionnels.

Effectifs titulaires du coefficient 215 selon l'âge



Source : chiffres fournis par le site de fabrication de moteurs de l'Est de la France (juin 2006).

Un regard sur la répartition du coefficient 215, qui rassemble à lui seul plus du tiers de l'effectif des ouvriers qualifiés sur ce site de fabrication de moteurs de l'Est (plus de 600 sur quelques 1800), permet de cerner l'ampleur du problème. En effet, on observe une distribution nettement bimodale avec, d'une part, de nombreux jeunes âgés de moins de 30 ans et titulaires d'un bac professionnel,

7- D'après les chiffres du ministère de l'Éducation nationale, c'est à partir du milieu des années 1990 que le nombre de titulaires du baccalauréat professionnel atteint environ 10% d'une génération, niveau auquel il s'est ensuite stabilisé. Les "jeunes" ouvriers qualifiés de cette enquête, embauchés depuis environ une dizaine d'années, correspondent donc aux premières cohortes d'embauchés titulaires de "bacs pros". C'est cette caractéristique, plus que toute autre, qui les singularise des plus anciens. Notons par ailleurs que ces distinctions en matière de diplôme correspondent à deux générations en terme d'embauche : en effet, l'embauche est restée bloquée pendant des années dans cette entreprise, et n'a repris qu'à la fin des années 90. Les "jeunes" sont donc âgés de 20 à 30 ans, alors que les "anciens" sont âgés de plus de 40 ans.

et, d'autre part, des anciens âgés de plus de 40 ans et titulaires d'un CAP. Pour les premiers, le coefficient 215 correspond au coefficient d'embauche tandis que, pour les seconds, embauchés initialement au coefficient 170 (parfois à 180), il représente un palier supplémentaire de leur évolution professionnelle (après qu'ils aient atteint les coefficients 180, 190 et 200).

Or, pour les ouvriers, le coefficient est censé être une reconnaissance de la valeur au travail. Les ouvriers se comparent d'ailleurs entre eux plutôt en termes de coefficient qu'en termes de salaire. Montrer sa fiche de paie reste un acte rare alors qu'il est plus fréquent, quoique parfois délicat, d'afficher son coefficient (« *je suis 215* » ou « *il est 255* »).

Dès lors, les anciens ouvriers qualifiés refusent l'équation qui voudrait qu'un CAP ou un BEP obtenu il y a 20 ans et associé à une expérience professionnelle longue soit l'équivalent formel d'un bac professionnel récent et quasiment dépourvu d'expérience professionnelle<sup>8</sup>. Pour eux, c'est cette expérience qui donne toute sa valeur au diplôme et un diplôme dépourvu d'expérience ne peut donc prévaloir.

### *La confrontation de deux périodes du système de relations formation/emploi*

Ce que cette distribution bimodale du coefficient 215 traduit, c'est la coexistence problématique de deux périodes du système de relations entre formations et emplois.

En effet, la création du baccalauréat professionnel, en 1985, dans le cadre de la politique des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat, et surtout son intégration dans la structure de classification préexistante au sein de la métallurgie, apparaissent comme les événements déterminants<sup>9</sup>. Il semble qu'il y ait eu alors une surévaluation du niveau auquel les titulaires de baccalauréats professionnels étaient susceptibles d'être embauchés. En effet, au départ pensés comme des "techniciens d'atelier" destinés à sortir rapidement de l'atelier pour accéder à de véritables postes de techniciens (Campinos-Dubernet, 1995 ; Veneau & Mouy, 1995), les jeunes "bacs pros" sont en fait venus se substituer aux titulaires de CAP à travers un processus de dévaluation des diplômes. Ainsi Patrick Veneau et Philippe Mouy constatent dès 1995 : « Aucun technicien parmi les bacheliers professionnels ! [...]

---

8— Sans même évoquer la situation des 123 ouvriers qualifiés du site, âgés de plus de 35 ans et titulaires d'un coefficient inférieur à 215 (180, 190 ou 200) soit 6,6 % des OQ du site.

9— C'est d'ailleurs à la demande de l'Union des industries métallurgiques et minières (UIMM) que le baccalauréat professionnel a été créé. Plus précisément, l'UIMM ne demandait pas formellement la création d'un nouveau diplôme, mais une augmentation des possibilités de sorties de l'enseignement technique au niveau IV (Campinos-Dubernet, 1995).

Cette classification, cet emploi, est pourtant celui qui a servi de référence dans la construction des référentiels de ce diplôme » (p. 91). Ils ajoutent : « Par leur classification et leur activité, les bacheliers professionnels sont majoritairement des ouvriers qualifiés. Dans les activités de fabrication, le recrutement de ces diplômés est mené en parallèle avec celui de titulaires de BEP. [...] Autrement dit, c'est bien dans une logique de déclassement que s'inscrit, majoritairement, l'embauche des bacheliers » (p. 102).

Près de dix ans plus tard et vingt ans après la création du baccalauréat professionnel, ce niveau d'embauche semble relativement ancré dans les mentalités puisque les jeunes titulaires de bacs pros n'expriment aucun sentiment de "déclassement", comme le montre Henri Eckert (2005). Mais « s'ils ne peuvent se déclarer "déclassés", ils manifestent leur mauvaise humeur d'avoir été leurrés quant à la valeur de leur titre sur le marché du travail » (Eckert : 25), comme en témoigne ce mécanicien de maintenance âgé d'une cinquantaine d'années : « *Un CAP maintenant, ça vaut plus rien, un BEP vaut plus rien. Du moment que vous avez pas un bac... le minimum, c'est le bac. La preuve, à mon époque, quelqu'un qui avait le bac, un bac F1 ou F2, était technicien. Il avait pas sa place dans l'atelier. Il était coefficient 225 quand il rentrait et il avait son bureau. Alors que maintenant, un bac, c'est dans l'atelier à tirer la caisse* ».

Cette surévaluation initiale crée vingt ans plus tard un profond décalage entre la structure des diplômes obtenus, temporellement située, et la structure des coefficients dans l'entreprise au moment de l'enquête. Car si l'ancienneté est reconnue par tous comme une des sources de légitimité dans l'univers de l'atelier, les "anciens" ont le sentiment que la situation actuelle annule la valeur de leur expérience tout en diminuant, par anachronisme, celle de leur diplôme. Dès lors, ils contestent le fait que le diplôme des "jeunes" soit un critère suffisant pour légitimer leur position, en mettant en cause les savoirs dispensés à l'école (« *les jeunes ne savent plus écrire, ils ne savent plus lire un dessin technique...* »), et la qualité de la formation (« *On se demande ce qu'ils ont appris à l'école !* »). Et cela, alors même qu'ils cherchent à fonder leur propre légitimité d'ouvriers qualifiés sur leur parcours scolaire. Un ancien raille ainsi : « *maintenant, ils sont plus diplômés mais on les forme plus longtemps !* » en expliquant que la formation au poste dure aujourd'hui deux mois alors qu'elle durait 15 jours à l'époque de son entrée dans l'entreprise.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette situation n'engendre pas automatiquement un "conflit de génération", au sens fort du terme. Nicolas Flamant montre, à travers l'exemple de l'introduction de la polyvalence et de la polycompétence dans une gare de triage, que « la thèse du conflit de générations, qui semble l'emporter *a priori*, vient occulter les véritables enjeux d'un conflit d'une tout autre nature. Ceux-ci sont à rechercher dans les récents bouleversements de

l'organisation du travail. La thèse du conflit de générations apparaît alors comme une façon d'exprimer (ou de taire) la remise en question des statuts respectifs et relatifs, le bouleversement des hiérarchies sociales et symboliques ainsi que le conflit d'organisation qui préside à ces bouleversements » (Flamant, 2005 : 226). Pour qualifier la situation qui nous occupe, il semble dès lors préférable de parler d'une "confrontation" entre les jeunes et les anciens puisque même les jeunes admettent la difficulté du système, et partagent donc le jugement des anciens sur la situation. En témoignent ces deux extraits d'entretien, recueillis auprès de jeunes salarié(e)s du site :

*« Je connais un ancien. Il est rentré avec un BEP, il a 20 ans d'ancienneté, il est 215... Vous, vous arrivez, vous avez 0 année d'ancienneté, vous êtes 215 [...]. Je me mets à leur place, c'est normal. C'est normal que le mec... et en plus, le gars, ça fait 20 ans qu'il est là, il est 215, et il doit former celui qui arrive et qui est 215 aussi. C'est normal que ça leur plaise pas. [...] Je suis rentrée 215, j'ai entendu "ouais c'est pas parce que t'as un bac... la preuve tu sais pas dépanner toute seule...". On leur dit "attends, j'ai pas choisi, j'ai pas demandé qu'ils me mettent là", ça s'arrête là. Sur le principe, ils sont un peu dégoûtés, eux ils sont largement meilleurs que nous et ils ont le même coeff que nous »* (femme âgée de 29 ans travaillant en maintenance).

*« Je suis à 215... et je bosse avec des mecs, qui ont 25 ans de boîte et qui sont à 200. Moi, petit jeune, j'étais un peu gêné par rapport... le mec, il me formait mais j'étais un grade au-dessus sur la fiche de paie, ça choque toujours un peu. Ça choque »* (homme âgé de 26 ans travaillant à l'usinage).

261

D'une part, les jeunes ont concrètement besoin des anciens pour faire face à certaines difficultés du travail et savent qu'ils verraient vite le "revers de la médaille" s'ils prenaient de haut les anciens en mettant en avant leur niveau de diplôme ou leur coefficient. D'autre part, l'entreprise – et donc, par contre-coup, les salariés, jeunes et anciens – ne manquent pas de se décharger de la responsabilité de la situation en insistant sur le fait que l'accord de branche ne leur laisse guère le choix.

Ce qu'on observe dans l'entreprise étudiée s'explique donc par la confrontation sur place de deux périodes du système de relations entre formations et emplois. Cela renvoie également, semble-t-il, à un processus qui a déjà été souligné par ailleurs par Antoine Prost (1981), celui de la scolarisation des apprentissages. Cette expression renvoie à l'idée que les savoirs obtenus à l'école et certifiés par celle-ci prennent le pas sur les savoirs obtenus dans l'usine par l'expérience. Le mécanicien de maintenance déjà cité explique ainsi : *« Une grande partie des*

*professionnels, qui ont un CAP d'il y a 30 ans, ils ont évolué avec leur matériel, on leur donnera jamais un coefficient. Pourtant, ils le méritent, par rapport au travail qu'ils ont fait. Mais comme ils ont pas le diplôme, ils auront pas le coefficient. Et c'est ça, la peur de l'accord professionnel ».*

En effet, en filigrane, c'est cette situation de déni de la valeur de l'expérience que semble entériner l'accord de classification des ouvriers professionnels en cours de négociation dans l'entreprise.

### **Entre “logique compétence” et reconnaissance de l'expérience comme source de la qualification : l'impact de la nouvelle grille de classification**

Dans ce contexte, la nouvelle grille de classification des salariés ne semble pas être un moyen de régler cette situation. Au contraire, elle renforce encore le processus de marginalisation et de fragilisation des “anciens”. Quelles sont les implications de la définition de la compétence contenue dans l'accord en matière de reconnaissance de l'expérience ?

Comme pour l'accord de branche de 1975, les partenaires de la négociation mettent en avant l'argument des carrières ouvrières afin de justifier la nécessité d'un nouvel accord qui permettrait « d'offrir de réelles perspectives d'évolution professionnelle, autour de règles objectives » (*Accord d'entreprise sur le développement et l'évolution professionnels des ouvriers de production*, février 2005). Les nouvelles grilles de classification négociées dans l'entreprise se présentent sous forme de référentiels de compétences propres à chaque métier. Ces référentiels sont constitués de tableaux qui croisent en colonne les différentes composantes (maîtrise technique, démarches de progrès, polyvalence, transfert de compétences...) avec les coefficients figurant en ligne. Chaque case, située au croisement d'une ligne “coefficient” et d'une colonne “composante” décrit un certain nombre d'activités (par exemple “isoler les non-conformes”, “être polyvalent sur deux postes”...). Pour pouvoir passer au coefficient supérieur, les ouvriers doivent remplir toutes les conditions qui figurent dans chacune des cases d'une même ligne.

### *La logique de la compétence contenue dans l'accord de classification et la remise en cause de l'expérience*

À travers cette nouvelle grille (négociée au sein de l'entreprise et non plus au niveau de la branche comme en 1975, ce qui illustre une tendance générale de négociations localisées et de dérogations aux conventions de branche – cf. Tallard, 2001), l'entreprise exprime la volonté de ne plus tenir compte que

des “compétences” réellement exercées à un moment précis, et définies dans l’action. Cette position ne permet pas davantage de prendre en considération l’expérience car l’évaluation des compétences se fait “en situation” et sans revenir sur l’histoire professionnelle de l’individu.

Dans cet accord, la compétence est définie comme une « capacité à agir, à réaliser une activité », et les signataires précisent qu’elle nécessite de la « pratique » (ce qui justifie une période minimale de mise en situation de deux ans), et surtout qu’elle « s’observe dans l’action et se mesure en situation professionnelle ». La mise en œuvre des compétences s’effectue donc au “poste”. Autrement dit, dans la logique mise en œuvre dans cette grille, toute capacité à réaliser une activité qui n’est pas mise en œuvre au quotidien n’est pas une compétence. Elle n’existe tout simplement plus. Les notions de “transférabilité”, ou de “portage des compétences”, initialement contenues dans le modèle de la “logique compétence” (par exemple, dans l’accord emblématique A CAP 2000 de la sidérurgie – cf. Monchatre, 2004 ; Tallard, 2001) ont complètement perdu leur substance dans la situation étudiée ici. C’est ce qu’exprime clairement un délégué syndical de la CFDT au cours d’un entretien : *« Moi, l’hydraulique qui est commandé par de l’électrique, je sais comment ça fonctionne, je sais le dépanner. C’est vrai que, maintenant, sur les nouveaux moyens, il va me falloir un temps d’adaptation mais dans 15 jours, je suis aussi bon qu’un autre. C’est ce que j’ai expliqué. Bon, j’étais spécialiste de l’usinage des arbres à cames, toute l’ancienne technologie jusqu’à un certain niveau. J’ai vu les nouvelles machines, les nouvelles machines, je sais m’en sortir parce que j’ai démarré leur mère, en gros. Maintenant, je vais dessus, en 15 jours, je sais comment elles fonctionnent. Parce que, pour usiner, c’est toujours la même chose, on met la pièce, la meule elle vient, elle usine. Ça, ça a pas changé ! À moins qu’ils aient inventé quelque chose [rires] qu’on met un bout de ferraille et que ça sorte un arbre à cames, mais ça, j’ai pas vu encore ! Donc les professionnels se tiennent à jour. La machine, elle travaille, on sait comment qu’on usine, du moment qu’on sait comment qu’on usine, après, c’est la technologie, alors d’appuyer sur deux boutons, maintenant il y en a plus qu’un, ou alors, maintenant il faut lui parler pour que ça fonctionne, ça s’apprend vite. Quelqu’un qui sait comment... C’est ça. Et ça, apparemment, ils veulent l’oublier. Ils veulent le gommer. [...] C’est-à-dire que, moi, vu que je suis pas dans le nouvel atelier, ça, je sais pas le faire. Il faut que je reparte pendant 10 mois en formation pour pouvoir le faire. Je leur ai dit “mais vous rigolez !” J’ai dit “moi, je suis prêt à faire l’essai quand vous voulez. Vous prenez quelqu’un qui travaille au DV, qui dépanne ses machines et moi, j’y vais, et on verra lequel des deux qui a fini la panne le premier”. Je suis prêt à relever le défi, mais il y a personne qui veut. Parce que, sinon, ça fait tomber leur théorie. Ici, je suis dans le département DEW, l’ancien moteur, donc le nouveau moteur s’appelle DV... toute personne... Moi, par exemple, je suis muté au DV, je dois avoir à peu*

*près 400 heures de formation avant de pouvoir dépanner chez eux » (homme âgé de 50 ans, travaillant en maintenance).*

*Les réactions locales à la situation : la crainte d'un mouvement social et la reformulation du problème de l'expérience sous l'angle de la "mobilité"*

Sur ce site de fabrication de moteurs situé dans l'Est de la France, cette conception de la "compétence" et les implications qui en découlent en matière de reconnaissance de la qualification à travers l'expérience suscitent de nombreux remous, tant chez les managers locaux que chez les délégués syndicaux. Ces derniers menacent ne pas signer l'accord, et laissent planer le spectre d'un mouvement social. Ainsi ce délégué CFDT avertit : « *Je leur ai dit "votre futur peut-être légendaire accord pour les professionnels, il est pas signé encore. Vous savez, d'autres usines vont nous suivre, si la CFDT signe pas en centrale... faudrait pas vous demander, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'on a fait de mal ?" Ils s'interrogent quand même, ils pensent pas qu'à rigoler* ».

De leur côté, les managers locaux, eux aussi inquiets de la tournure des négociations, ont cherché à réorienter les principes de la grille de classification dans un sens qui leur paraissait moins risqué. Pour ce faire, le préalable a été de transformer la revendication initiale liée à l'ancienneté en revendication explicitement tournée vers la notion d'"expérience". En effet, compte tenu d'un fort rejet du terme "ancienneté", assimilé au contre modèle du secteur public (de ce point de vue, admettre l'ancienneté comme un des principes guidant la carrière professionnelle serait anti-méritocratique), la notion d'"expérience" a immédiatement été substituée, par les managers, à celle d'"ancienneté" dans leurs revendications. Reste qu'il s'agit toujours de savoir quelle place accorder aux personnels présents dans l'entreprise depuis de nombreuses années.

Mais cette première reformulation du problème de l'"ancienneté" sous la forme de l'"expérience" n'a pas suffi. Dans un deuxième temps, les responsables du site ont élaboré des tentatives de reformulation du problème sous l'angle de la "mobilité". Cette reformulation paraissait opportune dans la mesure où les mobilités sont un enjeu fort dans l'entreprise ; pour les ouvriers qualifiés, en effet, la flexibilité et l'adaptation au contexte productif se font sans recours à des plans sociaux. Les mobilités au sein même du site sont fréquentes<sup>10</sup>, car l'obsolescence des matériaux et des techniques entraîne des cycles de fermeture/ouverture d'ateliers dans

10- Sur le site de fabrication de moteurs de l'Est, environ une personne sur six a connu une mobilité durant l'année 2005, que ce soit un changement d'atelier, un changement d'équipe ou une reconversion professionnelle.



l'usine et la conjoncture économique engendre, elle, des cycles de baisse de régime/montée en cadence dans la production. Les mobilités, inévitables dans la carrière et nécessaires aux yeux des managers locaux à la bonne gestion du site, seraient alors synonymes de danger dans la carrière puisqu'elles s'accompagneraient à chaque fois d'une remise en cause totale des "compétences".

Les managers locaux ont alors pointé le risque d'un blocage des mobilités contenu dans la définition de la compétence mise en œuvre dans l'accord. Mais cette formulation du problème de l'expérience sous la forme de la "mobilité" a connu un relatif échec auprès des dirigeants centraux. Le siège a facilement argumenté que la "mobilité" n'est pas une compétence, et qu'elle ne mérite donc pas d'apparaître dans la grille. Reste que les managers locaux ont réussi à introduire l'évocation d'une mobilité nécessaire dans le corps du texte de l'accord.

Les craintes exprimées sur le site de fabrication de moteurs ne rencontrent donc qu'un écho très limité au siège, qui a poursuivi la négociation sans modifier substantiellement les principes de l'accord. En effet, ce site est le seul du groupe à exprimer fortement ce type de craintes, ce qui permet aux dirigeants de minimiser la menace. Or le problème mis en lumière existe pour l'ensemble du groupe. Mais les craintes exprimées par les managers du site de fabrication de moteurs sont plus prononcées que sur les autres sites pour plusieurs raisons : l'importance relative des professionnels en termes d'effectifs par rapport aux autres sites du groupe, les problématiques de mobilités et de reconversions qui y sont plus prononcées, la présence de deux délégués centraux et les tentatives de création d'une section de SUD au moment de l'enquête. Dans l'optique des managers locaux, et dans l'esprit des délégués syndicaux, si l'accord était appliqué tel quel, la menace d'un mouvement social qui partirait des professionnels est réelle.

### *Qualification du poste vs qualification individuelle*

Cette problématique décelée dans le cas étudié semble pouvoir être replacée dans des débats plus anciens portant sur la définition de la qualification : la qualification est-elle attachée à la personne ou est-elle attachée au poste de travail effectivement occupé ? Cette question constitue ce que D'Iribarne et Oiry (2001 : 51) ont nommé la « controverse fondatrice » entre P. Naville et G. Friedmann. Pour le premier, la qualification dépend de l'homme et non du poste de travail. Friedmann, lui, oscille entre les deux perspectives, se prononçant, dans *Le travail en miettes* (1956), pour une qualification individuelle, mais pour une qualification abordée à partir du travail réalisé dans le *Traité de sociologie* édité par Gurvitch (1967). Ce débat entre les deux conceptions de la qualification semble en outre traverser toute l'histoire des négociations des classifications dans l'industrie métallurgique.

Ainsi, Catherine Omnès (2001) nous montre que, dès 1919, puis en 1936, dans les conventions collectives, ces deux conceptions antagonistes de la qualification se sont juxtaposées. Pour les ouvriers qualifiés – pour lesquels l’essai professionnel est requis, puis la possession d’un CAP ou une expérience professionnelle considérée comme équivalente –, c’est la qualification individuelle qui prévaut. Par contre, pour les ouvriers non-qualifiés, « ce sont les caractéristiques du poste de travail qui définissent le profil du travailleur » (*ibid.* : 314). L’auteur ajoute immédiatement que la définition de l’ouvrier non-qualifié « laisse deviner une interprétation différente et plus restrictive de la qualification, fondée sur la nature du poste occupé. [...] L’ouvrier spécialisé est donc défini par sa position dans la division du travail. [...] On est, par conséquent, en droit d’imaginer qu’un professionnel diplômé occupé à des opérations dans lesquelles il n’utilise pas les compétences liées à son métier puisse être classé OS. Cette définition de l’OS [...] laisse donc la porte ouverte à une déqualification possible des ouvriers professionnels placés, momentanément ou durablement, sur des postes ne correspondant pas à leur métier initial » (*ibid.* : 318-319). L’enjeu fondamental des débats sur la qualification semble bien être celui que Catherine Omnès identifie au sujet des conventions collectives de 1936, à savoir la possibilité d’une déqualification des ouvriers qualifiés dès lors qu’on adopte une définition de la qualification attachée au poste de travail.

Or ces conventions collectives vont ensuite largement servir de source d’inspiration pour les grilles Parodi (Saglio, 1991) : « Ce glissement d’une qualification fondée sur les caractéristiques propres du travailleur à une qualification fondée sur les caractéristiques du poste de travail annonce le système de classification de l’après-guerre (grille Parodi) affectant un coefficient aux postes de travail et non aux travailleurs » (Omnès, *op. cit.* : p. 314).

D’après Zarifian et Carrière (1985), l’accord de la métallurgie de 1975 a modifié la conception prévalant de la qualification depuis les accords Parodi : « Avec l’accord de 1975, l’analyse de la qualification se trouve déplacée : elle va d’abord se rapporter aux caractéristiques de l’emploi qu’une personne est susceptible d’occuper et, indirectement, aux capacités et compétences de la personne en tant qu’elles lui permettent de tenir cet emploi » (p. 11), c’est nous qui soulignons). Dans cet accord, la qualification renvoie à la « capacité de tenir un emploi dans un système de production marqué par les finalités de l’entreprise, et non plus à l’association étroite et stabilisée entre compétences techniques et statut social reconnu que représentait le métier » (*ibid.* : 11). Ainsi, la référence à un niveau de formation requis n’a été faite qu’à la demande des organisations syndicales. En effet, les auteurs soulignent que « la formulation de ce critère comme ses conditions d’application ont été un objet d’affrontement. L’UIMM défendait l’idée de connaissances requises par l’emploi, les organisations syndicales celle des

connaissances acquises par l'individu » (*ibid.* : 17). En outre, l'UIMM affirmait ouvertement son intention d'interpréter l'accord « comme une classification des emplois, avant d'être une classification des individus » (*ibid.* : 17). Dès lors, les auteurs concluent que le statut social obtenu « n'est autre qu'une position sociale dépendante de l'emploi auquel l'individu est affecté et de sa capacité à le tenir » (*ibid.* : 18). Autrement dit, la qualification obtenue à travers la grille de la métallurgie de 1975 est une qualification essentiellement ramenée au poste de travail et non plus à l'individu. Cependant, contrairement à l'affirmation de Zarifian et Carrière (1985), l'accord de 1975 n'est pas situé dans un logique entièrement nouvelle puisque, nous venons de le voir, le débat entre les deux notions de la qualification était déjà présent en 1919, puis en 1936. Cependant, il semble que, dans les faits, l'application de l'accord de 1975 s'éloigne quelque peu des principes initiaux ramenant la qualification au poste de travail (sur ce thème, voir Lanfranchi, 1988 ; Gavini, 2000 ; Zimmerman, 2000). En pratique, dans l'entreprise, ce sont en effet les individus qui sont classés, puisque d'une part, le coefficient obtenu à l'embauche ne peut être remis en cause lors d'une mobilité, et que d'autre part, l'attribution des postes ne prend pas systématiquement en compte l'adéquation entre le coefficient d'un individu et la "pesée" du poste (c'est-à-dire le coefficient théoriquement nécessaire pour occuper le poste).

Dans ce contexte, le nouvel accord de classification en cours de négociation au sein de l'entreprise semble être une façon de pousser cette logique à son terme. Pour comprendre cet état de fait, il est nécessaire de revenir sur l'emploi du terme "compétence" et sur la logique contenue dans cet accord, dans la mesure où elle ne correspond pas aux analyses, extrêmement nombreuses, qui ont été faites sur l'émergence de la notion de compétence. En effet, la position largement partagée revient à dire que « la notion de qualification désigne les qualifications attachées à un poste de travail et celle de compétence désigne les qualifications attachées à la personne » (D'Iribarne & Oiry, 2001 : 55). Inversement, dans la situation étudiée, le passage à une "logique compétence" à travers la grille de classification telle qu'elle était formulée au moment de l'enquête renvoie à un basculement vers une qualification attachée au poste, basculement que les organisations syndicales de la métallurgie tentent d'empêcher ou de contrecarrer depuis longtemps.

Aussi, il paraît nécessaire de clarifier une confusion qui semble parfois faite entre deux couples d'oppositions sous jacentes concernant la problématique de la "qualification" : on peut ainsi opposer la qualification de la personne et celle du poste ; mais on peut également opposer une qualification individuelle et une qualification collective, ou plutôt une qualification collectivement "garantie" (conférée par exemple par un niveau de diplômes, un type de formation etc. et négociée au niveau des conventions collectives). La "logique compétence" à l'œuvre dans la nouvelle grille de classification de l'entreprise consiste bien à

mettre en avant la qualification individuelle, par opposition à la qualification collectivement garantie, mais elle reste une qualification du poste, par opposition à une qualification de la personne. Par conséquent, elle ne correspond pas à la "logique compétence" telle qu'elle peut être analysée dans l'accord A. CAP 2000 de la sidérurgie, qui a souvent servi de base à la définition de la compétence comme "qualifications attachées à la personne". Sylvie Monchatre, à travers sa « Chronique d'une conversion » (2004) de l'ouvrier à l'opérateur, décèle ainsi, à partir de cet accord emblématique de la "logique compétence", un « principe de portage individuel des compétences acquises » (*ibid.* : 75) qui renvoie donc à une qualification individuelle, et non à une qualification du poste. Dans l'accord étudié, on ne retrouve pas ce principe de "portage", ou de "transférabilité" des compétences ; ce sont bien au contraire les postes qui sont classés, puisque les personnes peuvent perdre le niveau attaché à un poste avec une mobilité. Ainsi, dans un autre site étudié, pour lequel le sureffectif en matière d'ouvriers professionnels s'élève à 400 personnes, on peut rencontrer des exemples d'OP qui ont été (dé)classés OS suite à une mobilité vers des postes d'OS.

La notion de "compétence" telle qu'elle est utilisée dans la situation qui nous occupe ne correspond donc pas à la définition habituellement avancée. Elle semble n'avoir qu'un but : transformer, de manière performative, le rapport salarial existant autour de la qualification.

S'interrogeant sur la filiation et la continuité entre "qualification" et "compétence" (alors même que les promoteurs de la compétence souhaitent généralement en faire une révolution, un "basculement", un "changement de mentalité"...), D'Iribarne et Oiry (2001) montrent ainsi que le passage de la première à la seconde s'explique par des « raisons idéologiques » (*ibid.* : 51) car, selon eux, la notion de compétence a été « instrumentalisée » (*ibid.* : 56) afin de justifier « l'abandon du rapport salarial actuel » (p. 56). En effet, la logique compétence permet de « passer outre les modes sociaux de définition de la qualification (négociations, conventions collectives, etc.) » (*ibid.* : 61) et autorise à conclure qu'« il faut faire disparaître les institutions qui construisent les compromis sociaux sur la qualification » (*ibid.* : 62).

Car le véritable enjeu reste la maîtrise de l'octroi de la qualification : celle-ci peut être en partie garantie par l'extérieur (l'État notamment, les organisations syndicales, à travers les diplômes de l'Éducation nationale), mais elle peut aussi se jouer dans l'entreprise ; c'est bien ce qu'il y a en filigrane dans le changement proposé<sup>11</sup>.

11- C'est ainsi qu'il faut comprendre l'insistance sur les CQPM qui est contenue dans le nouvel accord. Sur les certificats de qualification paritaires de la métallurgie, cf. Veneau et Personnaz, 2002.

La question centrale devient alors : qui a le pouvoir de reconnaître la qualification ? Si c'est dans l'entreprise que se joue l'octroi de la qualification, celle-ci peut, à tout moment, revenir sur son jugement – ce qui permet de comprendre tout le danger que représente, pour les ouvriers qualifiés, une compétence définie comme exercée au poste.

Aux yeux des anciens ouvriers, l'importance prise par le diplôme dans la définition, à la fois objective et subjective, de l'ouvrier qualifié ne doit pas conduire à dénier la valeur de l'expérience. Pour eux, ce n'est qu'en s'adossant à cette expérience que le diplôme peut prendre réellement toute sa valeur et venir légitimer une position d'ouvrier qualifié dans l'atelier. En revanche, pour les plus jeunes, le critère du diplôme tend progressivement à supplanter celui de l'expérience. Le déni de la valeur de l'expérience par l'entreprise fragilise davantage encore les anciens. Dès lors, les ouvriers qualifiés âgés déplorent la disparition des essais P1, P2, et P3, modalités anciennes d'établissement des hiérarchies ouvrières dont la légitimité n'était pas contestée, car ces évaluations portaient essentiellement sur la maîtrise générale du métier et se déroulaient pour une large part "en situation". Aujourd'hui, et plus encore avec les grilles d'évolution proposées, une partie de l'évaluation se fait sur des aspects qui, selon les ouvriers professionnels, ne relèvent pas à proprement parler du métier (comme les démarches participatives). Par ailleurs, les "anciens" peuvent être marginalisés par la prépondérance de l'informatique, nécessaire pour ces démarches. Ils craignent donc un processus de dévalorisation encore accentué. Mais ce ne sont pas eux, en tant que cohorte, qui sont ainsi marginalisés dans l'entreprise. Il s'agit bien de la relégation inévitable d'une classe d'âge, en raison de la non prise en compte de l'expérience. Ainsi, les jeunes, à qui la nouvelle grille de classification peut sembler profitable pour le moment, risquent fort de se retrouver bloqués à leur tour si la logique proposée dans le nouvel accord venait à être entérinée. En effet, dans ce contexte, cette grille représente une étape décisive dans un processus qui tend à fragiliser le groupe des ouvriers qualifiés, en internalisant et en individualisant les critères de reconnaissance de la qualification. Car, comme le souligne Robert Castel, « pour tous ceux qui ne peuvent disposer d'autres ressources que celles qu'ils tirent de leur travail, [...] les protections sont collectives ou elles ne sont pas » (Castel, 2003 : 46).

## BIBLIOGRAPHIE

*Accord d'entreprise sur le développement et l'évolution professionnels des ouvriers de production*, février 2005.

*Accord national du 21 juillet 1975 sur la classification, modifié par les avenants du 30 janvier 1980, 21 avril 1981, 4 février 1983, 25 janvier 1990 et 10 juillet 1992*, branche de la métallurgie.

BRUCY (G.), 1998, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les Entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.

CAMPINOS-DUBERNET (M.), 1995, « Baccalauréat professionnel : une innovation ? » *Formation Emploi*, n° 49, pp. 3-29.

CASTEL (R.), 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Le seuil et La République des Idées.

CHARLIER (M.), COLIN (T.), GRASSER (B.), HIGELE (J.-P.), KRISTOVA (A.), ROSO (J.), ROUYER (R.) & RYK (G.), 2003, *La construction sociale des frontières entre la qualification et la non qualification*, Rapport de recherche à la DARES, Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi, Université Nancy 2.

CHARLOT (B.) & FIGEAT (M.), 1985, *Histoire de la formation des ouvriers. 1789-1984*, Paris, Minerve.

D'IRIBARNE (A.) & OIRY (E.), 2001, « La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification », *Sociologie du travail*, n° 43, pp. 49-66.

ECKERT (H.), 2005, « "Déclassement" : de quoi parle-t-on ? À propos des jeunes bacheliers professionnels, issus de spécialités industrielles », *Net.doc* n° 19, CEREQ [extrait d'un rapport remis au Commissariat général du Plan en mars 2004].

FLAMANT (N.), 2005, « Conflit de générations ou conflit d'organisation ? Un train peut en cacher un autre... », *Sociologie du Travail*, n° 47, pp. 223-244.

FRIEDMANN (G.), 1956, *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard.

GAVINI (C.), 2000, « L'efficacité des grilles de classification : un bilan mitigé », *Travail et Emploi* n° 84, pp. 19-31.

GURVITCH (G.) (éd.), 1967, *Traité de sociologie*, Paris, PUF.

LANFRANCHI (N.), 1988, « L'application des classifications dans quelques branches conventionnelles », *Travail et Emploi*, n° 36-37, pp. 71-83.

MONCHATRE (S.), 2004, « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue Française de Sociologie*, n° 45-1, pp. 69-102.

NAVILLE (P.), 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, M. Rivière.

OMNÈS (C.), 2001, « Qualifications et classifications professionnelles dans la métallurgie parisienne, 1914-1936 », in G. Gayot & P. Minard (dir.), *Les ouvriers qualifiés de l'industrie (XVI<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle). Formation, emploi, migrations*, *Revue du Nord*, Hors-série collection histoire, n° 15, pp. 308-322.

PROST (A.), 1981, *Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France*, tome IV « L'École et la Famille dans une société en mutation (1930-1980) », Paris, Nouvelle Librairie de France, G.-V. Labat éditeur.

SAGLIO (J.), 1991, « Négociations de classifications et régulation salariale dans le système français de relations professionnelles », *Travail et Emploi*, n° 47-01, pp. 53-63.

TALLARD (M.), 2001, « L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution », *Sociétés contemporaines*, n° 41-42, pp. 159-187.

TOURAINÉ (A.), 1955, « La qualification du travail. Histoire d'une notion », *Journal de psychologie normale et pathologique*, n° 13, pp. 97-112.

VENEAU (P.) & MOUY (P.), 1995, « Des objectifs à la réalité. Les bacheliers professionnels industriels » *Formation Emploi*, n° 49, pp. 91-103.

VENEAU (P.) & PERSONNAZ (E.), 2002, « Les certificats de qualifications paritaires de la métallurgie : une forme d'ajustement formation – emploi ? », *Travail et Emploi*, n° 90, pp. 87-98.

ZARIFIAN (P.) & CARRIÈRE-RAMANOELINA (M.), 1985, « Le technicien d'atelier dans la classification de la métallurgie », *Formation Emploi*, n° 9, pp. 11-24.

ZIMMERMAN (B.), 2000, « Logiques de compétences et dialogue social », *Travail et Emploi*, n° 84, pp. 5-18.





## DE L'EXPÉRIENCE RECONNUE À L'EXPÉRIENCE DÉNIÉE

Guy BRUCY<sup>1</sup>

À l'origine de la réflexion proposée dans cette contribution, se trouve l'étonnement de l'historien constatant le consensus politique et syndical qui entoura l'institution de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) par la loi du 17 janvier 2002, significativement dénommée "loi de modernisation sociale".

En effet, si pendant trois quarts de siècle, la notion même d'expérience ne fut jamais réellement interrogée et encore moins discutée, elle fut cependant au cœur de débats intenses quant à la manière de la reconnaître, de l'utiliser et de la valoriser dans les entreprises. Aux usages revendiqués par les employeurs sous leur seule autorité, en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts spécifiques, s'opposaient des conceptions portées par les pouvoirs publics et par les forces syndicales qui refusaient de réduire l'expérience à sa seule fonction productive et ne la dissociaient pas de sa dimension politique et culturelle. Un retour, même rapide, sur le passé s'imposait donc pour problématiser ce consensus souvent présenté comme nécessaire.

Mais l'approche sociohistorique n'aurait qu'un intérêt limité si elle ne permettait pas d'interroger également le sens de la quasi injonction faite de nos jours aux salariés à valider leur expérience pour obtenir un diplôme. C'est pourquoi, après avoir rappelé les bouleversements qui ont affecté l'échange salarial au cours des années 1980-2000, je m'attacherai, dans une seconde partie, à analyser les conséquences de cette "révolution managériale" sur la manière dont sont désormais mobilisés les savoirs au travail. Je montrerai enfin comment, derrière la mise en scène publique et politique de l'expérience, les salariés se voient contester celle-ci et se trouvent, en réalité, dépossédés de leur capital de savoirs en même temps qu'ils sont contraints de se vendre pour rester "employables".

---

1— Historien, Professeur à l'Université de Picardie Jules Verne, laboratoire Sa.So.

## Expérience, perfectionnement, certification, promotion du début du XX<sup>e</sup> siècle aux années 1970

### *Un capital de savoirs accumulés dans la durée*

Pendant une longue période qui couvre, *grosso modo*, les trois quarts du XX<sup>e</sup> siècle, la notion d'expérience semble aller de soi et n'est pas réellement discutée.

Comment la définissait-on ? Comment la repérait-on ? À partir de quels critères disait-on d'un ouvrier qu'il était "expérimenté" ?

La lecture des documents d'archives montre qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'expérience était d'abord perçue comme le résultat de l'accumulation de pratiques de travail inscrites dans la durée. C'est le temps qui fait l'expérience. Capital de savoirs accumulés au cours de l'activité productive, l'expérience a partie liée avec l'ancienneté. Le primat ainsi accordé à la durée comme garante de la maîtrise d'une pratique professionnelle est alors largement partagé par les employeurs, par nombre de syndicalistes et par les enseignants. Ainsi, dans le commerce, les patrons expliquent qu'« *on est apprenti toute sa vie* » et que « *c'est là que réside le tour de main ou le secret de chaque vendeur qui attire ou éloigne le client* »<sup>2</sup>. Pour les militants de la fédération CGT du Livre, seule l'ancienneté constitue un bon indicateur du niveau de qualification atteint par un ouvrier, même quand celui-ci est diplômé car, affirment-ils, sans elle, « *il ne saurait être un artisan accompli, en possession de tout le bagage professionnel, qu'un long exercice du métier seulement permet d'acquérir* »<sup>3</sup>. C'est précisément cette ancienneté qui, selon les syndicalistes de la CGT, légitime le pouvoir de contrôle des conditions d'apprentissage des jeunes quand ils réclament l'institution de Commissions ouvrières constituées « *des ouvriers sérieux et reconnus compétents, ayant au moins vingt ans de pratique, dont l'entrée serait accordée au même degré que les inspecteurs du travail dans les ateliers* »<sup>4</sup>. L'ancienneté dans la pratique sert également de critère pour distinguer les ouvriers qualifiés des manœuvres : « *On devient à la longue fileur, comme on devient mécanicien ; c'est un métier qui exige une longue expérience. Par contre on devient tisseur en huit jours, c'est dire que c'est un métier de manœuvre par excellence* »<sup>5</sup> explique en 1912 un directeur d'école technique. « On devient », le mot

2— Archives départementales du Loiret, 5 T 18.

3— Archives départementales du Loiret, 5 T 18.

4— Lettre de la Chambre syndicale des ouvriers métallurgistes et similaires de l'arrondissement d'Orléans (CGT) au Préfet du Loiret, 1<sup>er</sup> novembre 1912. Archives départementales du Loiret, 5 T 18. Souligné par moi.

5— *Rapport sur la liste des professions pouvant donner lieu à Certificat de capacité professionnelle par M. Lecerf, directeur de l'école pratique Durzy de Montargis*, 11 juillet 1912, Archives départementales du Loiret, 5 T 18.

est lâché. Ce “devenir” implique une lente et permanente confrontation de l’individu à la matière qui résiste. Cette longue familiarité passe davantage par le corps que par les mots. De ce point de vue, l’expérience est un savoir incorporé, au sens fort de cet adjectif. Du reste, ne dit-on pas d’un ouvrier expérimenté qu’il connaît son métier “sur le bout des doigts” ?

Au quotidien, l’expérience se repère par un ensemble de “tours de mains”, de “trucs”, de “ficelles”, de “coups de pattes”, d’appréciations empiriques, mais aussi de capacités créatives, de facultés d’adaptation à des situations nouvelles ou inattendues. C’est le “coup d’œil” du fondeur qui apprécie au bon moment la qualité du métal en fusion, ou celui du porcelainier qui détermine à partir de la couleur de la pâte le seuil de cuisson d’une céramique, seuil au-delà duquel la pièce est irrémédiablement perdue. Ces savoirs font l’admiration des ingénieurs qui les qualifient de “science particulière”, celle qu’ils observent par exemple chez les sidérurgistes chargés d’enfourner la matière en fusion dans les creusets<sup>6</sup> et qui « *sentent le moment où ils doivent s’éloigner tandis que les novices tomberont évanouis sans s’en apercevoir* » (Noiriel, 1984). Ce qui fit dire à un inspecteur du travail que ces hommes possédaient un « *savoir physiologique* »<sup>7</sup>.

Enracinés dans les corps et ancrés dans les pratiques, ces savoirs sont rarement dits et jamais écrits. Leur transmission s’effectue essentiellement sur le mode du “voir-faire” par contact permanent entre celui qui sait faire et qui montre à celui qui regarde faire pour apprendre à faire. Elle dépend donc de la bonne volonté de ceux qui les détiennent. Car ces savoirs empiriques, informels, tacitement partagés par le groupe et souvent protégés par un langage ésotérique, sont la propriété – au double sens de caractéristique et de possession – des travailleurs, qui ne les dévoilent qu’à bon escient, quand ils le jugent opportun. L’ouvrier expérimenté est donc porteur d’une mémoire individuelle et collective du travail. Il est celui qui se souvient comment on a réagi face à tel aléa, comment on a résolu tel problème.

### *Un salarié expert en son art et autonome dans son travail*

De manière générale, l’accord se fait autour de l’idée que l’ouvrier expérimenté est celui qui a “la pleine possession de son métier”, qui est reconnu par tous comme “expert en son métier” ; l’expertise étant ici entendue au sens latin de *expertus* : celui qui a fait ses preuves. L’ouvrier expérimenté est donc un ouvrier éprouvé, qu’on pourrait aussi définir comme celui qui maîtrise un ensemble de façons de

6– Ils s’appelaient « les chargeurs au gueulard ».

7– Cité par Y. Lequin, 1989.

penser, de raisonner et de comprendre que les Grecs nommaient la *mètis*, et qui désignait précisément l'intelligence qui « s'exerce sur des plans très divers, mais où toujours l'accent est mis sur l'efficacité pratique, la recherche du succès dans un domaine de l'action » (Détienne & Vernant, 1978 : 17-18). L'ouvrier expérimenté est donc celui qui réussit là où d'autres, moins expérimentés, ont échoué.

Il est également défini comme "ouvrier habile", celui qui est bien adapté, légitimé à... Ainsi, Pierre Naville observait que, par extension, on passait ainsi de "habileté" à "habilité à...". Il notait le lien qui, en italien, unit « *abilità* et *idoneità* : l'homme capable, habile, est idoine, et peut aller jusqu'à être *virtuoso*, c'est-à-dire capable au-delà des limites moyennes, jusque-là où s'exerce une *virtù*, un sens spirituel exceptionnel de la réussite, une tension exclusive dans l'exécution d'une tâche hautement spécifique ; toute œuvre confine ici à l'œuvre d'art » (Naville, 1956 : 14-15). Du reste, dans le monde des métiers, on parle couramment de travailler selon "les règles de l'art". Et de fait, les maîtres de forges n'hésitaient pas à parler d'un "travail d'artiste" quand ils évoquaient l'action des mouleurs expérimentés dans les fonderies, au point de considérer qu'ils ne sauraient être remplacés par des machines. Et c'est là une autre caractéristique de l'ouvrier expérimenté : son insubstituabilité. Ses savoirs le rendent irremplaçable, ou difficilement remplaçable.

Mais dans l'exercice quotidien du travail, cet expert irremplaçable n'est pas seulement confronté, en solitaire, à une réalité matérielle. Il agit en relation avec d'autres salariés, dans le cadre d'une organisation du travail. Cette dimension sociale de l'expérience était particulièrement visible dans l'organisation fondée sur le métier et sur l'atelier autonome de type artisanal, qui a longtemps coexisté, au sein des grandes entreprises, avec l'organisation taylorienne. Dans ces conditions, l'expérience attachée à l'ancienneté pouvait procurer à son détenteur un pouvoir de commandement sur une équipe où chaque membre était très précisément affecté à des tâches dont la distribution reflétait la hiérarchie des compétences requises pour les exercer, compétences qui englobaient aussi bien la force physique que les qualifications techniques les plus fines. Ainsi, dans la verrerie, l'autorité appartenait au "chef de place" qui commandait à toute une équipe composée du "gamin", du "grand garçon", du "souffleur", des "porteurs" et des "tresseurs de paillon". Dans le textile, le "fileur" dirigeait un "carré" comprenant des "bâcleurs", des "rattacheurs" et des "conducteurs". La mine et la sidérurgie n'échappaient pas davantage à ce mode d'organisation : à l'équipe composée du "mineur", de "l'aide mineur" et du "rouleur", correspondait, dans les hauts-fourneaux, celle des "fondeurs", "deuxièmes fondeurs" et "troisièmes fondeurs" (Chabot, 1978 ; Marty, 1982 ; Noiriel, 1982).

De tels collectifs constituaient des lieux où l'expérience – technique et sociale – pouvait à la fois se déployer, se construire et s'acquérir. Aux plus anciens

était dévolu le pouvoir de commander et le privilège d'accomplir les tâches les plus complexes et les plus nobles ; aux plus jeunes étaient confiés les travaux les plus simples et/ou les plus rébarbatifs mais offrant aussi la possibilité d'apprendre et de se constituer progressivement un capital de savoir-faire, point de départ d'une véritable carrière professionnelle.

Certes, on peut objecter que ces possibilités n'eurent de réalité qu'autant que survécurent les métiers. Et il est vrai que le taylorisme introduisit une première rupture dans cette logique en dissociant les tâches de pure exécution de celles qui exigeaient de vraies qualifications. Cependant, même dans les grandes entreprises de la seconde industrialisation, l'homogénéité sociale des collectifs de salariés laissait place à des marges d'action dans lesquelles les savoirs d'expérience autorisaient la transgression des normes et des injonctions des contremaîtres, cadres ou ingénieurs. Danièle Linhart a bien montré que c'est à la fois pour rendre possible et vivable la production en dépit des contradictions des prescriptions officielles, pour conquérir des parcelles de pouvoir et, enfin, pour donner sens à leur travail, que les salariés ont construit, développé et utilisé de tels savoirs, qui étaient autant de réels pouvoirs (Linhart, 1991).

### *Expérience et carrière professionnelle*

Ces savoirs et ces pouvoirs étaient utiles à l'encadrement, qui savait bien qu'ils constituaient l'assurance que le travail serait correctement effectué et que, sans eux, la production ne pouvait pas se faire normalement. Ils participaient d'une véritable « vie souterraine » de l'entreprise (Noiriel, 1984 : 367) aux côtés de pratiques dissidentes et illicites comme la « perruque » ou la « bricole ». Ces dernières consistaient, une fois accomplie la tâche pour laquelle on était payé, à se fabriquer pendant le temps de travail des objets à usage personnel ou destinés à être vendus. Preuve qu'il fallait une grande dextérité pour réussir à accomplir sa tâche dans le temps imparti et, en plus, opérer ce qu'un sidérurgiste lorrain appelait « un rajustement de salaire » (Noiriel, 1984 : 364).

Mais ces savoirs étaient également utiles aux employeurs des grandes entreprises dont les stratégies, dans un contexte de « véritable transfusion de la main-d'œuvre qualifiée en direction des ateliers d'outillage et de réparation » (Pluyette, 1954 : 28) ne se bornaient pas seulement au recrutement d'une main-d'œuvre étroitement adaptée aux postes de travail. Dans des périodes de grande pénurie de qualification (comme les lendemains de la Première Guerre mondiale ou au cours des années 1950-1960), l'expérience constituait la marque distinctive du salarié, auquel pouvait être déléguée une part, même minime, de pouvoir et à qui la confiance pouvait être accordée pour l'exécution de travaux particulièrement complexes, exigeant

une grande maîtrise technique. C'était le cas des ouvriers qualifiés et hautement qualifiés chargés de la préparation, du réglage et de la maintenance des machines. Véritables aristocrates du travail à qui leurs savoirs conféraient la capacité et le droit, dans une situation donnée, de juger, d'évaluer, d'interpréter et de trancher en toute autonomie, ils étaient maîtres de leur temps. C'était un pouvoir décisif dans le cadre du contrat de travail où c'est précisément du temps que le salarié a l'obligation de mettre à la disposition de l'employeur en échange d'un salaire.

Dans cette perspective, l'expérience pouvait s'inscrire dans une trajectoire promotionnelle qui, à la différence de celle qui se construisait dans les organisations anciennes fondées sur le métier de type artisanal, supposait un passage par une formation dispensée en dehors des ateliers de production, que ce soit dans une école interne à l'usine ou dans un établissement d'enseignement professionnel. C'est bien le sens des cours de perfectionnement et des politiques dites de "promotion ouvrière" ou de "promotion du travail" qui seront mises en place par les pouvoirs publics dès les années 1920 et qui se déploieront au cours des Trente Glorieuses, comme nous allons le voir.

Mais construire une carrière suppose qu'existent les conditions pour que puissent se franchir toutes les étapes d'un parcours professionnel. Cela implique que, dans la durée, l'expérience soit identifiée comme telle et valorisée, autrement dit : rémunérée, entretenue, développée, reconnue par la promotion dans la hiérarchie du travail.

### *Des conceptions hétérogènes de la valorisation de l'expérience*

Dans le monde, longtemps dominant, de la petite ou très petite entreprise artisanale, l'ouvrier expérimenté est perçu comme l'incarnation d'une synthèse subtile entre des qualités individuelles innées, confinant aux dons, des qualités morales justifiant la confiance déléguée par l'employeur – goût du travail bien fait, "bonne moralité", adhésion aux valeurs patronales – et des compétences techniques, toutes choses qui, selon les employeurs, ne peuvent s'acquérir qu'en situation de travail réel. Dans cette vision, les savoirs formels transmis ailleurs que "sur le tas" sont minorés car, comme l'explique un artisan de la Côte-d'Or en 1947, « *les qualités les plus nécessaires pour devenir un ouvrier professionnel sont la bonne conduite, l'exactitude au travail, la persévérance et l'énergie. Mais, bien qu'importantes, l'intelligence et l'instruction ne sont pas les plus indispensables* »<sup>8</sup>. Dans

8– Lettre adressée à l'Inspecteur principal de l'Enseignement technique et lue à la réunion des conseillers de l'Enseignement technique de Côte d'Or, 30 juin 1947, archives nationales, F 17bis 788.

ces conditions, « la hiérarchie de prestige du métier n'est pas une hiérarchie de grades mais de talents » (Piotet, 2002 : 13) et la reconnaissance de l'expérience ne peut être que le fait des pairs et d'eux seuls. Elle prévaut toujours sur celle, externe et publique, que tente d'imposer au même moment la Direction de l'Enseignement technique, par l'examen et le diplôme (le Brevet Professionnel), lesquels susciterent une résistance qui ne se démentira jamais. En outre, la reconnaissance par le seul employeur représente, pour celui-ci, un avantage économique certain : en étant le seul à pouvoir décider du moment de cette reconnaissance, il contrôle celui où il peut rémunérer à son juste prix la qualification détenue par le salarié expérimenté. Plus il retarde ce moment, plus il bénéficie de l'expérience sans en payer le coût.

En revanche, les directions des grandes entreprises des secteurs de l'automobile, des chemins de fer, de la mécanique, de l'électricité ou de la chimie, confrontées à la pénurie de main-d'œuvre hautement qualifiée, cherchent à la former et à la fidéliser en lui promettant une véritable carrière professionnelle. De cette volonté découlent deux démarches complémentaires : la mise place de formations dites de "perfectionnement" et leur reconnaissance par des promotions dans la hiérarchie du travail. À ces ouvriers expérimentés et formés, les grandes entreprises pouvaient alors confier les travaux les plus délicats mais aussi la formation initiale des apprentis, en n'en faisant des "instructeurs"<sup>9</sup>, et elles pouvaient aussi les promouvoir à des postes d'encadrement de proximité. Ce faisant, elles leur ouvraient de fait, des perspectives de carrière. C'est ainsi que, dès les années 1920, une véritable politique promotionnelle était clairement affichée à la Compagnie des chemins de fer du Paris-Orléans. Des cours de perfectionnement, d'une durée de 30 mois, y étaient organisés, qui permettaient aux agents d'accéder aux grades de contremaître principal, de chef mécanicien ou de contrôleur de traction. Ces cours comportaient des enseignements généraux, théoriques et pratiques<sup>10</sup>. Aux usines métallurgiques Saint-Jacques de Montluçon, la direction considérait qu'il était impératif de former des « *cadres sérieux d'agents connaissant bien leur métier et attachés à l'usine qui les a formés* » et, ajoutait-elle, « *les avantages immédiats ou lointains auxquels ils peuvent prétendre sont, au reste, de nature à les y retenir* »<sup>11</sup>.

---

9- C'est sous ce terme qu'étaient généralement désignés les salariés chargés d'assurer les formations pratiques et théoriques des jeunes apprentis dans les grandes entreprises qui avaient mis en place des écoles internes.

10- Le perfectionnement des mécaniciens comprenait : composition française, éléments de mécanique et de physique, électricité, technologie générale et du matériel roulant, étude de la combustion et des combustibles, conduite des locomotives.

11- Intervention du directeur des cours de perfectionnement des usines Saint-Jacques de Montluçon, à la Semaine du Travail manuel (27-31 octobre 1925).

Cette stratégie était alors en phase avec la volonté politique des pouvoirs publics.

Considérant que l'expérience acquise sur le lieu de travail ne pouvait suffire, seule, à définir l'ouvrier hautement qualifié, la Direction de l'enseignement technique affiche alors une politique s'ordonnant autour du triptyque : perfectionner, certifier, promouvoir. La notion de "perfectionnement" figurait déjà dans l'article 37 de la loi Astier de 1919. Elle fut concrétisée par la création, en mars 1926, d'un diplôme spécifique : le brevet professionnel (BP), dont tous les acteurs s'accorderont, au fil du temps, à reconnaître qu'il signalait « *la maîtrise absolue* »<sup>12</sup> d'une profession et représentait le diplôme de l'excellence ouvrière.

Dans cette perspective, l'ouvrier expérimenté n'est plus seulement celui qui détient un capital de savoirs acquis "sur le tas". Il est bien davantage que cela : il est celui pour qui les savoirs d'action sont fondés sur la maîtrise de règles, de méthodes, de procédures objectivables, transmissibles hors des lieux de production et, par conséquent, indépendantes des réalités singulières d'une entreprise singulière. Du coup, l'ancienneté n'est plus le critère unique de l'expérience. L'"instruction" acquise dans les cours de perfectionnement vient l'enrichir et ouvre la possibilité d'une reconnaissance officielle, par un diplôme à validité nationale. En même temps est posé le principe que c'est « *à l'école publique d'enseignement technique* »<sup>13</sup> et non à l'entreprise qu'il appartient de dispenser les savoirs constitutifs du perfectionnement et de les valider sous le contrôle de jurys d'enseignants et de représentants de la profession, comprenant « *un nombre égal de patrons et d'ouvriers ou d'employés* »<sup>14</sup>. Désormais, l'ouvrier hautement qualifié est officiellement défini comme celui qui, en plus de l'expérience professionnelle, a cumulé « *au minimum cinq ans d'études théoriques et pratiques* »<sup>15</sup> puisque la préparation du BP exige, en plus des trois années nécessaires à la préparation du CAP, que le candidat ait suivi les cours de perfectionnement « *pendant deux ans au moins* »<sup>16</sup>. Le temps de l'étude acquiert ainsi une dignité égale à celui de la pratique. Le diplôme couronnant ce parcours ne se déduit donc pas directement de la seule expérience. Il certifie qu'une "instruction" particulière – le perfectionnement – la complète et l'enrichit par l'acquisition de savoirs formalisés, différents de ceux construits en situations de travail. C'est là un choix politique majeur, qui

12– Lettre de L. Chachuat, Conseiller de l'Enseignement technique et président du jury du CAP à l'IPET de Lyon, 31 décembre 1948. AN F 771328.

13– *Ibid.*

14– *Ibid.*

15– H. Luc, directeur de l'Enseignement technique, rapport rédigé en juin 1935 pour la création des BP d'ajusteur, tourneur, fraiseur et mécanicien.

16– Article 4 du décret du 31 mars 1926.



fonde le refus des pouvoirs publics de réduire les salariés à leur seule dimension économique et d'enfermer leurs savoirs au seul statut de marchandises vendables sur le marché du travail. À cet égard, les principes exposés dans la circulaire du 4 décembre 1926 relative à la collaboration entre les cours professionnels et les cours d'adultes sont particulièrement explicites : « En droit, l'ouvrier est aussi un citoyen et un homme. Comme tel, il n'est pas un moyen mais une fin ; il doit non seulement être capable de produire, mais aussi de penser ; il a droit à la culture par laquelle on devient homme, c'est-à-dire un être libre ».

L'enjeu était politique. Il s'agissait, par la formation « méthodique et complète » – comme la qualifie cette même circulaire –, de produire des travailleurs qualifiés, des citoyens éclairés et des individus capables d'exploiter toutes les virtualités de leur intelligence (Brucy, 1998). L'ensemble reposait sur une conception humaniste de la formation visant à former tout à la fois “l'Homme, le Travailleur, le Citoyen”, sur fond d'idéologie des Lumières et dans la perspective d'un projet politique – fonder une société de petits producteurs libres et indépendants – s'appuyant sur une philosophie des rapports sociaux : le solidarisme, ce « libéralisme économique amendé d'institutions et d'interventions sociales » (Agulhon, 1990 : 60). Dans ces conditions, la formation – mais, significativement, on parlait alors d'“éducation professionnelle” et de “perfectionnement” – était bien davantage qu'un moyen d'acquérir des savoirs. C'était la voie par laquelle on donnait sens à son travail en l'appréhendant dans sa globalité grâce à la formalisation théorique. C'était l'outil permettant de dominer sa tâche pour mieux s'en affranchir en cas de crise économique et, au-delà, pour sortir de sa condition de salarié au moment où la République valorise l'ascension sociale et, après la Seconde Guerre mondiale, la promotion sociale. Mais, à bien y réfléchir, le projet était encore plus ambitieux dans la mesure où il supposait qu'au développement de l'autonomie dans le travail devait correspondre une plus grande aptitude à la prise de responsabilités dans la sphère citoyenne et politique. Bref, il posait en principe que démocratie économique et démocratie politique avaient partie liée. On est bien ici en présence d'un véritable projet politique dans lequel expérience, formation, certification et promotion ne sont pas dissociables.

La question du diplôme prend donc une importance décisive. Or les intérêts des salariés et des employeurs sont contradictoires. Les premiers ont tout intérêt à obtenir une reconnaissance, sur l'ensemble du marché national du travail, de l'ensemble de leurs savoirs d'expérience et de leurs qualités au sens latin du terme : *qualis* (quel) d'après le grec *poiôtês* qui signifie “le fait d'être tel ou tel, d'avoir telle propriété”, d'être celui-là et pas un autre (Naville, 1956). En revanche, les employeurs ont intérêt à ne reconnaître et à ne rémunérer que les savoirs qu'ils utilisent dans un contexte de production spécifique. On voit donc que, dans la réalité, la manière dont les entreprises vont reconnaître et valoriser

l'expérience et l'usage qu'elles feront du diplôme varieront en fonction de leur taille, de leurs modes d'organisation du travail, des rapports de force entre direction et syndicats, etc. Il y a là un gisement important d'investigations qui restent à mener pour la recherche historique.

Une première approche peut malgré tout être dessinée à travers la façon dont furent utilisés et reconnus les savoirs acquis dans les cours de perfectionnement et le diplôme qui les certifiait.

### *Des usages différenciés du diplôme*

Rappelons une vérité souvent oubliée : pendant toutes ces années, en l'absence de législation véritablement contraignante, c'est sur la base du volontariat, à leur frais et en dehors du temps de travail, que les salariés, dans leur immense majorité, suivent les cours de perfectionnement. Ce que rappelle en 1962 l'inspecteur chargé du contrôle des cours de perfectionnement : « *le principe du volontariat, en dehors des heures de travail, est seul légal* »<sup>17</sup>.

Il faudra attendre la loi du 31 juillet 1959 pour que soient prévues des « mesures propres à encourager la promotion sociale »<sup>18</sup> par voie réglementaire. Mais, dans la réalité, la production des différents ministères en la matière sera fort inégale. Les ministères de l'Agriculture, du Travail et des Anciens Combattants promulgueront effectivement des décrets et des circulaires précisant que les stages de perfectionnement seraient rémunérés sur la base du SMIC et d'indemnités complémentaires. En revanche, celui de l'Éducation nationale, pourtant de loin le principal pourvoyeur de formation, limitera sa production à une indemnité compensatrice pour perte de salaire destinée aux seuls cours de promotion supérieure du travail. Les autres cours – ceux du 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degré, de l'ouvrier qualifié au technicien – ne feront l'objet d'aucune mesure. Certes, des facilités pouvaient leur être accordées, mais l'initiative en fut laissée au bon vouloir des seuls employeurs. C'est ainsi qu'au début de la décennie 1960, on estime que 90 % de ceux qui suivent des cours de promotion sociale le font hors de leur temps de travail et ne bénéficient d'aucune facilité.

17– Rapport adressé au Ministre de l'Éducation nationale, 6 avril 1962. AN 780670, Art. 18. Le passage est souligné dans le document original.

18– « Les conditions de prise en charge et de rémunération par l'État des travailleurs bénéficiant de la promotion professionnelle et de la promotion supérieure du travail, ainsi que le régime des indemnités accordées aux intéressés, notamment en compensation de leurs pertes de salaires pour suivre les stages de formation, les cours de perfectionnement ou les cours à plein temps, seront déterminés par voie réglementaire. Les mêmes textes indiqueront la mesure et les conditions dans lesquelles l'État supportera les charges résultant des précédentes dispositions. Un décret déterminera également les facilités qui seront accordées aux travailleurs pour leur permettre de suivre des cours de perfectionnement ou des stages de formation », section III, article II de la loi.

Nous avons montré ailleurs (Brucy, 2007), comment s'était scellé un pacte implicite entre la Direction de l'Enseignement technique et les employeurs : la première acceptait de mettre ses établissements et ses enseignants au service des entreprises pour dispenser des cours de perfectionnement, sans remettre en cause la division du travail ; les seconds acceptaient d'en partager les coûts mais gardaient le contrôle de l'utilisation des qualifications dans l'entreprise. Concrètement, cela signifie que les employeurs conservèrent le pouvoir de décider qui, parmi les salariés, pouvait accéder aux cours de perfectionnement et bénéficier de facilités pour les fréquenter ; de la même façon, ils conservèrent la haute main sur l'usage des savoirs acquis dans ces cours. Jamais ils ne s'engagèrent sur une quelconque automaticité de leur reconnaissance. Toujours, ils en firent un usage ajusté à leurs besoins.

Aussi le BP fut-il davantage utilisé comme un concours destiné à sélectionner une élite professionnelle que comme un examen validant les qualités acquises par le salarié.

Cet argument est très explicitement développé, en décembre 1946, par le jury du BP de Comptable, qui déplore qu'en abaissant de 12/20 à 10/20 la moyenne pour l'admission définitive, on ait entraîné la réussite d'un nombre trop important de candidats. Il demande donc un retour à l'ancien système afin, explique-t-il, « de conserver toute sa valeur à un diplôme qui ouvre des situations intéressantes et permet notamment de s'établir comme comptable agréé »<sup>19</sup>. C'est également pour sélectionner « les cadres et l'élite du personnel [...] ceux qui doivent posséder un fond de connaissances scientifiques, techniques et pratiques dépassant de beaucoup le niveau moyen professionnel »<sup>20</sup> qu'en décembre 1959, le Comité régional d'Ile-de-France d'apprentissage dans la bijouterie, joaillerie, diamants et pierres précieuses, réclame la création d'un BP de gemmologie. L'exemple emblématique reste celui des métiers de la coiffure, où la possession du BP conditionne l'accès au statut de chef d'entreprise.

Dans la Métallurgie, le Bâtiment et les Industries textiles, le BP est considéré par les employeurs comme le diplôme qui valorise l'expérience et permet aux salariés d'accéder aux fonctions d'encadrement. C'est un diplôme pivot, autour duquel s'organisent les différents parcours de promotion des ouvriers les plus qualifiés. À cet égard, le Bâtiment offre un bon exemple de branche dans laquelle le caractère artisanal des entreprises, les spécificités de l'organisation du travail et le poids historique de la logique de métier se combinent pour valoriser l'expérience par le diplôme. En effet, dans les années 1950, le Bâtiment se caractérise par la

---

19- Jury du BP Comptable, 10.12.1946. Archives nationales F 771 328.

20- Lettre du directeur de l'école au Préfet de la Seine, 10 décembre 1959. Archives nationales F 770 482.

grande dispersion d'entreprises de petites dimensions<sup>21</sup>, et par une main-d'œuvre comprenant une bonne proportion de travailleurs qualifiés (60 % de l'ensemble des travailleurs manuels employés dans la branche, maîtres artisans compris). C'est également une branche dans laquelle les grilles de classifications ouvrières sont très marquées par la logique des métiers et où l'organisation du travail implique que, sur un chantier, l'ouvrier soit capable de prendre des initiatives. Dans cette logique, le chef de chantier est celui qui doit donner l'exemple en étant capable d'accomplir lui-même les tâches qu'il a la responsabilité de faire exécuter à ses subordonnés. Seule une solide expérience professionnelle permet de tenir ce rôle. C'est pourquoi le président de la commission d'apprentissage de la Fédération parisienne du Bâtiment expliquait, en février 1953, que les diplômes scolaires comme le BEI n'offraient « *aucun intérêt pour la préparation des futurs compagnons à la maîtrise* » et que la profession ne demandait « *que le CAP et le BP* »<sup>22</sup>. Le même raisonnement prévaut dans la Métallurgie quand, en octobre 1955, l'UIMM distingue nettement deux filières de formation : la filière CAP-BP, axée sur la pratique réelle du métier et qui conduit l'ouvrier qualifié à des postes d'agent de maîtrise et d'agent technique ; la filière scolaire BEI-BT, axée sur une approche plus théorique du métier, impliquant une formation générale plus approfondie que la filière précédente et visant à pourvoir des emplois de techniciens.

Dans tous les cas, les employeurs considéraient que le BP devait rester un diplôme rare et difficile à obtenir. Pour cela, ils placèrent toujours à un très haut niveau les exigences concernant les capacités professionnelles des candidats. Dans certains secteurs, ils obtinrent même que fussent instituées des épreuves pratiques, dites "probatoires", censées éliminer dès le début les candidats jugés « *manifestement incapables* »<sup>23</sup> de poursuivre l'examen. Dans tous les secteurs d'activité, le BP se caractérisait par l'importance accordée aux épreuves pratiques, tant par la durée que par les coefficients dont elles étaient affectées. En règle générale, ces épreuves étaient longues – comprises entre 12 et 20 heures – et occupaient la plupart du temps de l'examen : de 55 % à 85 %. Elles étaient également affectées de coefficients très élevés – généralement compris entre 10 et 15 – représentant entre 40 % et 70 % de l'ensemble des coefficients. Le caractère sélectif de ces

21- Sur 215 000 entreprises, 200 000 employaient alors moins de 20 ouvriers.

22- Note lue par P. Noël devant la Commission chargée de l'étude des épreuves du BEI pour les métiers du Bâtiment, 4 février 1953. Le texte en a été envoyé au directeur de l'Enseignement technique le 5 mars 1953. Archives nationales, F17bis 14301. Le BEI (Brevet d'études industrielles) était un diplôme préparé dans les Collèges techniques.

23- C'est le cas du BP de couturière du Calvados, avec une épreuve de coupe de 5 heures et une épreuve de couture de 3 heures, assorties d'une note éliminatoire fixée à 14 sur 20, qui sélectionnaient les candidates appelées à subir, ensuite seulement, les épreuves de l'examen. Lettre de l'Inspecteur de l'enseignement technique au Préfet, 19 novembre 1952. Archives nationales F 770 482.

épreuves fut renforcé par l'existence de notes éliminatoires qui, dans la plupart des BP, variaient de 12 à 14 sur 20<sup>24</sup>.

Ces positions furent celles des responsables patronaux au niveau national dans le cadre des institutions de concertation avec les représentants des pouvoirs publics. Mais qu'en était-il dans la pratique quotidienne ?

### *L'expérience inégalement reconnue*

L'exploitation des fiches d'une enquête menée en mars 1962 dans plus d'une centaine d'entreprises<sup>25</sup> (Brucy, 2007), donne à voir un tableau très contrasté de la manière dont était utilisé le perfectionnement – conditions d'accès aux cours, reconnaissance des savoirs acquis, rémunération, promotion – pour valoriser l'expérience dans les entreprises.

Premier constat, les formations à plein temps, totalement ou partiellement rémunérées, étaient quasiment inexistantes (3 cas sur 102). En revanche, dans 47 cas sur 102, les heures de formation étaient prises en partie sur le temps de travail et rémunérées en totalité ou en partie, tandis que, dans 26 cas, elles n'étaient pas rémunérées du tout. Dans 14 cas, des avantages sous forme de transports gratuits, paiements des frais de scolarité, primes de réussite, bourses, sont accordés aux salariés fréquentant régulièrement des cours ou ayant achevé un cycle complet de formation. Deuxième constat, les entreprises n'accordant aucun avantage, de quelque nature que ce soit, représentent un gros tiers des réponses (36 cas) et les entreprises qui rémunèrent les heures de formation et donnent en même temps de la promotion ne représentent que 18 cas sur 102. Enfin, le lien entre formation et promotion n'est avéré que dans moins de 25 % des cas.

Dans la réalité, les situations sont souvent très hétérogènes à l'intérieur d'une même entreprise. Les facilités d'accès aux cours de perfectionnement sont fréquemment accordées en fonction du niveau des formations suivies par les salariés. Ainsi, les employeurs du textile de la région de Mulhouse distinguent les cours dit "du 1<sup>er</sup> degré" de ceux dits "du 2<sup>e</sup> degré". Les premiers donnent lieu au paiement des heures jusqu'à concurrence de l'horaire hebdomadaire normal de travail, ce qui équivaut au paiement de la moitié des heures de formation. Les cours du 2<sup>e</sup> degré

---

24- Les données rapportées ici reposent sur le dépouillement des séries suivantes des Archives nationales : 771328 (art. 1-49) : Enseignement technique et professionnel, organisation et programmes des examens (1946-1957) ; 771332 (art. 4-15) : examens des enseignements techniques et professionnels (1915-1975) ; 770482 (art. 1-4) : examens et diplômes de l'enseignement professionnel, CAP et BP (1923-1975).

25- Un tiers d'entre elles étaient situées en province (deux dans le Nord, neuf dans l'Est, douze dans la région alpine, trois dans l'Ouest) et le reste à Paris et dans la région parisienne.

sont divisés en deux catégories : le cycle “normal”, dans lequel 20 % des heures ont lieu le samedi et sont rémunérées comme celle du 1<sup>er</sup> degré et 80 % sont données à plein temps et entièrement rémunérées ; le cycle “étalé”, où la totalité des formations se font pendant les horaires de travail et sont entièrement rémunérées<sup>26</sup>. Dans les métiers où le BP est très recherché par les employeurs – notamment les métiers de tourneur, fraiseur, ajusteur, mécanicien d’usinage –, sa préparation donne souvent lieu à des primes supplémentaires d’assiduité et de réussite<sup>27</sup>. De manière générale, les employeurs encouragent la fréquentation des cours qui représentent un intérêt direct pour l’entreprise. Ainsi, le directeur du CET de Malakoff note que la Compagnie des Compteurs de Montrouge « *semble avantager ceux de ses employés qui visent des spécialités qui l’intéressent* »<sup>28</sup>. À la SNCF, une distinction est clairement établie entre les agents qui suivent des cours « *sur l’initiative de la SNCF* » et ceux qui suivent des cours « *de leur propre initiative* »<sup>29</sup>. Dans le premier cas, les salariés perçoivent intégralement leur salaire, même quand il s’agit de formations à plein temps organisées dans des écoles extérieures à l’entreprise ; dans le second cas, le chef de service juge si la formation peut « *aider l’agent à améliorer sa manière de servir* »<sup>30</sup> pour accorder ou non des « *facilités de temps* »<sup>31</sup>. Le statut des salariés constitue aussi un élément à prendre en compte pour saisir la manière dont sont accordées les facilités. Dans les industries mécaniques et navales de la région nantaise, les salariés payés à l’heure bénéficient d’une demi-heure de formation chaque soir, non rémunérée, et d’une prime trimestrielle révisable en fonction de l’assiduité aux cours et des résultats obtenus, tandis que les mensuels profitent, eux, d’une demi-heure rémunérée<sup>32</sup>.

Les politiques de promotion sont également très variables. Il apparaît que la force du lien entre formation et promotion augmente à mesure qu’on s’élève dans la hiérarchie professionnelle : les salariés les plus riches d’expérience, en particulier ceux qui préparaient des BP ou des brevets de technicien, furent les mieux traités. Alors que les rapports font généralement état de promotions obtenues « *dans la mesure du possible* » pour les salariés reçus au CAP, les titulaires d’un BP se voient offrir des possibilités de carrière plus intéressantes, à l’image de cette entreprise de la région de Nantes qui leur « *donne l’assurance de recevoir la qualification P3 à*

26– Rapport du directeur du CET du Textile de Mulhouse, 21 mars 1962, AN 780 670, Art. 19.

27– C’est le cas dans les industries mécaniques et navales de la région nantaise, ainsi que chez Merlin-Gerin et Neyrpic, à Grenoble.

28– *Ibid.*

29– Lettre de la Direction du personnel de la SNCF, mars 1962, AN 780 670, Art. 19.

30– *Ibid.*

31– *Ibid.*

32– Rapport du directeur du Lycée Technique d’État (LTE) Livet de Nantes, 6 avril 1962, AN 780 670, Art. 19.

*24 ans et leur assure également l'entrée sur titre à ses cours de perfectionnement »*<sup>33</sup> pour accéder à des postes de techniciens ou de maîtrise. Mêmes avantages accordés à la position hiérarchique aux Houillères nationales, où la promotion est la règle pour tous les salariés reçus à l'examen d'agent technique.

### *Le diplôme dénié*

L'hétérogénéité des conditions dans lesquelles s'effectue la valorisation de l'expérience n'est pas sans conséquences sur les stratégies des salariés. Leur assiduité aux cours et leur intérêt pour le diplôme sont à l'image des avantages qu'ils en retirent une fois de retour dans l'entreprise. Sur ce point, les observateurs de l'époque sont unanimes : dans la majorité des cas, l'obtention d'un diplôme ne constituait pas la priorité des salariés qui venaient en cours. Conscients que leurs chances de réussite sont obérées par les conditions difficiles dans lesquelles ils préparent l'examen et que, de toute façon, ils n'en retirent pas d'avantages particuliers, ils ajustent leurs ambitions en conséquence. En 1963, au lycée technique de Puteaux, la préparation d'un diplôme n'est mentionnée que dans 10 % des réponses comme une motivation à venir en cours. Dans un contexte de forte expansion économique, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée joue en faveur des salariés qui ont suivi un minimum de formation ; dans la mesure où le diplôme pèse finalement de peu de poids aux yeux des employeurs, il n'est donc pas nécessaire de l'obtenir pour trouver un meilleur emploi. Pour l'ouvrier expérimenté qui a suivi des cours de perfectionnement, l'objectif visé est souvent moins la mobilité interne que la mobilité inter-entreprises. Les exemples abondent qui montrent que des salariés viennent en cours "juste le temps qu'il faut" pour se préparer à des essais professionnels qui leur permettront de passer d'OS à P1, puis P2, etc. C'est le constat opéré par le directeur du lycée technique d'Angoulême, qui cite l'exemple de trois jeunes soudeurs employés chez un petit fabricant de machines agricoles de Barbezieux ayant quitté leur emploi pour s'embaucher à l'usine Westinghouse, à Pons, où leur salaire mensuel a doublé<sup>34</sup> ; ou encore, celui de ce jeune Algérien, manœuvre au service de nettoyage de la ville du Perreux, qui suit des cours pour pouvoir être embauché comme soudeur chez Citroën « à un salaire double de celui qu'il touchait »<sup>35</sup>. Or, note le directeur du lycée, « ceci se réalise sans la sanction d'un examen officiel »<sup>36</sup>.

---

33- *Ibid.*

34- Rapport du directeur du lycée technique d'Angoulême, 3 avril 1962, AN 780 670, Art. 19.

35- Intervention au séminaire de 1962 sur la promotion sociale, AN 780670, art. 8.

36- *Ibid.*

Rappelons qu'au cœur des Trente Glorieuses, 86 % des actifs n'avaient soit aucun diplôme, soit le seul certificat d'études primaires (Thélot & Marchand, 1997) et qu'en 1954, une enquête de l'UIMM portant sur 17 000 salariés de 400 entreprises de la métallurgie révélait que 51 % des agents de maîtrise et 40 % des chefs d'atelier ne possédaient aucun diplôme, pas même le CAP<sup>37</sup>. Dix ans plus tard, on constate que si les effectifs des dessinateurs, agents techniques, techniciens et chefs d'atelier ont, globalement, augmenté de 85 %, leur déficit de formation est toujours aussi criant : près de 40 % d'entre eux n'ont reçu aucune formation sanctionnée par un diplôme ; parmi les diplômés, 28,5 % possèdent un CAP mais seulement 3,6 % un BP. Globalement, trois cadres sur dix seulement détiennent le diplôme minimum correspondant à leur fonction<sup>38</sup>.

C'est dire que le diplôme ne constituait pas, loin de là, le critère décisif de valorisation de l'expérience. C'est donc à la lumière de cette mise en perspective historique qu'il convient d'interroger l'invitation actuelle, voire l'injonction, à « faire reconnaître son expérience (professionnelle ou non) afin d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle »<sup>39</sup>. Dans cette nouvelle configuration, le diplôme déconnecté de toute formation est censé révéler et certifier officiellement des savoirs acquis par l'expérience et jusque là non reconnus. Et c'est bien cette reconnaissance que viennent chercher les candidats à la VAE quand ils disent en « avoir assez » de travailler à tel ou tel poste de responsabilité sans en avoir les avantages réels et sans en percevoir le salaire correspondant. C'est donc le déni de reconnaissance par l'employeur qui les incite à venir acquérir un diplôme dont ils pensent qu'il favorisera cette reconnaissance. Reste à savoir si cette attente est fondée...

## Expérience, déni de reconnaissance et réification

### *Une transformation majeure de l'échange salarial*

Examinons d'abord ce qui a changé au cours des vingt dernières années du XX<sup>e</sup> siècle. Des travaux récents ont montré comment un certain nombre de facteurs concourent à la préemption et à la dévalorisation des savoirs d'expérience dans les entreprises, transformant ce capital acquis par les salariés les plus anciens, en un

37- « La maîtrise et son recrutement », *Bulletin du CNPF*, n° 126, novembre 1954, p. 27-32.

38- *Journées de réflexion sur la réforme de l'enseignement* organisées par l'UIMM, 25-26 juin 1964, archives nationales F 17bis 21843.

39- Site du Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité. Dernière mise à jour du 28 février 2007.



fardeau. La recherche constante d'une meilleure productivité par robotisation des tâches et/ou intensification du travail, la disparition de certaines activités concourent au déclin, à la dévalorisation puis à la disparition des savoirs d'expérience. Devenus obsolètes, ceux-ci se dévaluent et constituent même des obstacles, au point qu'on a pu parler de « facteur déqualifiant du temps » (Bellini, 2007 : 84). Cependant, réduire la non-reconnaissance de l'expérience aux seules contraintes technologiques fait trop facilement l'économie d'une réflexion sur les causes managériales de cette réalité. Rappelons-le, l'expérience n'est pas qu'un attribut individuel des salariés. Elle a une dimension éminemment sociale.

Si on prend au sérieux les productions doctrinales du monde patronal et, tout particulièrement, les rapports présentés en 1998 à Deauville aux « Journées internationales de la formation » sur le thème « Objectif compétences », force est de constater que c'est à une transformation en profondeur de l'échange salarial et du contrat de travail que vise la stratégie de l'organisation patronale. C'est, historiquement, une rupture majeure avec les compromis politiques, économiques et sociaux construits au lendemain de la Seconde Guerre mondiale et résultant de l'accord négocié entre le patronat et la classe ouvrière, représentée par de grandes organisations syndicales, et sous l'égide de l'État, garant des protections et de la cohésion sociales. C'est, selon le mot d'Ernest-Antoine Seillière de Laborde, président du MEDEF, une véritable « *révolution managériale* » qui s'est opérée en quelques années. Ce changement radical est clairement décrit dans le tome IX des rapports de Deauville, sous le titre « *Compétences professionnelles et dialogue social* » dont un extrait mérite d'être cité longuement :

*« L'organisation industrielle de l'après-guerre et la construction des garanties collectives qui l'ont accompagnée avaient établi un équilibre entre d'une part, l'acceptation de nouvelles contraintes liées à la rationalisation de la production et à l'absence de responsabilité des salariés quant aux finalités et à l'organisation de leur travail, et d'autre part des garanties accrues concernant les salaires et la pérennité de l'emploi dans l'entreprise, associée à un ensemble d'assurances sociales hors de l'entreprise. [...] Cet ensemble finit par acquérir une légitimité et une stabilité parce que, négociations aidant, il devint évident que ces nouvelles formes d'emploi et d'organisation étaient aussi un moyen remarquable d'accroître la richesse de tous et qu'une cohérence et un équilibre pouvaient être trouvés, entre contraintes et garanties, dans une certaine répartition des pouvoirs (à défaut d'un partage du pouvoir), et des richesses. Aujourd'hui, dans un environnement nécessitant plus de réactivité et d'attention au service rendu, l'employeur est amené à déléguer une part de ses responsabilités en matière d'organisation du travail, et ne peut plus, en l'absence de garantie sur ses propres performances, assumer l'ensemble des garanties établies, notamment en matière d'emploi. Dans certains cas, le discours sur la compétence prend le contre-pied du modèle précédent :*

*l'acceptation d'une plus grande responsabilité des salariés dans leur travail contre un engagement de résultat pour l'entreprise » (CNPE, 1998, IX : 26).*

Concrètement, cela signifie que l'entreprise vise désormais à faire endosser les impératifs de productivité et de compétitivité aux individus. Les conséquences de ce revirement se font sentir dans l'organisation du travail, où la part des emplois permanents décroît au profit de celle des emplois précaires et externalisés – sous-traitance, missions ponctuelles, travail à distance et à domicile –, ce qui conduit l'organisation patronale à conclure que « *les entreprises ne peuvent plus offrir les mêmes garanties de carrière qu'autrefois à leurs salariés* » (CNPE, 1998, V : 7). Il n'est donc plus question d'emploi à vie, ni même d'emploi stable. Ce n'est plus le temps mis par le salarié à la disposition de l'employeur qui est rémunéré, mais son efficacité et ses résultats. C'est, par conséquent, une des conditions majeures de la reconnaissance et de la valorisation des savoirs d'expérience, dans et par l'entreprise, qui s'en trouve atteinte.

### *Un enjeu décisif : la mobilisation permanente des savoirs des salariés*

À Deauville, un chef d'entreprise l'expliquait sans détours en exposant ce qu'il appelait ses « *concepts de base* » :

- « 1♦ *L'objectif de l'entreprise, c'est la performance, le reste n'est que littérature.*
- 2♦ *L'entreprise a une obligation de résultats et non de moyens. Les objectifs les plus évidents sont, bien entendu, la croissance et la rentabilité. Les hommes, les investissements, les stratégies ou le management sont les moyens qui vont permettre d'atteindre ces objectifs. Au risque de choquer quelque peu, l'entreprise n'a pas vocation à créer de l'emploi ou à investir, elle a une simple vocation à être performante. La compétence des hommes sera à l'évidence le premier levier de cette performance »<sup>40</sup>.*

Et les méthodes mises en œuvre au quotidien pour atteindre ces objectifs éclairent d'un jour brutal les discours qui proclament la nécessité pour tout individu d'acquiescer les qualités requises pour répondre aux impératifs d'adaptabilité et de mobilité qu'imposerait l'"économie de la connaissance". Bien loin de viser à former l'homme, le travailleur et le citoyen, elles tendent au contraire à évaluer les performances des salariés en fonction de la rentabilité immédiate d'un acte de travail étroitement circonscrit à l'entreprise.

40– Témoignage du PDG de l'entreprise Clinitex Propreté, située à Croix dans le Nord. CNPE, 1998, I : 31.

Un exemple très significatif de ces pratiques est donné par l'employeur précédemment cité quand il explique : « *Je découvre alors que c'est le vouloir faire que je dois encourager, avant le savoir-faire. J'ai donc besoin de motivation plus que de formation* ». Aussi met-il en place un dispositif de reconnaissance à trois volets : « *la reconnaissance du bien-faire, celle du savoir-faire, la rémunération de l'efficacité* »<sup>41</sup> :

- ♦ La reconnaissance du “bien-faire” est fondée sur la mise en compétitions des salariés pour gagner une cagnotte constituée par la capitalisation des “primes de qualité” qui, auparavant, étaient individuelles.
- ♦ La reconnaissance des “savoir-faire” passe par la formation obligatoire organisée en six modules de trois heures chacun. La réussite à un contrôle des connaissances opéré deux semaines après chaque formation détermine l'obtention d'une Unité de Valeur. Pour un agent embauché au coefficient 150, l'obtention de deux UV est nécessaire pour passer au coefficient 175 ce qui représente une augmentation de salaire de 6 %. Toute réclamation d'un client liée à un manque de savoir-faire du salarié entraîne l'annulation de l'UV, avec possibilité de déclassement selon la gravité du défaut.
- ♦ Enfin, la “rémunération de l'efficacité” n'est plus calculée en temps passé mais en points, « *le temps gagné comme le temps perdu n'étant plus sujet à discussion ni à états d'âme. Les agents les moins bons doivent passer le temps qui correspondrait à une rémunération en minutes, les meilleurs gagnent en moyenne 15 à 25 % sur leur planning... Ceux-là rentrent une heure plus tôt chez eux ! Ce n'est plus un temps de présence qui est rémunéré, c'est une efficacité* » (CNPF, 1998, I : 33).

291

De son côté, le directeur des ressources humaines de Daimler-Chrysler (cité par Gorz, 2001 : 61) expliquait aux participants d'un congrès international à Berlin que « *les collaborateurs de l'entreprise font partie de son capital* ». Il précisait que « *leurs comportements, leurs compétences sociales et émotionnelles jouent un rôle important dans l'évaluation* » de leur qualification et il concluait : « *Leur travail n'est plus mesuré en heures, mais sur la base des résultats réalisés et de leur qualité [...]. Ils sont des entrepreneurs* ».

Dans ces conditions, la mobilisation permanente des savoirs des salariés est un enjeu d'autant plus décisif que l'acte de travail ne se réduit plus à de simples pratiques productives se déroulant dans les entreprises mais déborde largement en dehors de celles-ci, sous la forme d'une mobilisation quasi permanente des individus. Le salarié devient ainsi responsable de l'obsolescence de ses savoirs

---

41- *Ibid.*

et, par conséquent, de leur actualisation permanente. Même s'il dispose d'une expérience importante, il devra en confirmer constamment la validité, à chaque nouvelle étape de son parcours professionnel, en fonction de l'usage que pourra en faire tel ou tel employeur. Plus rien n'est acquis, tout est à conquérir et à reconquérir en permanence.

L'impératif d'"employabilité" suppose de ne considérer le temps dit "libre" que comme une occasion à saisir, une opportunité à ne pas laisser passer pour se former. Il faut donc faire assumer à l'individu la responsabilité de sa formation "tout au long de sa vie", la responsabilité de sa compétence *vs* son incompétence, de sa qualification *vs* sa déqualification/disqualification sociale ; bref, de son "employabilité". Dès lors, le chômage est interprété comme un défaut d'employabilité imputable au seul salarié et dont la restauration incombe à ce même salarié, par la formation, et sur son temps "libre" ! À cet égard, la loi du 4 mai 2004 « relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social », a franchi une étape importante en instituant le droit individuel à la formation (DIF) qui pose en principe que les actions de formation se déroulent en dehors du temps de travail<sup>42</sup>. Il convient de se souvenir que toute la lutte historique des syndicalistes au cours des années 1950-1960 avait été d'imposer le droit à la formation pendant le temps de travail sans perte de salaire et sous contrôle des syndicats<sup>43</sup>. Or, à Deauville en 1998, le CNPF avançait l'idée de « *la généralisation et [de] la "légalisation" de systèmes de co-investissement entreprise/salarié dans le domaine de la formation, allant pourquoi pas jusqu'à la formation en dehors du temps de travail. Le co-investissement pouvant se traduire par une implication financière des deux parties : entreprise/salarié, et/ou par un investissement en temps : disponibilité accordée par l'entreprise, engagement du salarié sur son temps personnel* » (CNPF, 1998, I : 23<sup>44</sup>). Ce dont rêvait le CNPF en 1998, la loi de 2004 l'a réalisé.

À travers ces exemples, on comprend comment le salarié devient une sorte d'entrepreneur individuel de sa propre vie, dont les capacités propres « ne s'apprécient plus qu'en fonction de leurs caractéristiques quantifiables et de leur utilité telle qu'elle est révélée dans la quête du profit » (Honneth, 2007 : 26), et qui s'inscrivent dans des interactions sociales où les individus se perçoivent eux-mêmes

42- Toutefois, il est prévu que, par convention ou accord collectif de branche ou d'entreprise, la formation puisse se dérouler, en partie, pendant le temps de travail. *Code du Travail*, Livre IX : *De la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie*. Titre III : *Des droits individuels et des droits collectifs des salariés en matière de formation*. Chapitre III : *Du droit individuel à la formation*.

43- Voir notamment le *Projet de loi sur le perfectionnement continu* de l'Union générale des Ingénieurs et Cadres CGT, dont le texte fut publié intégralement dans *Cadres Information*, n° 8, mars 1967, 9 pages. Je me permets de renvoyer sur ce point à Brucy, 2007.

44- Souligné par moi.

et perçoivent leurs semblables comme des ressources productives parmi d'autres, susceptibles de donner lieu à des échanges marchands. On assiste alors à une extension de la domination qui ne se limite plus à l'acte de travail mais vise à contrôler la totalité des savoirs possédés par l'individu et les conditions de leur production, pendant et hors le temps de travail. Si on veut bien ne pas oublier que l'acte de travail est aussi un rapport social, force est alors de constater qu'une nouvelle logique est à l'œuvre, qu'a clairement décrite Alain Supiot (2000 : 139) : « L'entreprise moderne ne se satisfait pas plus de la simple obéissance aux ordres que de l'indépendance absolue. Il lui faut assujettir à ses propres fins les capacités d'initiative et de responsabilité des hommes au travail. S'y inventent de nouveaux modes de gouvernement des hommes qui évoquent la vassalité féodale : un lien d'allégeance est ainsi noué à plus ou moins long terme, qui ne fait pas perdre au vassal sa qualité d'homme libre, mais l'oblige à user de cette liberté au service des intérêts de son suzerain ». Ou, dit autrement, « il ne s'agit plus de forcer [les salariés] à "faire" mais à "être" et à "penser" » (Vatin, 1987 : 163-164). Il y a là une redoutable intériorisation de la contrainte, qui donne du rapport de subordination une toute autre figure et, du même coup, des modes de gouvernement autrement plus insidieux et efficaces que ce qui avait cours dans le modèle industriel classique dans lequel, comme le note toujours A. Supiot (2000 : 139), « le travailleur soumis aux ordres pouvait se contenter d'obéir et de garder, pour le reste, son quant-à-soi. On ne lui demandait pas de donner son cœur, sa foi, son intelligence, sa créativité à l'entreprise. C'est tout cela qu'on exige dorénavant de lui, au risque d'une dépossession de soi jamais égalée dans le monde industriel ».

### *Travailleur dépossédé, expérience déniée*

Dans les témoignages recueillis auprès des salariés, il apparaît que la nécessité d'avoir à constamment faire la preuve de ses compétences est vécu comme une double souffrance : souffrance d'être en permanence sous la pression évaluative ; souffrance de voir remise en cause l'expérience accumulée. C'est d'un véritable déni de l'expérience, dont témoigne une technicienne citée par Nathalie Richebé (2002 : 108) : « *Moi, ça fait quinze ans que je fais la même chose. J'estime que je sais le faire, on n'a pas besoin de me mettre trois mois en stage pour me donner un degré [...]. Il faut reprouver encore. On a déjà prouvé. Ça veut dire qu'on a des doutes, ou quoi ?* ».

Cette remise en cause constante de l'expérience n'est pas sans conséquence sur sa valorisation. Dans le système fondé sur la logique de la qualification, l'expérience se cumulait et le capital de savoirs ainsi constitué était définitivement acquis et reconnu, sans que le salarié ait à en administrer la preuve à tout moment. Il n'en va plus de même dans la logique des compétences : « *Le pire, c'est*

*quand on vous met en validation pour un travail, mais on vous remet en question à chaque tâche que vous ferez. C'est sans fin, c'est pas un acquis de longue durée. En fin de compte c'est ce que vous méritez dans cette tâche-là. Mais en fin de compte, tout ce que vous avez fait avant, c'est zéro* » (témoignage d'une technicienne cité par N. Richebé, 2002 : 108). L'obsession de la preuve préside également aux promotions et remet en cause le primat de l'ancienneté, autrefois vécu par les salariés comme un principe de justice : « *Ce qu'il y a, c'est que, maintenant, pour avoir une promotion, il faut prouver. Alors qu'avant, c'était tant d'années, on nomme, il y avait quelque chose qui découlait. Tandis qu'avec cet accord-là, si vous ne prouvez rien pendant dix ans, il est logique que vous n'avez rien* » (opérateur de production cité par S. Monchatre, 2004 : 84). C'est donc la propriété même de son expérience qui est ainsi contestée au salarié et ce, à un double titre : non seulement il se retrouve dépossédé d'un capital de savoirs construits et accumulés dans le temps ; mais, en même temps, il est dépossédé de lui-même, car ce qui le caractérise et le rend différent des autres lui est contesté.

Une autre conséquence de la « révolution managériale » fin de siècle résulte de la volonté d'« aligner la fluidité des ressources humaines sur celle des ressources financières » (Coutrot, 2002 : 52). Cet impératif se manifeste par une reconfiguration de l'organisation du travail fondée sur la polyvalence et la mobilité entre différents ateliers ou services. Cela suppose une large diffusion des savoirs et leur formalisation en fiches, référentiels et grilles de compétences. Ces pratiques favorisent l'invalidation des savoirs d'expérience et accélèrent leur péremption dans la mesure où elles aboutissent à leur éclatement et à leur captation au profit de la direction. Ainsi dépossédés de ce qui leur appartenait, les salariés expérimentés perdent ce caractère d'insubstituabilité que nous avons précédemment souligné et qui garantissait une bonne part de leur pouvoir, y compris celui de transmettre leurs savoirs aux plus jeunes.

Or, l'expérience formalisée et mise en mots n'est plus l'expérience définie comme *métis*. Non seulement elle est différente, mais elle contribue à nier et à rejeter dans le non-savoir cette « intelligence bigarrée, polymorphe, ondoyante, subtile, mensongère », ce moyen par lequel « les hommes faibles, démunis, parviennent à être en réalité très forts » (Vernant, 2007 : 69) qui, par définition, échappe à la mise en mots. Par conséquent, il est pour le moins paradoxal qu'un dispositif qui proclame que l'activité professionnelle est productrice de savoirs aboutisse, par le détour obligé de la mise en mots, à la dénégation de ce qu'elle prétend valoriser. C'est le même paradoxe que l'on retrouve dans la mise en mots de l'expérience telle qu'elle s'effectue pour la constitution des dossiers de VAE.

En fait, une convergence existe entre les prescriptions académiques et les exigences managériales. Les premières requièrent explicitement, chez les candidats à la VAE, les capacités de « *distanciation et d'analyse* » parce qu'elles constituent

des « *facteurs d'adaptation à l'évolution des emplois et de l'organisation du travail* »<sup>45</sup> ; les secondes valorisent moins les savoirs professionnels techniquement efficaces au travail que les comportements individuels utiles à l'entreprise, tels que l'attachement à la « culture d'entreprise », l'engagement à l'égard des objectifs fixés par la direction, l'aptitude à coopérer, la capacité d'adaptation rapide aux aléas de la production à flux tendu, la capacité d'innovation, ou, comme le disait le chef d'entreprise précédemment cité, « *le vouloir faire* ».

Bref, autant de critères... d'employabilité, autant de signaux de flexibilité. Dès lors, faire valider son expérience en dehors de l'entreprise par un diplôme, c'est faire preuve de son aptitude à la flexibilité dans un monde où l'employabilité compte d'avantage que l'emploi et où la « *séparabilité de l'entreprise et de l'employé* »<sup>46</sup> définie comme « *mode de séparation par consentement mutuel* »<sup>47</sup> est prônée en lieu et place du... licenciement !

## **Conclusion :** **observation distanciée et classements réifiants**

Dans la perspective ainsi adoptée, il est possible d'interpréter la Validation des Acquis de l'expérience (VAE) comme un exemple pertinent de champ institutionnalisé de pratiques sociales fonctionnellement dédié à la mise en scène de soi et de vente de soi. On peut alors considérer que c'est une pratique sociale – constitution du dossier, mise en équivalence de ses savoirs d'expérience avec le référentiel, présentation de soi devant le jury, etc... – qui s'est autonomisée et qui consiste à « observer de façon distanciée et à saisir de manière instrumentale d'autres personnes » (Honneth, 2007 : 118). Pour y parvenir, elle utilise des outils particuliers – les référentiels – qui sont des « descriptions typifiantes et réifiantes » (*ibid.*). Dans ces conditions, les pratiques mises en oeuvre et les instruments utilisés se renforcent l'un par l'autre dans la mesure où la pratique « trouve cognitivement un soutien » dans ces descriptions réifiantes et où, réciproquement, celles-ci se trouvent confortées par le fait qu'elles offrent à la pratique « des cadres interprétatifs qui lui conviennent » (*ibid.*).

À partir de là, on peut penser que la VAE participe de la mise en place d'un ensemble de pratiques et de comportements permettant que des personnes soient

45– Note de service n° 94-201 du 11 juillet 1994, BOEN n° 29, 21 juillet 1994.

46– Expression utilisée par Laurence Parisot, présidente du MEDEF lors d'un entretien au *Figaro*, 5 avril 2006.

47– *Ibid.*

traitées comme des choses parce que « la reconnaissance préalable dont elles bénéficiaient leur est désormais déniée » (*ibid.*). Dans ces conditions, la notion même d'expérience n'a plus du tout le même sens. Comme le montre Eugène Enriquez (Enriquez & Haroche, 2002 : 102) « la perversion va plus loin, dans la mesure où elle devient perversion de l'individu lui-même qui se prend pour un objet qu'il peut et doit perfectionner ». Véritablement conçu comme un produit, c'est bien comme un produit que le salarié est conduit à se vendre sur un marché concurrentiel. Comme un produit, il a une valeur marchande et « il s'agit vraiment de la vente de soi, parce qu'on n'a rien d'autre à vendre, et parce que de toute manière tout doit être vendu » (*ibid.* : 103).



## BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON (C.), 1990, « Du lycée professionnel à l'emploi : passivité et stratégies », *Éducation et formation*, n° 25, pp. 27-42.
- ASTIER (I.), 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF.
- BELLINI (S.), 2007, « L'expérience professionnelle : capital ou fardeau pour les seniors ? », *Travail et Emploi*, n° 109, janvier-mars, pp. 81-89.
- BRUCY (G.), 1998, *Histoire des diplômés de l'Enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'État, l'École, les entreprises et la certification des compétences*, Paris, Belin.
- BRUCY (G.), à paraître octobre 2007, « L'action de l'éducation nationale. Un passé impensé (1920-1970) » et « La formation au travail, une affaire de cadres (1945-1970) », in G. BRUCY, P. CAILLAUD, E. QUENSON & L. TANGUY, *Former pour réformer*, Paris, La Découverte.
- CASTEL (R.), 2003, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.
- CASTEL (R.) & HAROCHE (C.), 2001, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.
- CHABOT (M.), 1978, *L'escarbille. Histoire d'Eugène Saulnier, ouvrier verrier*, Paris, Les Presses de la Renaissance.
- COUTROT (T.), 2002, *Critique de l'organisation du travail*, Paris, La Découverte.
- CNPF, 1998, « La compétence professionnelle, enjeu stratégique », tome I, *Journées internationales de la formation*, Deauville.
- CNPF, 1998, « Acquérir et développer ses compétences professionnelles », tome V, *Journées internationales de la formation*, Deauville.
- CNPF, 1998, « Compétences professionnelles et dialogue social », tome IX, *Journées internationales de la formation*, Deauville.
- DÉTIENNE (M.) & VERNANT (J.-P.), 1978, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion.
- ENRIQUEZ (E.) & HAROCHE (C.), 2002, *La face obscure des démocraties modernes*, Paris, Érès.
- GOFFMAN (E.), 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GORZ (A.), 2001, « La personne devient une entreprise. Note sur le travail de production de soi », *Revue du MAUSS*, n° 18, pp. 61-68.
- HONNETH (A.), 2007, *La réification. Petit traité de Théorie critique*, Paris, Gallimard.
- LEQUIN (Y.), 1989, « L'apprentissage en France au XIX<sup>e</sup> siècle : rupture ou continuité ? », *Formation Emploi*, n° spécial, 27-28, pp. 91-100.
- LINHART (D.), 1991, *Le torticolis de l'autruche ou l'éternelle modernisation des entreprises*, Paris, La Découverte.
- LINHART (D.), 2001, « L'individu au cœur de la modernisation des entreprises. Une reconnaissance attendue mais périlleuse » in A. POUCHET, (coord.), *Sociologie du travail : 40 ans après*, Paris, Elsevier, pp. 99-110.

- MARTY (L.), 1982, *Chanter pour survivre. Culture ouvrière, travail et techniques dans le textile. Roubaix, 1850-1914*, Lille, Fédération Léo Lagrange.
- MONCHATRE (S.), 2004, « De l'ouvrier à l'opérateur : chronique d'une conversion », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 1, pp. 69-102.
- NAVILLÉ (P.), 1945, *Théorie de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Gallimard.
- NAVILLÉ (P.), 1956, *Essai sur la qualification du travail*, Paris, Librairie Marcel Rivière et C<sup>ie</sup>.
- NOIRIEL (G.), 1982, *Les ouvriers sidérurgistes et les mineurs de fer dans le bassin de Longwy pendant l'entre-deux guerres*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Paris VIII, tome I.
- NOIRIEL (G.), 1984, *Longwy, immigrés et prolétaires, 1880-1980*, Paris, PUF.
- PIOTET (F.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.
- PLUYETTE (J.), 1954, « La formation professionnelle dans les industries des métaux », *Encyclopédie générale de l'Éducation française*, tome *La formation professionnelle*, Paris, Éditions Rombaldi, pp. 28.
- RICHEBÉ (N.), 2002, « Les réactions des salariés à la "logique compétences" : vers un renouveau de l'échange salarial ? », *Revue française de sociologie*, vol. 43, n° 1, pp. 99-126.
- SOULET (M.-H.), 2005, « Une solidarité de responsabilisation ? » in J. ION *Le travail social en débat(s)*, Paris, La découverte.
- SUPIOT (A.), 2000, « Les nouveaux visages de la subordination », *Droit Social*, n° 2, février, pp. 139.
- SUPIOT (A.), 2004, *Le droit du travail*, Paris, PUF.
- THÉLOT (C.) & MARCHAND (O.), 1997, *Le travail en France, 1800-2000*, Paris, Nathan.
- VATIN (F.), 1987, *La fluidité industrielle. Essai sur la théorie de la production et sur le devenir du travail*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- VERNANT (J.-P.), 2007, *La volonté de comprendre*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.