

Modes de lecture du droit de la formation et sciences de l'éducation

André Tarby

Volume 22, numéro 1, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031850ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031850ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Tarby, A. (1996). Modes de lecture du droit de la formation et sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 145–162.
<https://doi.org/10.7202/031850ar>

Résumé de l'article

Le droit de la formation en France est l'objet d'une multiplicité de modes de lecture. Ces approches sont centrées sur la norme pour elle-même. Elles passent souvent sous silence les modes d'apparition du juridique au sein des pratiques éducatives pour permettre leur développement. En aval, elles négligent la mise en oeuvre des régulations en concomitance avec l'action de formation. On tente, ici, de dépasser ces analyses, dans une lecture différente. Celle-ci tente d'appréhender le droit « plus grand que la norme », le « processus de juridicisation de la formation ». Elle reprend les caractéristiques de l'analyse de type dialectique. Appliquée à la formation, elle conduit à des modèles d'intelligibilité du fait juridique. Ceux-ci sont intégrables à la démarche pluridisciplinaire des sciences de l'éducation.

Modes de lecture du droit de la formation et sciences de l'éducation

André Tarby
Maître de conférences
Université de Lille

Résumé – Le droit de la formation en France est l'objet d'une multiplicité de modes de lecture. Ces approches sont centrées sur la norme pour elle-même. Elles passent souvent sous silence les modes d'apparition du juridique au sein des pratiques éducatives pour permettre leur développement. En aval, elles négligent la mise en œuvre des régulations en concomitance avec l'action de formation. On tente, ici, de dépasser ces analyses, dans une lecture différente. Celle-ci tente d'appréhender le droit «plus grand que la norme», le «processus de juridicisation de la formation». Elle reprend les caractéristiques de l'analyse de type dialectique. Appliquée à la formation, elle conduit à des modèles d'intelligibilité du fait juridique. Ceux-ci sont intégrables à la démarche pluridisciplinaire des sciences de l'éducation.

Introduction

Dans un précédent article présenté à cette revue, en 1994, nous avons proposé une analyse du système français de formation d'adultes à travers le prisme de la complexité juridique. Un des prolongements naturels est la question essentielle des modes de lecture du droit de la formation professionnelle repérables aujourd'hui, en France, dans leurs limites et des dépassements possibles.

Partons d'un exemple. Supposons que, dans le contexte de crise économique de la France, les politiques votent une loi qui réorganise les dispositifs de formation pour les demandeurs d'emploi. Celle-ci simplifie de façon draconienne les mesures existantes actuellement. Elle prévoit un dispositif unique aussi bien pour les jeunes de moins de 26 ans que pour les adultes. Elle prescrit une formation obligatoirement en alternance, liant apprentissage et travail en entreprise, conduisant à une qualification professionnelle reconnue. Elle pose le principe d'un droit à une rémunération par l'État, rémunération progressive selon l'âge du bénéficiaire. Surtout, elle est assortie d'une obligation d'embauche, en fin de formation, par la branche professionnelle à laquelle appartient l'entreprise. Un tuteur, formé, assure le suivi du parcours

et la jonction entre les différents acteurs. Plusieurs types de lecture décoderont cette nouvelle loi. Elles émaneront de juristes, d'informateurs, d'observateurs attentifs de la formation d'adultes, de syndicalistes. Elles se traduiront dans des écrits mis en circulation à des cadences différentes.

Voici une des illustrations possibles: «Une nouvelle loi est parue au *Journal officiel*. Elle réorganise fondamentalement les dispositifs de formation des demandeurs d'emploi et, surtout, instaure une obligation d'embauche».

En voici une seconde: «La loi qui vient d'être publiée revêt un triple intérêt. Elle pose la question des objectifs recherchés par le législateur. Ensuite, ses dispositions innovantes demandent une interprétation méthodique en conformité avec le droit de la formation. Enfin, la question de la mise en œuvre mérite d'être examinée. C'est à ces préoccupations que va répondre notre analyse».

Les angles d'observation sont forts différents.

Deux types d'analyse s'expriment actuellement. Le premier est la lecture dite informative. Elle considère le droit comme un événement ou un message à diffuser rapidement, plus que comme un système de normes. Le traitement n'est pas soumis à la technique; il est immédiat, décontextualisé, sans rapport précis avec l'action éducative. Ce type peut prendre deux formes particulières: déclarative, la lecture prend la configuration de *flash* entendu au sens précis du terme: information importante donnée par priorité. Elle correspond à la première illustration donnée plus haut. Dans sa forme explicative, la lecture devient productrice d'un métadiscours qui commente, pas à pas, le donné juridique ou d'un traitement pédagogique de lisibilité. On proposera alors un tableau de traitement, habituellement à six entrées: le public visé, les objectifs de la formation, le statut des stagiaires, le financement de la formation, les droits et les obligations des acteurs, la procédure et la démarche.

Il existe en France une douzaine de revues qui traitent du droit de la formation. Elles sont spécialisées en droit social ou dans l'analyse des problèmes de formation d'adultes. Les sources de production sont variées: instances syndicales, instances officielles d'État, instances universitaires, organismes de formation ou de recherche, instances d'information commerciale. Ce type de lecture est repérable dans une dizaine de revues.

Le deuxième type est la lecture dite positiviste. Elle saisit la production juridique comme un ensemble unifié de normes qui viennent s'intégrer dans un système préexistant, mais aussi comme un corps de savoirs dont la cohérence doit être révélée, rejustifiée ou critiquée. Pour cela, la lecture devient distanciée, critique. Le rapport à l'action est rétrospectif ou prospectif, rarement dialectique. La démarche est dite réflexive. S'appuyant sur une lecture première de reconnaissance, elle retourne au droit dans une recherche de reconstruction, d'interprétation savante, s'attachant

surtout au positivisme du droit, c'est-à-dire au sens précis des normes en vigueur. Elle peut prendre trois formes différentes. Constructiviste, elle s'emploie à réorganiser, de façon pédagogique, un corps de règles pour en montrer la cohérence intérieure et en faciliter l'appropriation, comme avec un manuel. La deuxième illustration répond à cette préoccupation. Heuristique ou scientifique, elle se développe dans un système de questionnement, d'hypothèses et de dispositifs de vérification. En voici une simulation: «l'obligation d'embauche, créée par la nouvelle loi, serait un concept inédit qui reste à élucider. Du point de vue historique et du droit positif, elle introduirait une rupture avec l'ensemble des normes qui régulent l'activité de formation. Enfin, elle risquerait, d'une part, de rester une coquille vide par manque de contrôle, et, d'autre part, d'alimenter un nouveau contentieux». Juridictionnelle, elle exige une stratégie de recours aux normes dans les prises de décision de juges, au sein du contentieux lié à la formation d'adultes.

Ce type de lecture est présent dans une dizaine de revues. Les deux types de lecture présentés coexistent la plupart du temps.

Objet du présent article

Toutes ces approches sont axées sur le droit de la formation considéré exclusivement dans sa positivité, c'est-à-dire comme un corps de règles existant. En amont, elles passent sous silence les modes d'émergence du phénomène juridique au sein des pratiques éducatives. En aval, elles négligent la mise en œuvre des normes, dans les politiques de formation, par les différents acteurs. Le rapport «droit et action» est souvent ramené au questionnement de deux réalités qui se succèdent de façon séquentielle. Il s'exprime rarement dans une confrontation dialectique de deux phénomènes sociaux complémentaires, souvent antagonistes, et qui recherchent un dépassement. Est-il possible de transcender ces approches par une lecture dite provisoirement différente? Quelle analyse pourrait saisir, au-delà du jeu des normes, le processus de juridicisation à l'œuvre, historiquement, dans les pratiques de formation contextualisées? Quel serait alors le statut de ce mode d'investigation? Et surtout, vers quels modèles d'intelligibilité nouveaux cette analyse pourrait-elle conduire?

Hypothèse centrale

L'hypothèse s'articule en trois propositions interdépendantes.

- 1) Une lecture différente, à condition de la caractériser et de lui donner un statut, pourrait appréhender «le droit plus grand que la norme» selon l'expression de Carbonnier (1978), c'est-à-dire le processus de juridicisation au sein des pratiques de formation. Confrontée aux analyses actuellement existantes, cette lecture aurait ses caractéristiques propres.

- 2) Cette lecture différente serait un mode d'analyse de type dialectique, qui reprend les trois lois de la dialectique: historicité, totalité concrète, contradiction clé de structuration du réel.
- 3) Appliquée au droit de la formation, elle produirait, à chaque phase d'analyse, des modèles d'intelligibilité. Ceux-ci concernent, entre autres, les conditions historiques d'émergence du droit de la formation, les enjeux stratégiques inscrits dans la diversité des voies d'accès à la formation pour le salarié, dans un contexte socioéconomique donné, et, enfin, l'instrumentalité juridique envisagée de façon théorique, mais aussi dans la perspective d'une transformation de l'action éducative.

La vérification s'établira selon les trois parties suivantes: proposition d'une lecture différente du droit de la formation (caractéristiques critiques); dialectique historique et lecture du droit de la formation; production de modèles d'intelligibilité des faits éducatifs.

Proposition d'une lecture différente du droit de la formation: caractéristiques critiques

Les caractéristiques critiques sont au nombre de quatre: le rapport au droit, les objectifs poursuivis, le degré de contextualisation du droit et le rapport établi entre droit et action éducative. Ceci demande quelques éclaircissements. Le rapport au droit signifie l'angle d'observation particulier choisi intentionnellement ou la manière dont le sujet se donne le droit comme objet d'investigation. L'objectif est le but recherché par l'auteur dans sa production écrite, alimentée par sa propre lecture. Les deux pôles extrêmes peuvent être la distribution pragmatique d'informations utilitaires ou la production de connaissances nouvelles intégrables à la science et diffusables. Le rapport à l'action désigne la manière dont le droit est mis en corrélation avec l'action: s'agit-il d'un rapport d'anticipation? d'un rapport de type rétrospectif? ou d'un rapport dialectique? La contextualisation renvoie à l'amplitude de la lecture. Celle-ci peut se fixer strictement sur le droit dans sa forme constituée, à un moment donné, ou, au contraire, prendre en compte l'environnement juridique global dans lequel s'insère un dispositif particulier: l'environnement socioéconomique et éducatif dans lequel le droit s'est construit.

— Le rapport au droit

La lecture renvoie à la théorie de la totalité sociale ou du fait social total bâti par Mauss (1923-1924) et repris, entre autres, par Gurvitch (1963). Selon cette théorie, les phénomènes sociaux, loin d'être isolés les uns des autres, sont liés entre eux selon un rapport interactif. Ils s'inscrivent dans une totalité sociale qui les explique et dont ils sont une reproduction au moins partielle. En organisant sa pensée autour de cette notion, Mauss réagissait contre une sociologie abstraite des institutions.

Il voulait construire une sociologie axée sur le concret, qui ne s'exprime totalement dans aucune structure. Le fait social total traduit cette référence à une réalité concrète prise dans son unité. En effet, les faits sociaux totaux, comme l'expérience du DON, ne sont pas la simple juxtaposition des divers aspects de la vie en société, mais leur incarnation dans une expérience individuelle et collective. Ils mettent en branle, dans certains cas, la totalité de la société et de ses institutions. Ils sont à la fois juridiques, économiques, religieux, morphologiques, esthétiques.

Reprenant cette théorie, Lesne (1984) l'a utilisée comme cadre d'analyse des pratiques de formation. Dans cette perspective, les faits de formation ne sont pas seulement des faits pédagogiques. Ce sont des faits sociaux et, de façon indissociable, des faits juridiques, économiques, idéologiques. Autrement dit, pour être compris, les faits de formation doivent être rapportés à des données économiques, juridiques et politiques dont ils sont la reproduction.

Si nous entrons dans cette perspective de totalité, la production du droit, tout comme celle des pratiques éducatives liées aux adultes, doit être reliée à une pluralité de facteurs. Il est difficilement pensable que les faits économiques et sociaux du moment, les noyaux d'idées ou les corps de doctrine relatifs à la formation qui s'imposent à une époque donnée, l'idéologie relative à l'intervention ou à la non-intervention de l'État et aux fonctions attendues de la formation restent extérieurs au phénomène de la production juridique.

L'application de la totalité sociale au droit de la formation consiste à considérer ce système particulier de normes comme un phénomène social total. D'une part, il est l'expression de la globalité de la société dans ses diverses composantes à un moment donné. D'autre part, il renvoie au droit de la formation comme à un processus de juridicisation qui se développe en plusieurs phases inséparables les unes des autres. Nous empruntons le mot «juridicisation» à la sociologie juridique. Il s'agit du phénomène d'élaboration progressive du droit de la formation dans l'espace et le temps, sa constitution en système et les formes d'utilisations sociales de celui-ci. La croissance du droit, le système juridique lui-même, les usages juridiques constituent autant de faits sociaux repérables et différenciés. Leur particularité est d'être du social juridique. Si les faits sociaux sont, en général, interdépendants au sein d'une totalité qui les explique, il en est de même des faits sociaux juridiques. C'est cette interdépendance que veut traduire un concept de processus de juridicisation.

C'est sur cette base que le droit, dans notre lecture, est reconstruit selon un prisme dont les trois faces correspondent aux dimensions génétique, instituée, praxéologique. Dans sa phase génétique, le droit est observé comme un processus en cours d'élaboration qui est mis en corrélation avec son environnement et les pratiques éducatives qu'il entend réguler. Dans sa phase instituée, il est considéré non comme une entité abstraite et monolithique, mais comme un processus qui vient se stabiliser provisoirement en un système qui reste en interaction permanente avec la société

politique éducative. Dans sa phase praxéologique, le droit est envisagé comme un dispositif régulateur des pratiques sociales de formation. Il entre en concurrence avec d'autres régulations, telle la régulation interne du marché par l'ajustement permanent de l'offre et de la demande. Cette régulation, de type externe, est examinée sur le plan théorique pour la discussion de l'instrumentalité juridique applicable à la formation. Elle est vue également sur un plan pratique, renvoyée, en général, aux organismes de formation ou à la pratique spécifique d'un organisme de formation.

— Les objectifs poursuivis

La lecture différente du droit de la formation avancée est mise au point par la recherche. Elle tend à la production de connaissances nouvelles susceptibles d'appropriations individuelle et collective. D'une façon particulière, cette approche autre devient productrice de nouveaux modèles d'intelligibilité. Elle démasque quelques dimensions cachées du droit qu'une approche axée sur le donné positif peut occulter ou du moins laisser dans l'ombre. Ces zones d'ombre sont liées aux origines du droit, à ses modes de communication avec d'autres faits sociaux, à ses manières d'évoluer au sein de la complexité, à son appropriation par les responsables de la formation.

— La contextualisation

Le corollaire d'une lecture, qui se donne comme objet le processus de juridicisation dans ses diverses phases, est la contextualisation du donné juridique. Nous entendons par là la prise en compte du rapport pluridimensionnel qui s'établit nécessairement entre le droit et son milieu de naissance et d'intervention, c'est-à-dire l'espace économique et l'espace social éducatif.

En effet, les normes produites, à un moment donné, sont d'abord renvoyées à une première globalité: le système juridique. Celui-ci est ensuite relié à une seconde globalité: le processus de juridicisation, processus qui intègre une multitude de facteurs sociaux constituant son espace de développement.

Quittant l'examen unidimensionnel du droit constitué, la démarche entend saisir effectivement le phénomène juridique dans les pratiques de formation. De cette façon, elle amène logiquement au développement d'une pensée interprétative ou réinterprétative du droit de la formation. Pour ces raisons, elle peut être appelée pluridimensionnelle.

— Le rapport à l'action

La lecture réflexivopositiviste, dans les différentes formes relevées, entretient un rapport de proximité avec l'action concrète dans laquelle le droit vient s'appliquer.

Tantôt, il s'agit de construire une sorte de guide pour prévoir l'action future; tantôt, il s'agit de donner, aux praticiens du droit, des orientations générales au moyen de la recherche et de la doctrine.

À ce titre, elle est révélatrice de la structuration des métiers, de la division sociale du travail, dans le champ juridique: spécialistes, techniciens, concepteurs de projets/corps enseignant et corps de la recherche/praticiens du droit: juges, avocats, conseillers.

La lecture différente tente de dépasser ces clivages. Ce dépassement se concrétise par le fait que l'action change de statut; elle n'est plus uniquement le lieu où le droit va trouver son espace d'application. L'action rentre dans un rapport dialectique avec le droit. Droit et action ne sont pas les deux éléments successifs d'une séquence linéaire qui seraient observables l'un après l'autre par des acteurs différents. Ils se livrent comme deux pôles concomitants et interactifs. Ceci est vérifiable aux deux stades génétique et praxéologique.

Au stade génétique, le droit peut se lire en cours d'élaboration au sein d'une réalité sociale complexe qui le conditionne et qu'il reproduit. Les pratiques préexistantes, déjà juridicisées ou non, sont analysées dans leur pouvoir générateur de nouvelles régulations juridiques et, donc, en articulation avec le droit qui se constitue. Celui-ci est décrypté comme produit des pratiques, même s'il leur est irréductible, et dans sa fonction de régulation nouvelle effective.

Ce changement de statut de l'action est plus significatif encore sur le plan praxéologique. Il y a ici un phénomène d'inversion. Dans le moment génétique, la lecture portait sur les pratiques en lien avec le droit en train de se construire. Sur le plan praxéologique, elle se dirige vers le droit en lien avec les pratiques en train de s'établir. L'expérience d'une recherche-action sera abordée dans la troisième partie et illustrera cet aspect de la démarche.

La première partie de l'hypothèse, qui concerne la formalisation d'un nouveau mode de lecture sur la base de caractéristiques critiques, se trouve ainsi vérifiée. Quelles sont les convergences de ce modèle avec la dialectique historique conçue comme méthode d'investigation des réalités sociales? C'est la deuxième partie du propos.

Dialectique historique et lecture du droit de la formation

La vérification de la proximité du modèle proposé avec la dialectique historique pose au moins deux questions: comment analyser de façon dialectique? Comment penser dialectiquement le droit? À partir des réponses à ces questions, quel pourrait être le contenu d'une définition d'une lecture juridique de type dialectique, envisagée dans sa démarche globale et dans son questionnement?

À partir des travaux de Brohm (1975) et de Sève (1980), la dialectique, comme méthode de pensée, peut se définir comme une analyse scientifique de l'histoire concrète à partir des contradictions qui en sont la structuration et dont le déroulement successif constitue son développement. Ce développement est lui-même mis au point par la transformation des réalités socioéconomiques. Conçue de cette façon, la dialectique possède ses déterminations propres ou, pour reprendre l'expression d'Engels, ses lois principales.

- La première loi est celle de l'historicité du réel. Les choses existent dans leur enchaînement, leur modification. La mobilité, la fluidité, la transformation constituent la structure du réel. Aucun élément ne reste identique à lui-même, tout est un devenir.
- La deuxième loi est celle de la totalité concrète ou de la connexion universelle. Toutes choses se tiennent et sont en interaction. C'est surtout dans l'analyse des rapports sociaux que la totalité concrète trouve son sens. Les rapports de production de toute société forment un tout dans lequel tous les rapports coexistent simultanément et se soutiennent les uns aux autres.
- La troisième loi est celle de la contradiction. Qu'est-ce à dire?

Tous les éléments réagissent les uns sur les autres selon un processus complexe d'interaction où se réalise l'interpénétration des contraires, c'est-à-dire la contradiction. La loi essentielle de toute chose est la division, la scission en contraires opposés. Selon Marx (Brohm, 1975), «ce qui constitue le mouvement dialectique, c'est la coexistence des deux côtés contradictoires, leur lutte et leur fusion en une catégorie nouvelle».

Donc, la dialectique est le rapport de deux contraires en interaction, mais qui forment une totalité.

— Comment penser le droit dialectiquement?

Penser dialectiquement le droit, c'est, devant la vision du droit conçu comme une norme pure, isolée de tout environnement (positivisme) ou comme une harmonisation de la société par une collaboration, par une communauté d'intérêts et par une coopération permanente (idéalisme), prendre en compte les données concrètes et évolutives des relations sociales. La démarche dialectique rattache le phénomène juridique aux données conflictuelles des relations sociales qui sont son terreau d'origine et vers lesquelles il retourne. Il est considéré comme une réalité en évolution permanente, historique, au sein d'une totalité concrète traversée elle-même par les contradictions sociales liées au jeu de pouvoirs et aux divergences d'intérêts.

«[...] Le droit n'a aucun sens sans la prise en considération des contradictions, car ce sont les contradictions elles-mêmes qui suscitent l'intervention de la norme juridique. Elles sont constitutives de son essence même [...] Une situation d'harmonie et de stabilité (à supposer qu'il en existât) rendrait toute règle de droit inutile. C'est le conflit d'intérêts ou de prétentions qui crée le besoin du droit et fonde la nécessité d'une intervention sociale sous la forme d'un commandement» (Chemillier-Gendreau, 1990, p. 54).

D'après cette conception, le droit n'est pas seulement l'expression ou le prolongement des contradictions qui le font naître, il en est le dépassement sous la forme d'un compromis normatif, provisoire, marqué lui-même par la contradiction.

D'abord, le droit, dans sa détermination historique, inclut un rapport de contradiction interne, rapport caractérisé par l'enchaînement de ces formes anciennes qui marquent sa disparition, avec ses formes actuelles qui préparent son dépassement et donc sa négation, dans des formes futures non définitives. Ensuite, dans ses déterminations positives, le droit est un compromis normatif, constitutif d'une voie de dépassement des antagonismes sociaux. Cette nature de compromis exprime parfaitement la réalité d'un rapport entre des personnes, ou des groupes sociaux opposés. Il consiste dans la définition des droits et des obligations réciproques, mais dont la mise en œuvre concrète passe par l'affirmation et par la défense d'intérêts distincts, complémentaires mais surtout opposés. Enfin, le rapport de contradiction est constitutif du droit dans ses déterminations praxéologiques, dans la mesure où il porte en germe sa non-application, son ineffectivité totale ou partielle, son détournement et donc sa propre négation.

Nous avons à présent tous les éléments nécessaires pour construire une définition d'une lecture dialectique du droit de la formation.

— Essai de définition d'une lecture dialectique du droit à la formation

En rassemblant toutes ces données, nous pouvons à présent proposer une définition de la lecture dialectique. Ce mode d'analyse revêt toutes les caractéristiques, exposées plus haut, de la lecture dite différente. Sa structure suit les lois de la dialectique historique. D'abord, il pressent le processus de juridicisation lui-même. Ensuite, il analyse chacune des phases de ce processus dans leur globalité, leur spécificité, leurs interdépendances et leurs interactions. Enfin, il révèle la place et le rôle joué par le rapport des contraires ou la contradiction dans la structuration et le développement historique de chacune des phases. Au stade génétique, l'analyse veut montrer le rôle joué par les dysfonctionnements du système de production qui se répercutent sur la division du marché du travail régulé par le marché de la formation lui-même, partiellement sans régulation.

Elle veut montrer comment la totalisation de ces contradictions agit dans la production du droit comme voie de dépassement.

Dans la phase dite instituée, l'analyse pose deux questions majeures: comment le droit de la formation, loin d'être la cristallisation d'une harmonie d'intérêts introuvables, devient-il le lieu de répercussion des contradictions économiques et sociales, contradictions qui traversent le marché de la formation et dont il constitue l'expression, le dépassement sous forme de compromis?

Quelle est la nature de ce compromis? S'agit-il d'un lieu d'hébergement d'une rationalité extérieure où les conflits trouveraient leur point de résorption définitive? Ou, au contraire, d'un espace provisoire où viennent s'abriter des logiques différenciées, apparemment complémentaires, mais en fait contradictoires à cause du statut inégalitaire lié aux pouvoirs des acteurs concernés?

Sur le plan praxéologique, l'analyse de l'instrumentalité, réfléchie par la pensée théorique, se prolonge dans celle de l'instrumentalité poussée par la dialectisation théorie-praxis. Elle interroge trois niveaux de contradictions liées les uns aux autres.

Le premier niveau concerne le rapport entre l'intelligibilité du droit de la formation, la modélisation possible de sa complexité et les représentations des acteurs de formation dominées par la thèse implicite de l'illisibilité du droit de la formation. Désigné comme l'agent perturbateur des politiques de formation, le droit de la formation n'est-il pas en fait utilisé comme alibi couvrant le manque de projet?

Le second vise les contradictions, d'ordre praxéologique, entre les divers usages sociaux des normes juridiques. Quel est le poids respectif d'une utilisation atomisante et d'une utilisation en synergie? Quelles sont les conditions de passage de l'une à l'autre?

Utilisation atomisante désigne une mobilisation des normes juridiques au coup par coup, de façon éparpillée, en dehors de tout projet politique global. Utilisation en synergie signifie mise en connexion des dispositifs juridiques pour instrumenter un projet politique de formation, défini préalablement.

Le troisième niveau concerne les antagonismes entre le système juridique et les pratiques éducatives. Les pratiques peuvent être le lieu de détournements pervers de la régulation juridique au profit des intérêts de l'un des acteurs. La régulation juridique peut apparaître comme un frein, voire comme un obstacle à la définition et à la mise en œuvre de certains aspects d'un projet de globalisation.

Dans quelle mesure une articulation réfléchie et contrôlée entre synergie juridique et synergie politique peut-elle constituer une voie de dépassement?

Synergie juridique signifie la mise en articulation des dispositions juridiques, qui existent à un moment donné, pour offrir aux stagiaires des itinéraires cohérents de formation orientés vers leur développement personnel et vers celui de leurs compétences professionnelles. Synergie politique désigne ici le rattachement d'un ensemble d'actions de formation à un cadre global structuré et structurant en termes d'objectifs.

Le résultat est que le modèle de lecture proposé fait apparaître une tension permanente au sein du processus de juridicisation: tension entre la totalité concrète et la spécificité du fait juridique; tension entre la multiplicité des régulations sociales et distinction de la régulation juridique (unité du système juridique constitué et distinction des logiques, interdépendances du droit avec les autres facteurs sociaux, antagonismes de ces facteurs à l'œuvre dans le droit, globalisation des pratiques de formation instrumentalisées par le droit, atomisation des politiques instrumentalisées également par le droit).

La validité de ce mode de lecture dialectique pose la question des modèles d'intelligibilité produits. Nous examinerons ce dernier point.

Production de modèles d'intelligibilité des faits éducatifs

La mise en œuvre de ce mode de lecture, auquel nous avons donné progressivement un statut au sein des sciences sociales (Tarby, 1990, 1994a), a contribué à la production de modèles d'intelligibilité à chaque phase du processus de juridicisation. Nous en présentons trois.

— Le modèle d'émergence du droit de la formation

Le cadre d'interprétation se penche sur les conditions historiques d'apparition du phénomène juridique dans les années 1990-1991. Il a comme caractère essentiel l'identification d'un système de production du droit. Ce système est formé d'un ensemble de déterminants extérieurs ou facteurs d'influence qui, de façon solidaire, concourent à l'élaboration progressive de la norme juridique. Le facteur économique est la clé de l'organisation de l'ensemble en une totalité agissante. La totalité agit par le jeu des corrélations mutuelles qui unissent, de façon interactive, les différentes composantes, mais aussi et surtout par l'accumulation des pressions critiques sur l'état des régulations périodiquement remises en cause. Deux traits caractérisent cette contestation. Elle a un caractère sériel. Elle opère en cascade: de l'instance économique au marché du travail, de celui-ci aux politiques de formation existantes, de celles-ci au système juridique lui-même cycliquement jugé inadapté, au moins partiellement. Par ailleurs, un deuxième trait, dans cette contestation globale, l'instance économique, sert à remettre en cause les régulations existantes par rapport

aux dysfonctionnements du marché. Mais cette instance n'est pas examinée pour ses contradictions, ses processus d'exclusion. Au contraire, elle en sort légitimée. En revanche, c'est sur le système juridique que vient s'accumuler le poids des critiques. Toute production nouvelle est donc une réaction à ce jeu de pressions organisé, une réponse à une demande sociale de régulation différente. Loin d'éliminer le jeu des acteurs, le système de production définit l'espace au sein duquel les forces politiques, de façon contradictoire et volontaire, organisent le jeu des normes. L'émergence du droit est confirmée dans une «stratégie globale des ressources humaines»: expression clé du discours parlementaire, cristallisation des représentations politiques en matière de gestion de la formation. L'expression stratégie globale des ressources humaines connaît, depuis quelques années, une large diffusion, aussi bien dans le discours des directeurs de relations humaines que dans celui des responsables de formation. Sous l'influence du langage socioéconomique ou socioéducatif, le terme s'est introduit dans le discours politique. La stratégie globale des ressources humaines consiste ici en un système de développement et d'utilisation des ressources humaines basé sur l'intégration de la formation à différentes dynamiques interdépendantes. Dans cette optique, la dynamique de la formation se développe suivant une logique intégrative. D'une part, elle s'articule à l'évolution prévisible des compétences, dans l'entreprise, qui dépendent de l'évolution des métiers, des mutations technologiques, mutations qui retentissent sur l'organisation du travail. D'autre part, elle répond au double besoin de la compétitivité des entreprises et de la qualification des individus salariés et demandeurs d'emploi. Le passage du droit naissant au droit produit révèle un phénomène d'éclatement entre le politique et le juridique. En rupture avec le projet politique, le droit devient le vecteur de deux modèles de gestion juxtaposés et contradictoires: l'un est de type stratégique axé sur l'entreprise, ses mutations, ses projets, sa logique d'anticipation; l'autre est de type systémique. Il est orienté sur le système d'insertion des demandeurs d'emploi, inadapté parce qu'il est chargé d'instrumentaliser une politique introuvable et, donc, en adaptation permanente. Dans ce modèle d'interprétation, le dualisme juridique reste la conséquence du mode de production du droit dominé par l'instance économique et par ses contradictions.

— La modélisation des logiques conflictuelles du droit de la formation

Le droit de la formation, dans son état actuel, prévoit pour les salariés d'entreprises une multiplicité de voies d'accès à la formation. Cette diversité cache en fait une dualité de logiques. Celle-ci tient au pouvoir de décision accordé au chef d'entreprise en matière de formation, comme aux droits des salariés dans ce domaine. Une première logique juridique est centrée sur l'employeur. Celui-ci dispose d'un pouvoir de décision concernant l'organisation de la formation dans son entreprise. Il élabore et met en œuvre le plan de formation selon les impératifs économiques. Le salarié, envoyé en formation par cette dynamique, est obligé de participer. Un refus serait considéré comme une inexécution de mission, un abandon de poste et

serait sanctionné par un licenciement. Le seul dispositif de contrôle réside dans le rôle consultatif du Comité d'entreprise sur le plan de formation, dans son élaboration et dans son exécution. La deuxième logique juridique est centrée sur le salarié. Le mécanisme du congé individuel de formation permet au salarié de décider lui-même de partir en formation. Il choisit sa formation, il est réintégré dans son emploi à son retour si celui-ci n'est pas supprimé et le salaire est maintenu.

Les deux logiques sont apparemment complémentaires. Le droit précise bien que le congé individuel de formation est indépendant du plan de formation dans son contenu et dans ses objectifs. Ces logiques sont surtout inégalitaires, voire conflictuelles. La dissymétrie tient d'abord à l'inégalité économique des acteurs. Elle réside également dans les conditions de mise en œuvre. La logique personnelle du salarié s'exerce dans le double contexte de dépendance économique et de subordination hiérarchique. Sa décision n'est pas souveraine puisqu'elle dépend d'autres décisions: celle de l'employeur d'accorder ou non, de reporter ou non l'autorisation d'absence; celle des institutions financières qui décident de prendre en charge ou non la formation et les salaires.

De plus, la mise en œuvre du projet du salarié passe, assez souvent, par l'établissement d'un rapport de forces, comme le montre une jurisprudence constante. Enfin, le choix de la formation, dans cette logique, reste une sorte de fiction juridique. En effet, les priorités sont définies par les instances de financement. Selon la logique de la parité qui réunit employeurs et syndicalistes dans ces institutions, ces priorités sont l'aboutissement de négociations. Mais cette négociation est asymétrique dans la mesure où les acteurs eux-mêmes sont en position d'inégalité. Les uns disposent seulement du pouvoir lié au statut de négociateurs qui permet de participer à l'élaboration des priorités de la formation. Les autres détiennent un pouvoir supérieur dans la mesure où ils financent directement la formation. Le choix du salarié est donc fondamentalement déterminé par ce jeu de priorités qui, dans les faits, sont dictées principalement par des impératifs économiques et très secondairement par des besoins sociaux, culturels et civiques.

Ces deux logiques, inégalitaires, font naître un rapport conflictuel dans la mesure où l'une domine l'autre. La liberté souveraine de l'une contrôle le libre exercice de l'autre dans sa mise en œuvre, mais aussi dans ses objectifs. Comme il est composé de ces deux logiques, le droit tente un compromis entre la fonction économique, la fonction sociale de la formation, le besoin des entreprises, la satisfaction des besoins et des aspirations individuelles, la formation des forces de travail adaptées et la formation de la personne. Mais ce compromis cache mal le contrôle dominant de l'employeur sur le marché de la formation.

— La modélisation de l'instrumentation juridique

L'analyse de la phase praxéologique fournit un modèle d'interprétation de l'instrumentation juridique. Il repose sur une distinction fondamentale entre l'instrumentalité initiale et l'instrumentation construite. L'instrumentation initiale est liée aux fonctions sociales du droit et elle se range dans les catégories de l'efficacité et de l'action. Sa signification, sa portée restent inséparables du statut et des pouvoirs des acteurs de formation, tous dotés d'un pouvoir instrumental. Ce dernier oscille entre une capacité de création, de modification, au gré des politiques de formation, et une capacité de simple appropriation et d'utilisation. L'analyse des pratiques montre que la complexité, l'instabilité des normes produisent des effets d'éparpillement et d'utilisation atomisante voire parfois de projets politiques. Ce risque peut être évité dans l'instrumentation construite. Celle-ci consiste en l'élaboration d'outils d'aide à la décision, outils qui rassemblent des modèles opératoires pour les besoins des décideurs et des négociateurs.

Construite sur la pensée théorique, la modélisation a été enrichie par une démarche dite de recherche-action dont nous avons eu la responsabilité. Elle a été consacrée à la restructuration de l'offre de formation d'un organisme à base territoriale du Nord, Pas-de-Calais. Comment construire une offre de formation qui puisse répondre aux besoins accrus, pour une qualification professionnelle et sociale, d'une population fragilisée par l'échec scolaire, par la crise et par le chômage? Comment aussi cette formation pourrait-elle répondre à l'urgence éducative? Une des questions sociojuridiques posées au collectif de recherche était la suivante: le droit, dans son état actuel, est-il obstacle à un projet éducatif global et cohérent? Ou la cohérence de ses normes permet-elle l'instrumentation d'un dispositif global de formation? Les hypothèses de recherche et d'action, leur mise en opération, ont entraîné une confrontation permanente entre droit et action, opportunités et contraintes, gestion des contradictions et dépassement dans la construction de projets où synergies juridiques et synergies politiques pourraient se rencontrer et se renforcer mutuellement. Ces hypothèses ont conduit à une modélisation de l'instrumentation juridique, pensée par la pensée théorique, mise en action par la recherche-action, confrontée dialectiquement à un processus de transformation sociale. Modélisation qui consiste à pressentir le droit et l'action comme deux réalités concomitantes et interactives, à dépasser une utilisation atomisante du droit considéré comme aspirateur de publics fragmentés et de ressources financières pour lui redonner le statut de vecteur d'un projet politique en matière de formation.

Conclusion

Ce mode de lecture du droit de la formation, inédit dans le contexte français actuel, s'inscrit dans les préoccupations majeures des sciences de l'éducation, comme nous l'avons montré par ailleurs (Tarby, 1994a). En voici plusieurs indices.

La préoccupation de base, qui en a été le moteur, est l'intégration, au sein d'une discipline plurielle, d'une nouvelle approche des faits éducatifs dans leur composante juridique. Déjà, en 1988, nous relevions la marginalité du droit par rapport au mouvement de recherche des phénomènes éducatifs liés aux adultes et à la dynamique fédérative de savoirs qu'elle entraîne.

Dans une démarche d'analyse déjà ancienne, Mialaret (1979), après avoir défini les sciences de l'éducation comme l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et les faits d'éducation, dresse un tableau des sciences qui rentrent dans la famille «éducation», et situe ces sciences une à une selon un système d'axes prédéterminés. Dans cette approche, le droit n'est ni inclus, ni exclu: il est ignoré. L'ignorer peut être commode, mais c'est réduire toutes les composantes du processus de formation à de simples faits sociaux non marqués par le droit, ce qui est une contrevérité, aussi bien dans la formation continue que dans la formation initiale.

Dans une approche sociopédagogique de la formation, proposée par Besnard et Lietard (1982), les éléments juridiques, reliés à d'autres, forment le niveau sociétal de la formation. Nous avons ici un repérage du droit comme un déterminant de la formation parmi d'autres, sans plus. Comment ce déterminant opère-t-il? Comment est-il relié aux autres? Finalement n'est-il pas un déterminant lui-même déterminé par l'état des pratiques éducatives?

À cette première marginalité s'en ajoute une seconde liée aux représentations des agents éducatifs.

Réservé à quelques rares spécialistes, inexpliqué dans les notes d'élaboration et d'intervention, le droit de la formation, sous le couvert de sa haute technicité, peut apparaître aux agents éducatifs comme en marge des pratiques. Un nouveau dispositif apparaît. Une information minimale, sur le contenu de la réglementation, est requise pour la mise en œuvre sur le terrain. Le droit est ainsi saisi comme une technique de repérage à laquelle on se réfère en cas de besoin, pour l'oublier aussi vite. Il en résulte une certaine extériorité du droit par rapport aux pratiques: le premier forme le cadre des secondes; il les borde, ce qui traduit bien l'expression «environnement juridique de la formation». La question des conditions d'émergence, du jeu de relations, des interactions, des enjeux est oubliée.

Comment dire le droit en sciences de l'éducation? Sous des formes variées, nos travaux, d'une manière progressive, ont construit un type de réponse. Celle-ci prend la forme d'une proposition d'un mode de lecture du processus de juridicisation au sein des réalités éducatives, lecture irréductible à la seule approche génétique, instituante, ou instrumentale. Nous avons montré l'originalité et la consistance de ce modèle d'intelligibilité: modèle pluriel, pluridimensionnel, comme le sont les faits éducatifs eux-mêmes.

La bipolarité «théorie-action» constitue une deuxième raison. La fonction des sciences de l'éducation a deux versants: accroître les connaissances pluridisciplinaires sur le phénomène éducatif, fournir des orientations praxéologiques pour mieux assurer les actions entreprises dans ce champ (Association des enseignants chercheurs des sciences de l'éducation, 1993).

L'articulation «théorie-pratique» a joué un rôle moteur dans l'élaboration de ce modèle de lecture. D'abord, elle a conduit à transcender l'approche purement technique du droit dans une lecture ouverte à la totalité du processus juridique au sein de pratiques éducatives. Ensuite, cette dialectisation nous a entraîné à interpréter la phase génétique du droit selon un modèle d'intelligibilité qui montre le poids, le rôle exercé par les pratiques sur l'émergence du phénomène juridique et, de façon interactive, l'articulation des régulations juridiques sur les régulations sociales existantes.

Enfin, cette dialectique a atteint son point culminant dans la phase praxéologique. Nous avons montré comment, à la faveur d'une césure, s'est opéré le passage de l'instrumentation juridique réfléchie par la pensée théorique, en dehors de l'action, à l'instrumentation faite dans un contexte socioéducatif déterminé, par la recherche-action dont les méthodologies paraissent convenir à une démarche en équipe où chercheurs [...] et formateurs peuvent conjuguer la poursuite de leurs transformations des pratiques et de formation (*Ibid.*).

Abstract – There exists multiple ways of interpreting laws related to training in France. The various interpretations centre on the concept of norm and often neglect applications to educational practices which would permit their development. This discussion aims to go beyond the analyses, providing a different reading of the situation. The author describes the laws as greater than the norm. The analysis is characterized as a dialectic type, and when applied to the area of training, this provides intelligible models of the legal system. These models are capable of becoming integrated into the pluridisciplinary process of education.

Resumen – El derecho de la formación en Francia es el objeto de una multiplicidad de «modos de lectura». Estos acercamientos están centrados sobre la «norma» por ella misma. Ellos encubren los modos de aparición de los hechos jurídicos en el seno de la práctica educativa para permitir su desarrollo. Ellos no le dan valor a la implantación de regulaciones en concomitancia con la acción formativa. Se trata aquí de ir más allá de los análisis con una lectura diferente. Esto conduce a aprehender el derecho «mas grande que la norma», «el proceso de legalización de la formación». Ella vuelve a tomar las características del análisis de tipo dialéctico. Aplicada a la formación, conduce a modelos inteligibles de hechos jurídicos. Estos son integrados a la gestión pluridisciplinaria de las ciencias de la educación.

Zusammenfassung – Das Bildungsrecht in Frankreich ist Gegenstand mehrfacher Lernmethoden. Diese Annäherungen konzentrieren sich auf eine eigene "Norm". Diese verschweigen oftmals juristische Erscheinungsformen innerhalb der zur Entwicklung beitragenden pädagogischen Übungen. Daraus folgen Vernachlässigungen von Regelverwertungen bei gleichzeitigem Bestehen vom Bildungseinsatz. Hier wird nun versucht, diese Untersuchungen durch neue Unterrichtsformen zu überholen. Durch diese Formen beabsichtigt man das Recht "die Norm zu übersteigen" sowie "die Entwicklung der Verrechtlichung von Bildung". Zusätzlich werden Merkmale der dialektischen Untersuchung neu aufgenommen. Angewandt auf die Bildung werden Modelle zur Verständlichkeit in Rechtssachen durchgeführt, welche in Pluridisziplinarmittel der Rechtswissenschaften integriert werden können.

RÉFÉRENCES

- Association des enseignants chercheurs des sciences de l'éducation (1993). *Les sciences de l'éducation, enjeux et finalités d'une discipline*. Paris: INRP.
- Besnard, P. et Lietard, B. (1982). *La formation continue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Brohm, J.M. (1975). *Qu'est-ce que la dialectique?* Paris: Savelli.
- Carbonnier, J. (1978). *Sociologie juridique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chemillier-Gendreau, M. (1990). *Introduction générale au droit*. Paris: Eyrolles.
- Gurvitch, G. (1963). *Vocation actuelle de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Mauss, M. (1923-1924). Essai sur le don. *Année sociologique*, repris dans *Sociologie et anthropologie* (1950). Paris: Presses universitaires de France.
- Mialaret, G. (1979). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sève, L. (1980). *Une introduction à la philosophie marxiste, suivie d'un vocabulaire philosophique*. Paris: Éditions sociales.
- Tarby, A. (1990). *L'incontournable relation formation et droit*. Paris: L'Harmattan.
- Tarby, A. (1994a). *Itinéraire de recherche juridique en formation d'adultes. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Lille: ronéoté.
- Tarby, A. (1994b). Système français de formation d'adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(4), 627-644.