

Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel

Pierre Doray et Christian Maroy

Volume 21, numéro 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031833ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031833ar>

[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

Doray, P. & Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661–688. <https://doi.org/10.7202/031833ar>

Résumé de l'article

Au cours des dernières années, les travaux se réclamant de l'étude des relations entre éducation, travail et emploi se sont multipliés tant en sociologie du travail qu'en sociologie de l'éducation. L'objectif de cet article est de dégager quelques points de repères qui introduisent une certaine intelligibilité dans cette diversité de travaux. Les auteurs cherchent à préciser la conceptualisation de la relation éducation/travail utilisée par différents spécialistes. Ils limitent leur champ d'observation aux travaux étudiant cette relation du point de vue des savoirs ou des relations institutionnelles. Dans un premier temps, ils situent de façon générale les principaux enjeux théoriques soulevés par la question des rapports entre formation et travail. Dans un second temps, ils proposent une lecture des travaux récents, ce qui les conduit à repérer cinq façons de conceptualiser la relation éducation/travail. Dans un troisième temps, ils proposent les jalons d'un programme de recherche qui place au cœur de la problématique la question du travail social de construction des liaisons entre éducation, formation, travail, emploi.

Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel

Pierre Doray
Professeur

Christian Maroy
Professeur et chercheur qualifié

Université du Québec à Montréal Fonds national de la recherche scientifique
Université Catholique de Louvain

Résumé – Au cours des dernières années, les travaux se réclamant de l'étude des relations entre éducation, travail et emploi se sont multipliés tant en sociologie du travail qu'en sociologie de l'éducation. L'objectif de cet article est de dégager quelques points de repères qui introduisent une certaine intelligibilité dans cette diversité de travaux. Les auteurs cherchent à préciser la conceptualisation de la relation éducation/travail utilisée par différents spécialistes. Ils limitent leur champ d'observation aux travaux étudiant cette relation du point de vue des savoirs ou des relations institutionnelles. Dans un premier temps, ils situent de façon générale les principaux enjeux théoriques soulevés par la question des rapports entre formation et travail. Dans un second temps, ils proposent une lecture des travaux récents, ce qui les conduit à repérer cinq façons de conceptualiser la relation éducation/travail. Dans un troisième temps, ils proposent les jalons d'un programme de recherche qui place au cœur de la problématique la question du travail social de construction des liaisons entre éducation, formation, travail, emploi.

Un espace conceptuel aux frontières floues

Depuis les années soixante, les interrogations de la société sur les relations du système éducatif au système productif se sont profondément renouvelées. Dans les années soixante, l'interrogation portait sur la question des pénuries de main-d'œuvre qualifiée, sur la nécessité de développer la scolarisation pour répondre aux besoins de compétences d'une société industrielle en croissance apparemment inépuisable. La question d'une adéquation quantitative entre les besoins de diplômés du système productif et les offres effectives faites par le système d'enseignement se pose alors avec une vigueur particulière, au point que nombre de pays développés se sont efforcés d'intégrer l'éducation dans un effort de planification socioéconomique. La crise et le chômage qui se sont développés depuis les années soixante-dix ont par la suite centré l'attention sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes et les problèmes de reconversion des chômeurs écartés par les restructurations économiques du circuit du travail. L'interrogation se déplace des rapports éducation/

économie et se reformule, en pays francophone au moins, en termes de rapports formation/emploi. Avec les années quatre-vingt et plus encore dans les années quatre-vingt-dix, ces questions liées au chômage s'accroissent mais se doublent de plus en plus d'une réflexion sur l'évolution du champ économique et du travail (pénétration de plus en plus forte des nouvelles technologies, mondialisation de l'économie, recherche de flexibilité dans les conditions institutionnelles qui régulent le contrat d'emploi et le chômage). Ces transformations vont de pair avec une interrogation sociale de plus en plus vive sur le contenu même du système éducatif, sur la nature des savoirs qu'il transmet. Se développe aussi un discours social qui interroge la séparation entre les instances éducatives et productives, et la nécessité de développer diverses formes de «partenariats» entre les acteurs éducatifs et productifs. Parallèlement à ces évolutions, un champ de recherche tend à se constituer sans que, apparemment, la chose ne soit facile. Comme le rappelle Tanguy (1984) pour la France, il est au départ centré sur les relations système éducatif-système productif; il s'oriente par la suite sur les relations formation-emploi. Plus récemment, on constate que les rapports éducation-travail deviennent eux aussi objets d'interrogation. De telles appellations apparaissent en définitive peu éclairantes des principaux axes d'interrogation de ce champ, dont les frontières restent floues (Jobert, Marry et Tanguy, 1995)¹.

Avant d'être un objet théorique unifié et constitué, les relations formation/travail/emploi nous semblent cependant devenir de façon croissante une réalité empirique. Loin d'être introuvable (Tanguy, 1986), la relation formation-emploi se donne de plus en plus à voir lorsqu'on examine l'évolution de l'enseignement professionnel initial ou celle de la formation professionnelle continue. Depuis le début des années quatre-vingt, on peut en effet constater dans plusieurs pays industriels un travail social de rapprochement, de mise en correspondance, d'articulation accrue des activités et des sphères éducatives avec la sphère productive². Dès lors, parmi l'éventail des travaux relatifs au champ des relations éducation/travail/emploi, de nouveaux objets empiriques voient le jour, relatifs à ces pratiques de rapprochement éducation/production. Nous pensons en particulier aux travaux sur la planification ou la construction des programmes de formation, sur les relations entre acteurs des divers champs institutionnels concernés et sur les évolutions des formes pédagogiques développées (formation en alternance, apprentissage, éducation coopérative, etc.). Le développement de ces nouvelles pistes de recherche empiriques a-t-il pour autant résolu le problème d'une construction d'une théorie solide portant sur ces relations? Rien n'est moins sûr. Notre propos visera en effet à montrer que la littérature qui traite de l'un ou l'autre aspect de ce travail de rapprochement des champs de l'éducation et du travail développe en fait des conceptions différentes de l'éducation, de l'économie et de leurs rapports. La notion de relation formation/emploi ou éducation/travail devient dès lors largement polysémique et ambiguë, soit parce que le lien varie quant à son point d'articulation (savoirs, règles et institutions, formes pédagogiques), soit parce que du point de vue théorique, la façon dont les relations éducation/travail/emploi sont envisagées varie également.

Au-delà de cette polysémie, nous chercherons à montrer, dans la conclusion, que ces relations entre champ «éducatif et champ économique» peuvent être thématiques comme objet théorique et empirique de recherche de façon renouvelée, si on prend comme objet empirique de départ les relations construites et institutionnalisées par des acteurs dans des contextes sociaux définis. Cet objet empirique appelle alors à construire un programme de recherche qui ne peut faire l'économie d'une construction d'objet plus théorique. Nous ne prétendons donc pas, par un coup de baguette, résoudre la difficulté de construction théorique pour l'ensemble du champ de recherche éducation-travail, relevée antérieurement par des chercheurs (Tanguy, 1984, 1986). Notre propos est plutôt de poser quelques jalons dans la construction de ce programme de recherche en nous livrant à un premier relevé de la documentation dont l'objet est le travail social d'articulation «éducation-formation-travail-emploi», qui prend d'ailleurs des formes fort diversifiées selon le contexte d'émergence³. Nous avons pour ligne directrice de saisir comment ces travaux ont traité cet objet empirique en relevant leurs conceptions théoriques, implicites ou explicites, des relations éducation/formation et travail/emploi.

Du point de vue de la méthode, nous avons pris pour objet les travaux qui portent sur ce travail social, quand bien même ils ne le thématisent pas comme tel. Nous ne prétendons pas faire une revue exhaustive de la documentation francophone et anglophone qui pourrait être associée à cet objet, mais nous procéderons davantage de façon inductive, en suivant un double principe. D'une part, nous nous attarderons surtout aux travaux qui concernent la mise en place d'articulations concrètes et explicites entre éducation ou formation et travail⁴. Pour donner une profondeur historique à notre présentation, nous avons cependant inclus quelques ouvrages plus anciens, représentatifs des théories majeures qui structurent la représentation des relations éducation/économie dans les années 1960-1970, ouvrages dans lesquels sont peu analysées les articulations concrètes entre les deux sphères d'activités. D'autre part, plutôt que de viser l'exhaustivité, nous avons contrasté les auteurs recensés du point de vue de l'approche théorique des relations éducation/travail/emploi mise en œuvre. Notre visée est d'établir un inventaire des différentes façons dont ces relations ont été envisagées et ce, principalement des points de vue suivants: conceptions de chaque sphère d'activité, nature des relations envisagées, sens et complexité des relations ou processus envisagés. Nous nous penchons autant sur des travaux qui portent sur l'enseignement initial que sur la formation continue. Lorsque nous envisageons la notion de système éducatif, nous l'entendons au sens large de système d'éducation et de formation. Cinq conceptions se dégagent des travaux examinés: 1) la formation entretient une relation de type structurofonctionnelle à l'univers de l'économie et du travail; 2) il existe une relation causale ou structurelle, mais médiatisée par le jeu des acteurs; 3) il s'agit d'une relation de causalité dynamique et réciproque, partie prenante dans la production d'effets systémiques, voire d'un effet «sociétal»; 4) on envisage aussi la construction de la relation au travers de formes et de catégories symboliques structurantes; 5) les négociations entre acteurs sont constitutives de la relation. En conclusion, nous cherchons à mieux préciser comment

construire un objet de recherche, visant à appréhender la relation éducation/travail comme un travail social. Il s'agit donc de poser quelques balises pour construire une problématique qui permette d'analyser le rapprochement entre champ éducatif et champ productif.

La relation éducation/travail comme relation structurelle

La question du lien entre éducation et travail n'est pas récente. Elle est présente en sociologie dès le fonctionnalisme alors qu'il est tenu pour acquis que l'une des fonctions de l'école est la préparation à la vie professionnelle. Cette vision est aussi présente dans les travaux en mobilité sociale où le lien entre parcours professionnel, mobilité et éducation est central. Les théories de la reproduction, paradigme dominant de la sociologie de l'éducation pendant près de vingt ans, ont aussi traité de la question.

Ainsi, dans l'approche marxiste de Bowles et Gintis (1976), les rapports de classe sont essentiellement dérivés des rapports de production au sein du mode de production capitaliste. Leur propos est alors de montrer combien il y a correspondance entre les rapports de production dans le système de production et les rapports sociaux au sein du système éducatif. Cette correspondance conduit à la reproduction par l'école des valeurs et dispositions psychiques attendues dans différentes positions de la division capitaliste du travail. De plus, il existe un lien historique entre production et éducation. Ainsi, à chaque étape du développement du capitalisme correspondrait un moment de structuration du système éducatif. L'école primaire a remplacé l'éducation familiale au moment de l'expansion du capitalisme quand la fabrique et le capitalisme marchand ont modifié la distribution des emplois en termes de qualifications. Le cursus continu entre le primaire et le secondaire (*progressive school*) date du capitalisme corporatif et la montée de la formation supérieure correspond à l'émergence d'un prolétariat de cols blancs avec la croissance de mégacorporations. Dans cette approche, l'économie commande structurellement l'éducation tant du point de vue des fonctionnalités que de la mise en forme institutionnelle de l'appareil scolaire.

Pour Bourdieu (Bourdieu, 1979; Bourdieu et Passeron, 1970), l'approche de l'école s'inscrit dans une théorie globale de la reproduction intergénérationnelle des positions de classe. L'école est une instance de transmission d'une forme de capital culturel qui s'opère de façon inégalitaire mais sans que cette inégalité ne se donne comme telle. Elle est voilée. De la sorte, non seulement les détenteurs de capitaux (surtout culturels) tendront à acquérir au cours de leur trajectoire éducative davantage de capital scolaire que ceux qui en sont démunis, mais cette transmission inégalitaire apparaîtra légitime en vertu de l'apparente autonomie et neutralité de l'école. De ce fait, l'autonomie relative de l'école, notamment à l'égard du système productif, apparaît importante. Par ailleurs, la structure de classes que l'école contribue ainsi à reproduire n'est pas seulement la résultante des rapports de production au sein de l'économie capitaliste. L'espace social tel qu'il est conçu par Bourdieu (1979) est

structuré à la fois par le capital économique et le capital culturel. Les classes (ou strates) se distinguent par leur volume, mais aussi en fonction de la structure des capitaux détenus (part du capital culturel et du capital économique).

Dans cette approche, la relation centrale n'est donc pas la relation éducation/économie (au sens de système productif capitaliste), comme chez Bowles et Gintis (1976). La relation centrale s'instaure entre école et structure des classes. Ceci ne veut pas dire que le développement économique n'influence pas le champ éducatif. Il le fait par le biais de la transformation des stratégies de reproduction. Par exemple, la croissance des grandes entreprises et la réduction de la petite production et des commerces familiaux influencent les stratégies de reproduction des familles en obligeant la conversion du capital économique en capital scolaire (Bourdieu, Boltanski et Saint-Martin, 1973). L'analyse de la reconnaissance et de la valorisation des différents titres scolaires dans l'accès à différents postes de cette structure revêt une considérable importance. Le développement de la théorie de la reproduction passera dès lors par l'analyse des stratégies menées à l'aval de l'école dans l'accès au marché du travail (Bourdieu et Boltanski, 1975). En ce sens, la relation entre le système de production et le système de reproduction porte surtout sur les luttes de classement et de reconnaissance des titres scolaires⁵. Par ailleurs alors que Bowles et Gintis (1976) insistent sur les structures matérielles de l'économie ou de l'école ou sur l'idéologie, dans le mécanisme de reproduction différenciée des valeurs et des dispositions de la force de travail, Bourdieu (1979) veut dépasser l'opposition entre structures objectives et propriétés subjectives des acteurs dans l'analyse. Les stratégies propres des familles et des élèves auront donc un rôle dans l'analyse des processus de reproduction des capitaux constitutifs des classes.

Cette perspective est prolongée en matière de formation continue. Dans les années soixante et soixante-dix, plusieurs travaux ont souligné le lien structurel entre participation à l'éducation des adultes et position occupée dans la division sociale du travail (catégorie socioprofessionnelle et lieu de travail) et dans la structure de classe, variable considérée comme une cause de l'accès inégal aux ressources éducatives. Elle est aussi déterminante du type de retombées que procure la participation à la formation. Ainsi, la distribution différenciée de l'accès en fonction des catégories socioprofessionnelles conduit à considérer la formation continue non comme un lieu d'émancipation sociale mais plutôt de reproduction (de Montlibert, 1977; Grignon, 1976). L'accent est donc mis sur les fonctions sociales de la formation, les fonctions directement économiques apparaissent moins stratégiques.

Par contre, des économistes visent à expliciter les différences d'investissement en formation des entreprises. Des logiques d'entreprise propres à certains secteurs économiques ou à certaines entreprises sont alors mises en évidence. S'inspirant de la tradition institutionnaliste en économie, Méhaut, Rabanes et Vautrin (1978) cherchent à expliquer le développement de la formation continue dans les entreprises à partir de son rôle comme instrument de gestion de la main-d'œuvre et comme outil d'action sur les flux et les stocks de main-d'œuvre. Les modes de gestion sont

eux-mêmes associés à la situation économique de l'entreprise (type de marché, branche, taille, degré de concurrence, etc.). Une typologie associant la nature de l'effort de formation (niveau d'investissement, objectifs visés, publics cibles, contenus et lieux de formation) et des logiques de gestion est construite. Il est possible de distinguer les entreprises qui ne maîtrisent pas leur marché interne de main-d'œuvre (en raison du degré de concurrence dans la branche, de la faiblesse des salaires, de la taille, etc.) des entreprises qui au contraire ont une certaine marge de manœuvre sur le plan économique et qui peuvent formaliser leur gestion interne. Ainsi, les entreprises situées dans des secteurs à forte intensité capitaliste, où les débouchés sont relativement stables, ont la possibilité d'instaurer une gestion formalisée du personnel, ce qui tend à favoriser le développement d'une logique de formation intégrée aux politiques d'emploi. Sur le plan théorique, la particularité de cette perspective réside dans la mise en évidence de plusieurs logiques de formation et de leurs conditions économiques d'existence. Une problématique analogue est mise en œuvre dans plusieurs travaux qui exploitent des données quantitatives qui portent sur l'effort des entreprises avec la mise en évidence de logiques sectorielles de formation (Dayan, Géhin et Verdier, 1986; Podevin et Verdier, 1989). Ces logiques peuvent évoluer dans le temps (Berton et Podevin, 1991).

Dans tous ces travaux, la conceptualisation de la relation entre éducation et travail repose sur un lien qui est de nature fonctionnelle. La formation a une fonctionnalité soit par rapport à la reproduction de la structure socioéconomique dans son ensemble, soit par rapport à l'entreprise: reproduction de la force de travail et des rapports de production capitalistes, outil de transmission intergénérationnelle du capital culturel et de reproduction de sa distribution inégalitaire, instrument de gestion de la main-d'œuvre qui favorise la reproduction «élargie» du capital dans l'entreprise. *Ipsa facto*, cette relation est aussi structurelle, du fait de la tendance de ces structures à se reproduire. Mais le lien éducation/travail est également structurel dans la mesure où le stade de développement économique ou les conditions économiques d'existence des entreprises influencent l'organisation de la formation ou de l'enseignement. Enfin, les stratégies de reproduction des classes et des fractions de classes peuvent aussi influencer les orientations de la politique de formation ou les modes de gestion du personnel. À cet effet, cette relation n'est donc pas le produit direct d'un travail d'articulation explicite par des acteurs sociaux.

Une relation structurelle médiatisée par le jeu social

Deux points communs permettent de réunir les différents travaux de cette deuxième catégorie: la relation existant entre éducation et travail est aussi d'ordre structurel. Ici aussi le champ économique orienterait – ou à tout le moins devrait le faire – le domaine de l'éducation. Toutefois, cette liaison n'est pas directe en ce sens qu'elle est médiatisée par des rapports politiques (au sens large) qui modulent le champ éducatif ainsi que sa liaison à l'économie.

Carnoy et Levin (1985) avaient déjà adopté ce point de vue en soulignant combien, au-delà de l'initiative économique, les politiques scolaires sont orientées en fonction de rapports politiques internes à l'État. La classe dominante en cherchant à établir son hégémonie sur les plans idéologique et politique doit tenir aussi compte des demandes des classes moyennes. Pour leur part, Brown et Lauder (1992) prennent note des transformations récentes de l'économie capitaliste occidentale. Les changements technologiques (technologies de l'information), politiques (chute des régimes de l'Europe de l'Est), économiques (globalisation de l'économie et de la concurrence) contribuent à l'émergence de formes de travail et d'organisation dites «postfordistes» qui impliquent simultanément une diminution des hiérarchies dans l'organisation, moins de division entre travail manuel et intellectuel, plus d'autonomie du travailleur, de confiance dans les relations de travail («*high trust*») et plus de compétence. Là où prédominait, dans la période fordiste, division du travail accentuée, contrôle et déqualification, nous assisterions à des recompositions du travail et à la requalification du personnel. Cette tendance, quoique non inéluctable et soumise à des luttes politiques, est néanmoins de plus en plus affirmée, car le postfordisme est vu comme un facteur clé de positionnement pour survivre dans la compétition globale des années quatre-vingt-dix.

Ces modifications ne sont pas sans conséquence sur le système d'éducation mis en place depuis la seconde guerre mondiale. Celui-ci doit être réformé si l'on veut développer une intelligence collective, des relations de confiance au sein des organisations de travail (*high trust relations*) et une main-d'œuvre qualifiée et flexible. Les problèmes de ce système scolaire bureaucratique tiennent au fait que le postfordisme aurait besoin de gens beaucoup plus formés et compétents alors que l'école en produit peu, orientée vers la réussite d'une élite jugée naturellement capable, ce qui nuit à ses capacités de promotion des compétences de tous.

L'alternative conduit à penser un système éducatif qui favoriserait une «*sustainable economic growth*» et une société «*high ability*» et «*high trust*». Brown et Lauder (1992) tracent donc les voies d'une troisième vague de développement du système éducatif supposé produire d'autres effets socialisateurs que le système actuel, effets plus adaptés aux exigences supposées d'une société en construction, tout en soulignant que les politiques actuelles en Angleterre peuvent en être très éloignées. En effet, Brown (1991; voir aussi Brown et Lauder, 1992) évalue les politiques effectivement menées en Grande-Bretagne au cours des années quatre-vingt à la lumière de cet état virtuel «postfordiste» de l'économie et de la société. Ces politiques ne préparent en rien les changements requis tout en produisant nombre d'effets négatifs: excès de spécialisation des études, sélection précoce, polarisation accrue des performances et des itinéraires scolaires entre classes qui renforcent les inégalités et, en définitive, incapacité du système britannique à offrir en quantité suffisante un «*more highly educated and flexible workforce*».

La médiation politique est plus directe chez Hickox et Moore (1992) dont l'analyse s'amorce par une critique de la thèse de la correspondance de Bowles et

Gintis (1976) pendant la période fordiste. Pour eux, il n'y avait pas, au cours de cette période, de correspondance, ni au niveau de la classe ouvrière – ce que Willis (1977) a démontré –, ni au niveau de la classe moyenne pour laquelle l'éducation est jugée trop libérale, voire d'esprit «anti-industrie». À l'inverse, dans le contexte actuel d'un postfordisme émergent, il pourrait y avoir des pressions à long terme «en faveur d'une intégration accrue entre l'éducation et les structures d'emploi» (Hickox et Moore, 1992, p. 110). Il y aurait, pour la première fois dans l'histoire du capitalisme, une tendance à fixer une correspondance limitée au niveau du contenu des savoirs transmis. Les industriels souhaiteraient à présent une socialisation des jeunes ouvriers à l'éthique individualiste du travail qui favorise une loyauté à l'égard de l'entreprise et une préparation des classes moyennes à l'esprit d'entreprise qu'on oppose au fonctionnement bureaucratique de l'école.

Cette tendance à l'instauration d'une correspondance entre système éducatif et système productif est cependant limitée et l'incidence de l'économie sur l'éducation ne peut être complète. Une première raison tient aux missions idéologiques assignées au système éducatif et à la médiation du système politique dans les réformes. L'école ne doit pas seulement former la main-d'œuvre. Son rôle est aussi de former le citoyen, de préserver un héritage culturel ou une tradition nationale. De ce fait, les réformes du système éducatif sont toujours le fruit de compromis entre diverses forces sociales et politiques qui toutes ne mettent pas en avant les besoins de l'industrie⁶. Une deuxième limite tient à la définition même de ce que seraient les besoins de l'économie en termes de qualifications. Plusieurs définitions sont toujours possibles et les besoins sont toujours idéologiquement construits. La question clé est alors de savoir comment cette représentation s'élabore et se transpose dans l'éducation. Dès lors, en supposant que l'État instaure dans l'ensemble du système éducatif une réforme qui vise à adapter le contenu ou les formes de l'enseignement à un modèle particulier de monde du travail, la diversité réelle du tissu productif entre régions et secteurs conduira inéluctablement à des décalages et à une correspondance limitée entre sphères.

Pour Hickox et Moore (1992), le postfordisme engendre pour la première fois une incidence du premier sur l'organisation du second. Cependant, les limites de cette correspondance s'expliquent par le jeu politique dont l'enjeu est le champ éducatif. Ainsi en Grande-Bretagne, les promoteurs du «*new vocationalism*»⁷ se sont appuyés sur les évolutions de l'économie et sur les changements visés par le terme de postfordisme pour légitimer leurs options éducatives, mais ces évolutions ne peuvent en rien les expliquer. La référence à l'économie et à ses changements relèvent de la rhétorique, de l'idéologie parce que d'autres intérêts nuisent à la liaison possible. Les conséquences ou les fonctions des réformes doivent alors être pensées du point de vue du système éducatif, car elles ne sont en rien fonctionnelles en ce qui concerne le système économique⁸. En définitive dans cette approche, la correspondance éducation/travail fait l'objet d'un travail politique et social dont la pertinence économique n'est pas garantie, même si les évolutions du champ économique engendrent une pression en faveur d'une articulation structurelle accrue.

Dans les recherches sur la formation continue, la dimension politique prend différentes formes. Chez Streeck (1989), le développement de la formation dans les entreprises du futur ne peut se réaliser sans une double régulation sociale: celle de l'État et celle des acteurs socioéconomiques. Tout comme chez Brown et Lauder (1992), le lien entre économie et éducation passe par une intervention politique. Toutefois, cette intervention doit être considérée comme une condition nécessaire de développement et non comme un facteur de détournement de sens. Dans d'autres recherches, la dimension politique prend aussi la forme plus spécifique des relations professionnelles, qui influencent les traits des politiques ou des logiques de formation mises en œuvre dans les entreprises ainsi que les liaisons formelles avec les modes d'accès aux emplois (politique d'emploi) et les modes d'exercice du travail (organisation du travail). Paradeise (1984) propose une analyse des relations entre formation et marché fermé, illustrée par le cas de la marine marchande. Celle-ci est caractérisée par un marché du travail fermé, c'est-à-dire un mode d'allocation de la force de travail dans les emplois subordonnés à des règles impersonnelles de recrutement et de promotion⁹, où la formation joue un rôle central de charpente. Elle articule les intérêts des différents partenaires, elle organise l'accès aux postes de travail en créant une liaison entre formation-ancienneté-qualification-salaire, elle assure la reproduction organique de la compétence (par la formation en alternance) en qualifiant la main-d'œuvre par des titres difficilement négociables sur le marché du travail extérieur. Dans ce modèle d'analyse, la relation formation/travail/emploi n'est donc pas uniquement conçue dans un rapport structurel, elle n'est pas uniquement imprimée par une détermination macrosociologique. Elle est aussi une construction sociale réalisée entre des acteurs dans des négociations sociales. À ce titre, cette approche reconnaît que la relation est objet d'un travail social qui consiste pour l'essentiel à fixer les règles d'accès et de circulation dans le marché fermé.

Dubar (1980), pour sa part, propose une analyse de la formation continue qui serait au confluent de trois grandes dimensions: les conditions d'existence de l'entreprise au plan économique et ses stratégies industrielles; le système social de l'entreprise, c'est-à-dire la composition sociale du personnel et les relations entre les différents acteurs; les politiques de formation (modes de planification des activités et principales caractéristiques de la formation). La relation formation/économie n'est pas uniquement considérée dans une relation causale et dans un rapport structurel. Elle est aussi objet de négociation entre les acteurs sociaux présents dans l'entreprise. Le lien fonctionnel entre formation et gestion du personnel n'est pas univoque. C'est du moins ce qu'il est possible de conclure de l'examen de la typologie proposée qui repose sur l'identification de trois types: la formation, œuvre sociale, la formation, outil de management et la formation, enjeu conflictuel du développement des qualifications. D'une part, la liaison entre formation et travail n'est pas toujours étroite. C'est le cas, par exemple, quand la formation est une œuvre sociale et que les activités sont d'ordre extraprofessionnel. D'autre part, la fonctionnalité n'est pas uniquement centrée sur la gestion du marché interne mais aussi sur le développement des qualifications.

Plus récemment, plusieurs travaux sur la formation continue ont étudié de façon plus spécifique les innovations de formation associées à la transformation des paradigmes économiques ou des modèles productifs. Il y est constaté que différentes logiques innovatrices de formation sont associées aux nouvelles stratégies d'entreprises et aux nouvelles données techniques et économiques. La planification même de la formation fait aussi l'objet de négociations entre les acteurs à l'intérieur des entreprises, ce qui est une source de différenciation des stratégies de formation. Dans le secteur financier québécois, Bernier (1992) dégage deux stratégies de formation innovatrices dont les effets sont contrastés: effet socialisateur dans un cas, formation longue et qualifiante dans l'autre. Pour leur part, Dubar et Podevin (1990) distinguent trois logiques de formation en fonction du rapport aux changements technico-organisationnels engagés et à la nature des activités de formation réalisées: logiques d'optimisation, d'accompagnement ou d'anticipation des changements. Doray (1991) et Maroy (1995) ont cherché à repérer les pratiques de formation qui furent planifiées dans des entreprises dites en restructuration ou des entreprises innovantes. Les deux enquêtes, réalisées de façon indépendante dans deux communautés différentes (le Québec et la Belgique), conduisent à une constatation similaire: il n'y a pas de liens directs entre la mise en œuvre d'innovations de formation et les restructurations industrielles. En effet, ce n'est pas parce qu'une entreprise est en restructuration ou qu'elle innove dans sa gestion du personnel ou dans ses stratégies économiques qu'elle va nécessairement introduire des innovations importantes en formation. Dans plusieurs entreprises, la formation planifiée est globalement plus proche des logiques classiques que du modèle des formations qualifiantes telles que les ont décrites Feutrie et Verdier (1993). En somme, les stratégies de formation sont effectivement l'objet d'une construction sociale et d'une négociation entre les différents acteurs.

Dans ces différents travaux, le contexte et les évolutions économiques produisent des effets sensibles sur les politiques d'enseignement nationales ou sur les politiques de formation des entreprises. Cependant, ces incidences sont toujours médiatisées par des jeux d'acteurs. La relation économie/éducation est médiatisée par les rapports politiques ou par les relations industrielles. De surcroît, l'analyse dépasse l'examen de relations causales; les facteurs médiateurs sont en fait un processus, un travail social de construction de la relation; ce travail prend d'abord la forme de négociations entre acteurs et spécialement entre acteurs collectifs: État, planificateurs, «nouvelle droite», direction d'entreprise et syndicat, etc. La médiation n'a toutefois pas les mêmes effets selon les auteurs. Ainsi, chez Brown et Lauder (1992) comme chez Hickox et Moore (1992), la médiation politique interfère entre le souhaitable et le réalisé. Le jeu politique conduit plutôt à une absence d'investissement en des formes éducatives qui correspondraient à la nouvelle donnée économique. La médiation jouerait un rôle de détournement de sens. Nous ne retrouvons pas cette distinction entre désirable et réel chez Carnoy et Levin (1985), Paradeise (1984) ou dans les travaux sur la formation continue. La médiation oriente ou module l'intervention éducative; elle permet de rendre compte de la diversité des pratiques et politiques éducatives. Elle joue sur le contenu des activités de formation, détermine des règles

d'allocation de la main-d'œuvre dans les postes de travail en fonction de critères de formation; elle fixe les modes de reconnaissance de la formation en établissant des passerelles formelles entre les formations suivies, les classifications et les salaires.

Causalité réciproque et effet sociétal

Le troisième type se distingue des précédents par la réciprocity des influences entre éducation et travail. Dans ces analyses, le rôle structurant des politiques ou des pratiques éducatives sur le travail ou la structure des emplois est partie intégrante de la problématique.

L'approche théorique de Maurice Sellier et Silvestre (1982), mieux connue sous le nom d'analyse sociétale, en est un exemple. Cette approche, rappelons-le, suggère l'existence de cohérences sociales propres à chaque pays qui permettent, par exemple, de comprendre la production sociale des groupes professionnels comme les agents de maîtrise français et les *Meister* allemands. Elles trouvent leur origine dans l'organisation de trois rapports: le rapport éducatif (systèmes de formation, qualification et mobilité), le rapport organisationnel (système de travail, de hiérarchie et de management) et le rapport industriel (système de relations industrielles, modes de régulation des conflits dans l'entreprise). L'organisation des liens entre les trois rapports permet aussi de dégager des spécificités nationales. Ainsi, la France et l'Allemagne se distinguent au plan du rapport éducatif en ce sens que l'Allemagne se caractérise par un système d'apprentissage qui assure la préparation à la qualification industrielle et sa reconnaissance formelle dans des diplômes reconnus. En France, la préparation à la qualification est plus spécifique à l'entreprise. La liaison entre formation et promotion y serait plus ténue de telle sorte que l'accès à la promotion dépend moins des qualifications que de l'ancienneté et des modes de gestion des entreprises. Ainsi, la liaison entre rapport éducatif et rapport organisationnel serait plus étroite en Allemagne qu'en France. En somme, cette approche met l'accent autant sur le caractère structurant du rapport éducatif que sur celui du rapport organisationnel et des relations professionnelles.

Finegold et Soskice (1988; Finegold, 1991) proposent un diagnostic de l'ensemble des politiques éducatives menées sous le gouvernement Thatcher, en les interrogeant quant à leur capacité à favoriser les performances économiques de la Grande-Bretagne. L'originalité de l'approche réside dans le fait que le diagnostic proposé sur les politiques éducatives s'inscrit dans une tentative de modéliser les interactions réciproques entre la sphère éducative (initiale et continue) et le fonctionnement de l'économie. Le modèle analytique développé met en jeu un grand nombre «d'institutions» (mode de financement et organisation de l'industrie, système de relations industrielles, gestion de l'emploi et procès de travail dans les entreprises, structures et politiques éducatives) dont les caractéristiques se renforcent mutuellement dans un «*low*» ou un «*high skill equilibrium*». Ces institutions tendent à former un système

en équilibre dont l'effet net est de stimuler ou d'inhiber l'offre et la demande de qualifications. L'idée d'équilibre signifie qu'il ne suffit pas d'un changement local pour produire une réelle transformation. Les pays se différencieraient alors selon le type d'équilibre atteint, le degré de développement de leurs offres et demandes éducatives, lesquelles contribuent à renforcer les principaux traits des structures et stratégies économiques (par exemple, une production de qualité, largement fondée sur les compétences de la main-d'œuvre), alors même que l'orientation des offres et demandes de compétences se voit déterminée par ces dernières.

Finegold et Soskice (1988) s'efforcent ainsi de montrer que la Grande-Bretagne a un système de formation professionnelle et des politiques éducatives dont les traits et les orientations sont à la fois une cause et une conséquence des faibles performances économiques du pays. La Grande-Bretagne est globalement caractérisée par un «*low skill equilibrium*» plutôt qu'un «*high skill equilibrium*». Ainsi, le «*new vocationalism*» britannique n'a pas réussi à développer considérablement l'offre d'une main-d'œuvre plus formée pour de multiples raisons qui se situent tant du côté de l'éducation que de l'ensemble des institutions ou des traits structurels de l'économie et de la société. Plusieurs facteurs, combinés aux structures et aux politiques éducatives proprement dites, produisent un «*low skill equilibrium*»: les préoccupations de profit à court terme qui dominent dans les stratégies des entreprises (favorisées notamment par la structure du système financier), l'importance quantitative des entreprises centrées sur des productions demandant peu de compétences et sur des produits de faible qualité, les stratégies de gestion de l'emploi ou d'organisation du travail des firmes ne privilégiant pas les qualifications ou la formation, l'absence de structures patronales locales ou sectorielles fortes, la difficulté structurelle des organisations patronales et syndicales à s'associer avec le gouvernement dans la définition des politiques éducatives. Parmi les facteurs proprement éducatifs, l'absence de coordination suffisante entre différentes politiques, la promotion de la compétition plus que la coopération entre institutions éducatives, la tendance à reporter le coût de la formation sur les individus et l'incapacité à mobiliser les entreprises dans la prise en charge de ce coût (notamment pour la formation continue) contribuent à stériliser la promotion d'une offre de compétences abondante.

La différence avec l'approche de Brown et Lauder (1992), qui semblait tracer une voie unique pour le développement économique futur et réduisait l'éducation à une simple variable d'ajustement, est notable. Dans ce modèle, plusieurs voies sont ouvertes et le système d'éducation et de formation joue un rôle actif. Symétriquement, les effets des politiques éducatives, comme la mise en œuvre d'une articulation accrue entre éducation et travail, ne peuvent être étudiés sans examiner l'ensemble des institutions qui conditionnent les stratégies des employeurs, de l'État et des individus. Ils ne sont pas déductibles de la seule nature des politiques éducatives.

En formation continue, plusieurs analyses soulignent aussi le rôle structurant du champ éducatif sur le travail. C'est le cas de travaux qui portent sur les innovations de formation qui sont elles-mêmes au cœur de la modification de l'organisation

du travail et des modes d'exercice du travail. L'analyse ne consiste pas à uniquement saisir les modifications du travail qui influencent les logiques de formation mais aussi à dégager en quoi cette dernière contribue directement à la modification de l'organisation du travail. C'est le cas chez Péchiney (Doray, 1989) alors que, dès le milieu des années soixante-dix, le service de formation d'un établissement de l'entreprise a progressivement formulé un projet de formation qui proposait d'introduire une nouvelle organisation du travail et d'établir aussi une liaison forte entre formation/travail/emploi. Le projet a pris progressivement de l'ampleur pour devenir un projet d'entreprise avec des collaborations institutionnelles de l'Éducation nationale française. Il s'agit bien d'une situation où des formateurs, s'interrogeant sur leur relation au développement de l'entreprise, ont proposé une alternative organisationnelle.

La formation possède le même statut dans ce que plusieurs auteurs nomment l'organisation qualifiante ou la «*learning organization*» qui est une organisation fondée sur l'apprentissage. Zarifian (1992) la décrit en reprenant quatre principes:

- «l'organisation qualifiante est une organisation où se fait jour un traitement événementiel de l'activité industrielle» (*Idem*, p. 16), condition par laquelle les salariés peuvent analyser et maîtriser des situations de travail et résoudre des problèmes, chaque événement étant considéré comme un événement source d'apprentissage;
- «elle suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle» (*Idem*, p. 17), car la qualité de l'apprentissage dépend de la communication entre des personnes au plan des savoirs, des expériences, des points de vue;
- «elle permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité professionnelle» (*Idem*, p. 19) à l'intérieur d'une zone d'explicitation;
- «elle permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir» (*Idem*, p. 20) et donc elle autorise les salariés à formuler des projets, élément clé de leur faculté à construire un avenir.

En fait, la notion de formation est élargie, car il ne s'agit plus de considérer uniquement les activités formalisées mais aussi, tout en restant dans une perspective behavioriste, l'apprentissage; on revendique d'ailleurs l'élimination de la distinction entre savoir et savoir-faire ou entre savoirs scolaires et expérience. Cette vision des choses – située à mi-chemin entre la prescription et l'analyse – suppose que l'organisation de l'entreprise soit pensée comme un espace permanent d'apprentissage, donc de formation. Le développement et la valorisation de la compétence deviennent le principe structurant de l'organisation qui doit aussi permettre la communication et les progressions professionnelles.

La relation formation/travail comme construction d'homologies symboliques

La relation entre l'éducation et le travail prend ici clairement un double statut. D'une part, elle devient clairement un objet empirique, observable – sous forme,

par exemple, de méthodologies de programmation des contenus scolaires à partir des situations de travail, de méthodes d'analyse des compétences des individus ou des emplois – objet qu'il s'agit justement d'expliquer dans sa genèse et ses effets. D'autre part, sur le plan théorique, elle est à présent thématisée, non plus comme une relation structurofonctionnelle, ni comme une relation causale aux médiations multiples, mais comme une relation (d'homologie, de proximité ou de distance) entre des catégories ou des formes symboliques qui structurent, d'une part, la réalité du travail et, d'autre part, la réalité de l'éducation. L'analyse porte aussi sur les instruments et approches au travers desquels cette relation évolue. Ainsi un rapprochement entre éducation et travail s'opère lorsque l'univers de la production fait l'objet d'une lecture (en termes de compétences requises, par exemple) qui est par la suite traduite en catégories constituantes de la sphère éducative.

Moore, dont le propos est d'analyser les effets et la signification des politiques britanniques qu'il rassemble sous le terme de «*new vocationalism*» (Jones et Moore, 1993; Moore, 1987, 1990), défend la thèse que cet ensemble de mesures contribue à produire

un mouvement général vers une intégration occupationnelle entre le système éducatif et le système productif, mouvement médiatisé par une approche behavioriste des compétences à apprendre et soutenu par de nouveaux arrangements qui façonnent, légitiment et renforcent les nouvelles définitions des savoirs scolaires (traduction libre) (Moore, 1987, p. 228).

Le «*new vocationalism*» est considéré comme une idéologie de la production dont la portée va bien au-delà des intérêts de la production ou du contrôle social des jeunes. Les différentes mesures mises en œuvre conduisent à réguler la sphère éducative, à en reconstruire plusieurs aspects significatifs (discours, pratiques, arrangements institutionnels) et, en particulier, à redéfinir les savoirs éducatifs (*educational knowledge*)¹⁰.

Moore montre qu'une conception techniciste de l'éducation («*occupationalist vocationalism*»), portée par un groupe de formateurs de l'industrie, devient hégémonique sur le plan idéologique (Moore, 1987, p. 228-229) et tend à affaiblir l'autonomie de l'éducation, dont celle d'apprendre pour l'étudiant. Celle-ci n'est pas principalement générée par le fait que le monde du travail devient à présent un domaine qui peut légitimement être le point de départ de la programmation des savoirs scolaires. Elle vient surtout de la nature des approches et des méthodes utilisées. L'approche techniciste se distingue d'une approche progressiste («*educationalist vocationalism*») qui aborde le monde du travail d'une tout autre façon. Les deux approches proposent en effet aux élèves des savoirs qui se différencient essentiellement en terme de généralité: à quel point s'agit-il de connaissances («*knowledge*») à propos du monde du travail, ou de qualifications («*skills*») pour le monde du travail? Pour lui, la perspective techniciste conduit à un profond paradoxe: alors qu'au plan des objectifs et des buts, il s'agit de produire une représentation juste du travail,

l'usage de la méthode d'analyse des emplois et de définition des compétences à acquérir conduirait à une représentation désincarnée, décontextualisée produisant des listes de qualifications coupées de la quotidienneté. Ainsi, la qualification fait l'objet d'un travail de redéfinition inspiré par une approche behavioriste, réductrice et atomiste. Par ailleurs, la méthode se présente avec un vernis positiviste qui prétend rendre compte de la réalité même du travail et de l'industrie. De ce fait, la notion même d'une distance critique à l'égard du contenu à apprendre est évacuée, alors que cette possibilité existe dans l'approche progressiste.

Dans un article ultérieur avec Jones (Jones et Moore, 1993), l'auteur prolonge cette analyse de la construction des qualifications en montrant que l'approche par compétences, associée au «*new vocationalism*» et à la réforme de la formation des maîtres, produit une transformation des formes de contrôle social de l'expertise. Il y a passage d'un contrôle médiatisé par les communautés professionnelles d'experts, à un contrôle plus direct par l'État et ses agences. Cette extension du contrôle direct de l'État sur l'expertise professionnelle (des enseignants en particulier) se fait en intervenant sur le contenu même des savoirs des corps professionnels¹¹. En définitive, Moore (1988) montre que l'école britannique perd son autonomie à l'égard du système productif: loin d'être organisée selon des catégories qui correspondent à sa logique propre (notamment celle relative à la production et à la transmission des connaissances), elle se voit recomposée à partir des catégories à l'œuvre dans la production. Moore (1988) reprend ainsi l'approche de Bernstein (1977) qui envisageait les relations entre système productif et système éducatif, en termes de correspondance entre les catégories structurantes de part et d'autre (voir sur ce point Moore, 1988).

Tanguy (1994a) s'est aussi intéressée à l'approche par compétences, dans le cadre d'une réflexion collective sur l'usage de la notion de compétence dans différents champs sociaux (Ropé et Tanguy, 1994). Elle étudie les conditions sociales d'institutionnalisation d'une nouvelle pédagogie par compétences dans le système éducatif français (Tanguy, 1994a); ensuite, elle analyse le développement de discours et de pratiques autour des compétences dans l'entreprise (Tanguy 1994b).

S'agissant du système éducatif, son propos vise surtout à dégager les idées, les modalités politiques et institutionnelles qui ont contribué à mettre en place cette réforme des programmes et des modalités d'évaluation. À cet égard, elle met en avant autant les évolutions du contexte, les différents acteurs et les expérimentations préalables qui interviennent dans la construction d'un consensus flou sur la redéfinition des programmes en termes de compétences à acquérir¹². Son propos se conclut sur des réflexions quant aux effets sociaux de la mise en place de cette pédagogie, réflexions lancées comme autant d'hypothèses de travail destinées à alimenter un programme ultérieur de recherche. Sous cet angle, on ne peut manquer de percevoir la proximité des travaux de Moore (1988) et de Tanguy (1994b). Ainsi, elle s'interroge sur les effets et le sens d'une pédagogie qui semble accentuer le mouvement de nos sociétés vers davantage de rationalisation et d'individualisation. Rationalisation, car cette approche

semble une technologie intellectuelle, dont on n'interroge pas les contradictions d'origine, qui permet «l'expression acceptable d'idées relativement partagées sur l'organisation des connaissances à transmettre par l'école, sur leurs modes de transmission et leur évaluation» (Tanguy, 1994a, p. 48). L'individualisation est liée au fait que le discours des compétences «permet de substituer à une représentation de la hiérarchie des savoirs et des pratiques [...] une représentation de la différenciation entre formes de savoirs et formes de pratiques, différenciation qui serait essentiellement horizontale et non plus verticale. Ainsi entendue, la notion de compétence tend à faire valoir les différences et particularités individuelles [...] plutôt que le principe d'égalité qui, sans être remis en cause, n'est plus la référence première qui donne sens au reste» (Tanguy, 1994a, p. 50). Au-delà, Tanguy s'interroge sur les effets de cette pédagogie par compétences sur la formation des dispositions et des schèmes de pensée. Ne risque-t-elle pas de favoriser les dispositions particulières à un acteur rationnel et calculateur?

En entreprise, l'analyse se centre surtout sur le contenu d'un accord d'une grande entreprise française consacrant la mise en place d'une logique des compétences. Tanguy met surtout en avant l'homologie de ce texte avec celui de la Charte présentant la pédagogie par compétences. De part et d'autre, il s'agit «de cadres programmatiques de nouvelles configurations à instituer dans l'ordre scolaire et dans celui du travail qui soient fondés sur l'acquisition ou la valorisation des compétences. Par ailleurs, l'un et l'autre prennent forme et sens au moyen d'un ensemble de procédures, de techniques de codification dont la similitude nous préoccupe au premier chef» (Tanguy, 1994b, p. 207). Dans le cadre de l'entreprise, la méthode sert à évaluer les compétences requises. Elle est aussi associée à l'évaluation individuelle des salariés dans le cadre d'entretiens personnels alors que les compétences acquises par le salarié sont confrontées aux compétences requises, ce qui permet l'élaboration de projets de formation et de carrière. En plaçant les compétences au cœur du fonctionnement des entreprises, il est facile de comprendre que la place de la formation y devient tout à fait centrale. Et ceci l'est d'autant plus que la notion de compétence véhiculée par l'approche est caractérisée par l'instabilité et l'incertitude. En effet, les compétences sont appelées à changer de façon permanente sous l'effet des changements organisationnels et technologiques. Ceci oblige donc à l'évaluation et à la validation régulières des compétences requises. Elle oblige aussi les salariés à se soumettre à une validation permanente des acquis et à faire constamment la preuve de l'adéquation entre les compétences acquises et les compétences requises par le poste. Cette propriété des compétences est fort différente de celle présente dans les logiques des titres scolaires et des métiers où les qualifications sont considérées stables et acquises une fois pour toute. Le propos de Tanguy est donc de souligner les analogies d'outils, de notions utilisées dans l'école et l'entreprise, quand bien même il s'agit d'univers sociaux relativement autonomes. À titre d'hypothèse, elle s'interroge parallèlement sur la symétrie de leurs principaux effets de structuration symbolique et pratique: la promotion d'un acteur rationnel, individualiste, intellectualiste notamment. Les discours sur la compétence seraient donc le plus souvent performatifs, contribuant à instaurer l'univers qu'ils prétendent décrire objectivement.

En définitive, dans ces travaux, la relation formation/travail est clairement reconnue comme l'objet d'un travail social d'articulation explicite et concret. Sur le plan théorique, la relation se construit et donne à voir dans le développement et l'usage de catégories qui, dans l'univers du travail comme dans celui de l'école, produisent des effets de structuration pratique sur les acteurs ou les règles instituées. Cette construction de formes symboliques structurantes est considérée dans sa genèse comme un produit complexe d'évolutions économiques et sociales (par exemple, une interrogation sociale sur la pertinence des savoirs transmis à l'école, la montée en puissance de l'évaluation, etc.), de stratégies d'acteurs (politiques, mais aussi professionnels de la formation), ou encore d'incidences disciplinaires (la montée des sciences cognitives). Mais au-delà, ce qui permet de regrouper ces travaux, c'est la focalisation sur ce qu'on peut appeler l'efficacité symbolique et sociale de ces méthodologies et pratiques concrètes d'articulation entre éducation et travail. Loin de chercher à évaluer leur pertinence quant à leurs effets sur l'activité économique (sur l'innovation, les pénuries de main-d'œuvre, la compétitivité ou le chômage, par exemple), ils s'interrogent surtout sur les déplacements de pouvoir, sur les changements des modes de régulation, de contrôle que ces transformations de catégories inaugurent. Ainsi, Moore montre que l'effet majeur du «*new vocationalism*» anglais est de redéfinir les savoirs éducatifs légitimes et, partant, de réduire l'autonomie de l'école et de ses professionnels. La référence à l'économie et à ses changements présente dans les réformes du «*new vocationalism*» relève pour lui de la rhétorique, car sans pertinence du point de vue de l'efficacité économique. Tanguy s'intéresse à l'institutionnalisation et aux effets de la pédagogie par compétences dans le cas de la situation française, effets qui sont formulés en termes de rationalisation et d'individualisation. Si, en définitive, un rapprochement entre éducation et travail se produit, c'est au niveau des catégories structurant travail et éducation, puisqu'une homologie de formes symboliques et de catégories structurantes se dessine, homologie dont les effets sociaux et symboliques seraient non négligeables.

Les relations formation/travail: des négociations constitutives

Nous avons repéré une dernière catégorie des relations formation/travail/emploi dont la spécificité réside dans le caractère construit de cette relation. En fait, ces problématiques soulignent que les relations sont des constructions sociales dont les traits sont le résultat des négociations et des compromis réalisées par des acteurs. En ce sens, la recherche de rapprochement entre éducation et travail est un objectif des acteurs en situation qu'il convient de mettre en forme tant sur le plan du contenu des formations que sur celui des liens avec les politiques d'emploi et les modes d'exercice du travail. Le propos met l'accent sur la constitution de liens plutôt que sur le repérage des effets possibles.

Ainsi Maroy (1989) a montré combien la construction d'un programme de formation professionnelle pouvait être tributaire d'alliance entre divers acteurs

institutionnels (partenaires sociaux) contrôlant le pilotage de l'institution, mais aussi des profils sociaux, professionnels et scolaires des gestionnaires de programme et de leurs stratégies au sein d'un grand organisme étatique de formation professionnelle continue en Belgique. Le cœur de l'analyse est de situer les enjeux professionnels spécifiques de plusieurs catégories de professionnels (plutôt pédagogues ou techniciens) et de montrer leurs luttes au sein de ce champ institutionnel autour de la définition des contenus et des besoins légitimes de formation. L'analyse s'inspire donc de la sociologie des champs de Bourdieu. La construction d'une nouvelle offre éducative dans cette institution n'est pas le simple décalque de besoins saisis dans l'environnement économique, quand bien même la rhétorique de l'institution abonde en ce sens.

De même, Doray et Turcot (1991) ont analysé un processus de réforme d'un programme de formation professionnelle au sein des cégeps au Québec (programme de formation de techniciens en électrotechnique). Leur analyse vise à saisir les processus de traduction en œuvre lors de telle réforme. En effet, le travail de révision d'un programme consiste à sélectionner et à classer des savoirs en un tout cohérent, tout en respectant des règles institutionnelles et des préceptes pédagogiques. En formation professionnelle, la sélection des savoirs est largement justifiée par la pertinence professionnelle. Autrement dit, une correspondance est établie entre travail et éducation. Cette mise en correspondance constitue une traduction, car elle «établit une équivalence toujours contestable entre des problèmes formulés par plusieurs acteurs dans des répertoires différents» (Callon, 1989, p. 81). Le processus de réforme consiste donc à produire un consensus entre différentes mises en correspondance par la constitution d'un réseau d'alliances dont la composition va imprimer au programme sa spécificité et ses orientations. La nécessité, pour ses initiateurs, de traduire leurs visées dans un registre et un langage susceptible d'intéresser et d'enrôler d'autres acteurs conduit à des transformations du contenu du programme et des frontières de la spécialité. Les auteurs mobilisent à cet égard les instruments d'analyse développés par l'anthropologie des sciences et la sociologie de la traduction de Callon (1989).

On doit aussi signaler les orientations programmatiques de recherche dessinées par Tanguy à propos de la définition et de la programmation des contenus de l'enseignement professionnel en France (Tanguy 1991*a*, 1991*b*, 1991*c*). L'auteur souligne aussi l'existence «d'un processus d'élaboration de la demande sociale en compétences». Ce processus met en jeu un triple mouvement. Tout d'abord, un passage du particulier au général, qui implique une «recomposition des demandes particulières de formation en catégories plus générales [qui] s'effectue au sein d'instances spécifiques où se rencontrent et se confrontent des agents spécialisés qui viennent d'horizons variés, soit de diverses parties du monde professionnel organisé et de différents lieux du monde scolaire» (Tanguy, 1991*b*, p. 74). Cette montée en généralité n'est pas séparable d'un second mouvement de confrontation des demandes diverses au sein même du monde productif, mais surtout confrontation avec «le projet politique de la

société en matière d'éducation (démocratisation de l'enseignement, promotion de la majorité d'une classe d'âge au titre de bachelier, etc.) ainsi qu'avec l'état des connaissances scientifiques et techniques» (*Ibid.*, p. 73). Ce double mouvement s'opérationnalise ainsi: «[...] arrêter les référentiels d'emploi qui sont au point de départ des formations à enseigner, [...] délimiter le nombre de formations à organiser, [...] examiner les contours de celles-ci et [...] définir les requis qui seront contrôlés à l'examen» (*Ibid.*, p. 74). De surcroît, l'idée de référentiels s'applique désormais aussi au contenu des formations, si bien qu'un dernier mouvement doit être assuré par un corps d'inspecteurs et de professeurs, celui de la traduction des référentiels d'activités en référentiels de savoirs, savoir-faire à transmettre.

Dans ces mouvements, on conçoit qu'un travail de négociation, de transformation, de traduction soit opéré, au travers même de la définition des contenus et objectifs d'enseignement, tout comme plus largement au travers de la mise au point de ce que Tanguy appelle la «norme pédagogique» entendant par là les manières de faire, d'être ou de penser socialement définies et sanctionnées qui sont à l'œuvre dans les pratiques des enseignants. Si le travail d'incorporation et d'interprétation de cette norme par les enseignants de lycées professionnels en France constitue le cœur de la recherche de Tanguy (1991*a*, 1991*b*), l'analyse des processus de négociation des objectifs et des contenus des programmes de l'enseignement professionnel constitue plutôt un objectif programmatique¹³.

En formation continue, nous retrouvons des perspectives analogues dans les recherches qui portent spécifiquement sur les enjeux et sur les modalités de mise en œuvre et de pilotage des innovations de formation ou des «formations qualifiantes». Les nouvelles relations formation/travail/emploi véhiculées dans ces dernières apparaissent comme des construits sociaux, résultant d'un travail de formalisation, de mobilisation, d'appropriation et de négociation qui porte sur les modalités de régulation de la formation et engage une révision des principes et des modes de gestion de l'emploi et de l'organisation du travail.

Ainsi, peut-on constater que, bien souvent, les logiques de formation mises en œuvre dans les établissements sont différentes de celles véhiculées dans les projets qui émanent du siège social de l'entreprise. Pour Aballéa (1986), les contraintes propres à chaque établissement – crise économique qui n'est pas vécue sous le même mode d'un établissement à l'autre, articulations spécifiques entre produits et procédé, mode de gestion du personnel, qualifications requises, niveau d'investissement financier et impératifs organisationnels quotidiens – conduisent les responsables des établissements à réorienter les pratiques de formation. Brochier (1991) signale l'utilisation, dans un établissement particulier, d'un projet de formation d'entreprise pensé dans une perspective de long terme dans le cadre d'une opération ponctuelle de formation. Les auteurs de ce détournement de sens ont été critiqués, mais l'apprentissage réalisé dans ce cadre a permis de dépasser les résistances des ouvriers face aux expérimentations et d'ouvrir sur des opérations à long terme.

La mise en œuvre des projets de formation qualifiante transforme aussi le système d'acteurs (Feutrie et Verdier, 1993). Un enjeu important consiste à faire converger les logiques de différents acteurs (hiérarchie, enseignants, salariés) «dans le but de construire un ensemble de conventions constitutives d'un compromis, source d'efficacité économique» (*Idem*, p. 474). À cet égard, la question de la reconnaissance formelle de la participation à la formation apparaît centrale, de même que la gestion des identités professionnelles, pas toujours faciles, et la pertinence du lien entre formation et organisation qualifiante. Les études soulignent aussi la transformation du rôle des formateurs d'entreprise qui sont appelés à être, selon l'expression de Brochier (1993), des acteurs d'interface, c'est-à-dire des acteurs qui piloteront le travail d'articulation entre formation et travail sur le plan des individus, des collectifs et de l'entreprise. Autrement dit, la mise en œuvre des formations qualifiantes conduit à étendre le «réseau» des acteurs impliqués et à modifier les fonctions des responsables de formation.

Globalement, dans ces recherches centrées sur la définition des programmes d'enseignement ou de formation ou sur leur mise en œuvre, la relation formation/travail/emploi possède trois traits. D'abord, la relation est le fruit du travail social de construction de liaison. Ce travail vise habituellement à un rapprochement entre les deux univers, mais il n'y pas forcément de consensus sur les modalités du rapprochement. La relation formation/travail telle qu'elle se trouve formalisée dans des programmes ou des pratiques de formation fait suite à un processus de négociation sociale et à l'obtention de compromis plus ou moins robustes. Ensuite, il ressort des analyses que si l'objet de la relation est la détermination du contenu et l'articulation des formations avec les règles de travail, de mobilité et de salaire, les formes concrètes et le développement des projets sont objets de l'appropriation par les différents acteurs et de négociations entre eux. Finalement, la mise en œuvre des formations qualifiantes en milieu de travail est corrélative d'une modification du réseau des acteurs impliqués dans la planification de la formation qui fait l'objet d'une régulation de plus en plus conjointe entre les responsables de formation et le personnel des services.

Conclusion – Penser le travail social de construction des relations éducation/travail

L'articulation éducation/formation/travail/emploi peut être saisie à un double niveau d'analyse: un niveau phénoménal et un niveau théorique. Le premier niveau est de plus en plus visible dans diverses sociétés: le lien se donne à voir dans des formes pédagogiques (alternance), des méthodes de planification des programmes (pédagogie par compétences), des modes de gestion, etc. Le second niveau concerne la représentation théorique de ces relations. Sur ce plan, nous rappelons au début de cet article que les frontières et les axes structurants du champ apparaissent relativement flous. Nous avons donc cherché à améliorer l'intelligibilité de ce champ, en rendant explicites les conceptualisations cohérentes et diversifiées qui orientent les

recherches récentes en ce domaine. Nous avons repéré cinq conceptualisations différentes des relations éducation/économie. Dans le cadre des théories de la reproduction, perspective théorique dominante dans les années soixante-dix, ces relations sont essentiellement d'ordre structurel. À une situation économique donnée correspond un état de développement de l'éducation, qu'il s'agisse du système scolaire ou de la formation continue. Ces relations dépassent largement les agents, l'analyse décrivant les liaisons fonctionnelles entre éducation et structure socioéconomique. Elles ne sont pas associées à un travail social de construction de liens. Depuis la fin des années soixante-dix et le début des années quatre-vingt ont émergé des conceptualisations quelque peu différentes où la notion de travail social prend davantage d'importance. Ainsi, la relation structurelle est-elle médiatisée par un jeu social mené par des acteurs collectifs (groupes d'influence, syndicats, patrons, État, etc.). Son influence prend deux formes selon les auteurs. Les relations politiques peuvent modifier la relation qui devrait s'établir entre la situation économique et l'éducation. L'influence du politique conduirait à un détournement de sens ou pourrait être considérée comme une condition nécessaire de développement. En formation continue, l'impact du jeu social est différent. Les relations professionnelles contribuent à établir des formes spécifiques d'usage de la formation dans l'entreprise ou dans le secteur industriel. Le troisième type se distingue par la réciprocité des influences entre éducation et travail. Il ne s'agit pas seulement de saisir en quoi l'univers de l'éducation ou de la formation est façonné par le travail et l'économie mais aussi de dégager la contribution de l'éducation à la structuration du marché et de l'organisation du travail. Dans la quatrième approche, la relation devient un objet empirique dont il s'agit d'analyser la genèse et les effets. Elle n'est plus une relation structurofonctionnelle mais une relation entre des catégories ou des formes symboliques structurant aussi bien le travail que l'éducation. L'insistance a surtout porté sur les effets symboliques et sociaux de la mise en relation et l'utilisation de certaines approches méthodologiques. Le dernier type cible le caractère construit de la relation dont les formes sont essentiellement le résultat de négociations et de compromis entre les acteurs sociaux. L'objet de l'analyse est de décrire comment les acteurs en sont venus à un compromis portant sur le contenu de l'éducation ou de la formation et sur les liens avec les politiques d'emploi et les modes d'exercice du travail. L'objet même de l'analyse est bien le travail social constitutif des orientations et des formes que prennent les liens entre les deux univers.

Cette clarification théorique effectuée, nous désirons poser les prémisses d'un programme de recherche. Il s'inspire de notre lecture des travaux réalisés sur cette question, mais n'est pas un simple cumul des perspectives dégagées, opération de toute façon impossible dans la mesure où plusieurs travaux reposent sur des bases théoriques incompatibles. Ce programme cherche plutôt à prolonger la dernière voie de recherche qui considère l'articulation éducation-travail, comme l'objet et le résultat d'un travail social où acteurs, lois, règles de fonctionnement organisationnel, méthodes pédagogiques, outils pratiques, etc. sont mobilisés en vue de moduler les rapports entre activités éducatives et activités productives¹⁴.

Dans l'analyse de cet objet d'analyse, on ne peut se limiter à questionner, *in abstracto*, la pertinence ou la légitimité de la mise en œuvre d'une articulation éducation-travail au nom de l'autonomie relative du système scolaire. Cette posture ouvre rapidement la voie à une optique de dénonciation qui, nous semble-t-il, n'est pas propice à l'analyse même de la production ou de la construction des articulations. En effet, il s'agit d'intégrer dans l'analyse les acteurs qui, justement, dénoncent une articulation accrue, en vue d'analyser par quels moyens, au nom de quels arguments ils arrivent ou non à moduler dans les faits les relations pratiques qui s'ébauchent entre éducation et travail. Autrement dit, le questionnement sur la légitimité des liens participe des processus de construction des liens entre économie et éducation, et, à ce titre, doit être pris en compte. Mais, il ne suffit pas. Pour nous, un programme de recherche sur ce thème doit se centrer sur l'analyse des pratiques concrètes d'articulation et des actions qui s'en réclament. À ce titre, l'objectif est de mettre au jour les formes diverses de correspondance qu'un «contexte social», une politique, une constellation d'acteurs et d'institutions contribuent à institutionnaliser. La genèse des articulations, les variations dans les formes ainsi que leurs effets devraient donc être examinés. De façon plus concrète, cela signifie que les multiples voies par lesquelles une articulation éducation-travail se construit dans différents pays – par exemple, le développement de la formation en alternance, l'orientation de plus en plus managériale du pilotage des institutions éducatives, le développement de méthodes ou de pédagogie par compétences, etc. – pourraient faire l'objet d'une analyse au niveau du travail social qui sous-tend leur institutionnalisation particulière. La visée serait à la fois de diagnostiquer la forme particulière de correspondance à laquelle ce travail conduit, comme de reconstruire et de donner à voir par quelles constellations d'acteurs, quelle invention institutionnelle, quelles ressources organisationnelles, bref quels processus on y est conduit. Une telle piste de recherche peut être davantage opérationnalisée en précisant brièvement la nature des actions sociales visées, les niveaux d'analyse engagés, les dimensions analytiques à prendre en considération.

La nature des actions sociales visées concerne toute pratique qui tend à articuler éducation et travail: par exemple, ce peut être le travail législatif d'un parlement ou d'une commission administrative qui instaure de nouvelles lois ou règles favorisant un système de formation en alternance. Mais ce peut être aussi les réunions de divers responsables d'organisations (entreprises, écoles, fédérations professionnelles, syndicats, etc.) visant à mettre concrètement en œuvre les opportunités de la loi susmentionnée ou encore sa mise en œuvre effective par des enseignants, des tuteurs d'entreprise et des élèves. Dans toutes ces pratiques, il s'agit de dégager comment les réalités du travail et de l'éducation sont abordées et thématiques. Quelles sont en particulier les entités considérées comme constitutives de leur réalité? Par exemple, quelles sont les réalités constitutives de l'univers de l'éducation: quels savoirs, quels outils techniques d'identification et de classement de ces savoirs, quels acteurs, quels types de formes ou de cadres pédagogiques, etc. Il s'agit surtout d'analyser quelles relations sont établies ou visent à être établies entre ces deux ordres de réalité et leurs compo-

santes. Cette analyse des entités constitutives et de leurs relations est abordée simultanément sur le plan des représentations et sur celui des arrangements institutionnels et organisationnels (réels ou visés). Il ne s'agit donc pas d'une analyse purement discursive mais d'une analyse des procédés utilisés et des processus suivis pour donner corps aux représentations ou pour les soutenir.

Par ailleurs, le travail d'articulation se déroule et emboîte plusieurs niveaux d'analyse:

- le niveau des champs politiques et institutionnels où s'élaborent les cadres législatifs ou réglementaires qui serviront de contraintes ou de ressources pour les acteurs qui mettent en œuvre ces cadres. Les acteurs présents à ce niveau pourraient être les responsables de divers partis politiques, les fédérations syndicales, les hauts fonctionnaires, les représentants d'entreprises, etc.;
- le niveau organisationnel, incluant aussi le niveau interorganisationnel (responsables d'entreprises, d'écoles, etc.) qui désigne les initiatives, pratiques et relations entre responsables organisationnels d'appartenances diverses, dans le cadre d'action de promotion, d'opposition, de mise en œuvre, de détournement des articulations entre leurs fonctionnements organisationnels respectifs;
- le niveau opérationnel qui considère la mise en œuvre concrète d'accords passés à des niveaux supérieurs: ainsi, les enseignants peuvent collaborer avec des tuteurs, des élèves pour donner forme à une convention passée entre une école et des entreprises.

Entre ces différents niveaux et au sein de chacun d'entre eux, l'analyse vise à repérer les acteurs (leurs ressources, leurs contraintes, leurs relations de dépendance, d'autonomie, etc.), mais aussi et surtout à dégager les moyens, les lieux, les instruments des processus de transaction qui s'opèrent entre eux. Cela signifie de prendre en compte non seulement les espaces/temps de négociations formelles et explicites, mais aussi les processus diffus par lesquels se constituent des accords, souvent implicites, par lesquels, d'une part, le «général» s'opérationnalise dans le «local» et, d'autre part, les acteurs en présence arrivent, à chaque niveau, à coordonner ou au moins à rendre compatibles leurs interventions¹⁵. Plusieurs transactions sont ainsi à investiguer: transactions interniveaux qui rendent compatibles un cadre formel général (par exemple, une loi) et un contexte local, avec ses contingences, ses figures et limites concrètes. Transactions interorganisationnelles où, par exemple, les demandes des écoles devront tenir compte des objectifs et des contraintes des entreprises qu'elles cherchent à enrôler comme partenaires pour leurs stages d'élèves ou pour l'élaboration de leur nouveau programme en alternance; transactions opérationnelles, enfin, qui visent les moyens au travers desquels les intervenants individuels négocient tantôt leurs instruments ou leurs conditions de travail, tantôt leurs identités professionnelles, ou encore leurs relations à d'autres, comme autant de conditions à leurs implications dans l'interaction.

En somme, l'analyse des relations économie/éducation consiste non seulement à questionner la légitimité de leur mise en œuvre et en conséquence celle d'une régulation conjointe de l'espace formatif mais aussi d'analyser la genèse et les effets des formes concrètes et diverses que différents acteurs et diverses institutions impriment à cette relation. Il est possible, à cette condition, de comprendre le travail social réalisé autour de cette question de plus en plus cruciale pour le développement de la formation professionnelle et pour le rapport éducatif en général.

NOTES

1. Les revues de la documentation à ce sujet soulignent la diversité empirique et théorique des travaux dans ce domaine. Voir Cousins et Simon, 1993, deuxième chapitre pour ce qui concerne la documentation anglophone, et spécifiquement canadienne, sur «Education and Work in a Changing Society».
2. L'introduction du numéro fait état des multiples signes de ces évolutions.
3. Nous désignons de façon interchangeable les appellations éducation/travail, formation/emploi ou encore formation/travail/emploi bien que nous convenions qu'un changement d'appellation dissimule souvent un changement de conception.
4. Nous négligerons cependant les travaux qui portent de façon privilégiée sur l'évolution des formes pédagogiques de transmission (par exemple l'alternance et les diverses formes d'apprentissage, institutionnalisées ou sur le tas). Nous ne traiterons pas non plus de la documentation portant sur l'évolution des modes de gestion du système d'enseignement ou des organismes de formation continue. La documentation sur l'évolution commerciale et entrepreneuriale des organismes de formation continue et sur l'évolution managériale du pilotage du système scolaire (en France, par exemple) ne sera donc pas traitée même s'il s'agit là de manifestations importantes d'une articulation accrue entre éducation et économie.
5. Sur ce point, il faut rapprocher cette perspective avec le «*credentialism*» de Collins (1979).
6. Ainsi, les politiques du gouvernement Thatcher en Grande-Bretagne n'ont pas seulement visé à rapprocher l'éducation de l'industrie, mais aussi à rétablir une tradition culturelle jugée compromise, objectifs portés par des groupes différents au sein de la «*New Right*».
7. Il entend par là «une convention commode pour désigner un ensemble complexe de mesures interreliées comme le «Technical and Vocational Education Initiative» (TVEI), le «Certificate of Pre-vocational Education», le «Youth Training Scheme» (YTS), et le «General Certificate of Secondary Education» (GCSE), ainsi que les interventions du «Manpower Services Commission» dans le système éducatif ou les actions ciblées du «National Council for Vocational Qualifications» (traduction libre) (1987, p. 228).
8. En effet, d'une part, ces réformes n'ont pas conduit à résoudre les problèmes auxquels on prétendait trouver une solution: en particulier, le niveau relativement bas de qualification de la main-d'œuvre et le faible niveau de formation des sortants du système éducatif initial. Par ailleurs, l'économie britannique reste essentiellement fordiste, et les contacts réels des élèves avec le travail que le «*new vocationalism*» a généré n'ont pu que relativiser le discours postfordiste de ses promoteurs.
9. Les caractéristiques sont la protection contre la concurrence du marché du travail général et contre la concurrence interne entre collègues, la définition des attributs nécessaires à l'entrée, le fonctionnement à la promotion interne et l'alimentation externe en main-d'œuvre dans les postes situés en bas de la pyramide.

10. Il entend cette notion au sens large comme «un ensemble de savoirs et de pratiques transmis formellement. Dans ce cas, “formel” renvoie aux processus et aux contextes institutionnels légitimes. Il s’agit des contextes institutionnels qui ont l’autorité pour définir les contenus (ce qu’il est nécessaire d’apprendre), les formes d’apprentissage (comment l’apprendre) et les formes d’évaluation (ce qu’il faut avoir appris)» (traduction libre) (Moore, 1990, p. 200).
11. Ainsi, ces savoirs ne seraient plus identifiés par les membres mais par d’autres experts. Ils ne seraient plus construits en lien avec la pratique quotidienne et l’éthos culturel du groupe. Le modèle par compétences requiert en effet la production de spécifications formelles qui définissent les compétences requises et acquises dans le travail enseignant. Les compétences sont définies par les «*outputs*» et les résultats plutôt que les «*inputs*» (savoirs et attributs professionnels acquis par la socialisation professionnelle).
12. La *Charte des programmes* (1992) constitue ainsi l’élaboration d’une pensée commune en matière de pédagogie, qui organise et légitime le passage d’un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et dans les tâches spécifiques (Tanguy, 1994a, p. 32 -33).
13. Il a néanmoins été mis en œuvre dans son rapport au secrétariat d’État français à l’enseignement technique (Tanguy, 1991c).
14. Ce souci de développer la cinquième voie conceptuelle dégagée ne met pas nécessairement les autres approches hors-jeu. Sur plusieurs aspects, elles sont complémentaires et contribuent effectivement à éclairer les évolutions empiriques en cours.
15. Sur la notion de transaction, voir Blanc, Mormont, Remy et Storrie (1994).

Abstract – In the fields of both the sociology of work and sociology of education, there has recently been an increase in the number of studies which examine the relationships between education, work, and employment. The aim of this paper is to develop several key issues which can be used to understand these diverse studies and their objectives. The authors outline concepts relating to education and work, specifically those examining institutional knowledge and relationships. Principal theoretical issues on the relation between training and work are described and followed by an analysis of current studies, and propositions for five methods to conceptualize the relation between education and work. Finally, the authors propose elements of a research programme centred on a social construction of relationships between education, training, work, and employment.

Resumen – En los últimos años se han multiplicado los estudios sobre las relaciones entre educación, trabajo y empleo tanto en sociología del trabajo como en sociología de la educación. El objetivo de este artículo es el de aislar algunos puntos de referencia que nos permitan comprender la diversidad de estos estudios. Los autores buscan determinar cuál ha sido la conceptualización de la relación entre educación y trabajo utilizada por diferentes especialistas. Limitan su campo de observación a trabajos que han estudiado esta relación desde el punto de vista teórico o a través de las relaciones institucionales. Primero, los autores sitúan de manera general los principales problemas teóricos que presenta la cuestión de las relaciones entre formación y trabajo. En segundo lugar, a través de la lectura de estudios recientes, proponen cinco maneras de conceptualizar la relación entre la educación y el trabajo. En tercer lugar, proponen las grandes etapas de un programa de investigación cuya problemática central es la construcción social de las relaciones entre educación, formación, trabajo y empleo.

Zusammenfassung – Im Laufe der letzten Jahre haben sich immer mehr Autoren aus dem Bereich der Arbeitssoziologie ebenso wie aus dem der Erziehungssoziologie mit den Beziehungen zwischen Bildung, Arbeit und Anstellung beschäftigt. Der vorliegende Artikel bezweckt, einige Anhaltungspunkte herauszuarbeiten, die eine bessere Einsicht in diese so unterschiedlichen Arbeiten ermöglichen. Es wird versucht, die von verschiedenen Spezialisten der Relation Bildung/Arbeit gebrauchten Begriffe zu präzisieren, wobei nur solche Arbeiten berücksichtigt werden, die diese Relation in Hinblick auf die Kenntnisse oder auf die institutionellen Beziehungen untersuchen. Zunächst erörtern die Autoren allgemein die durch die Frage der Verhältnisse zwischen Ausbildung und Arbeit auftretenden theoretischen Punkte. Dann gehen sie die neueren Forschungsarbeiten durch, denen sie fünf Arten der begrifflichen Beschreibung der Relation Ausbildung/Arbeit entnehmen. Schließlich legen sie die Grundlinien eines Forschungsprojektes vor, der die Schaffung von Verbindungen zwischen Erziehung, Ausbildung, Arbeit und Anstellung als Frage der Sozialarbeit zum Hauptthema macht.

RÉFÉRENCES

- Aballéa, F. (1986). Changements techniques, crise économique et stratégies de formation, *Formation emploi*, 16, 48-59.
- Bernier, C. (1992). Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec. *Formation emploi*, 38, 43-54.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (Volume 3). Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Berton, F. et Podevin, G. (1991). Vingt ans de formation professionnelle continue: de la promotion sociale à la gestion de l'emploi. *Formation-Emploi*, 34, 14-30.
- Blanc, M., Mormont, M., Remy, J. et Storrie, T. (1994). *Vie quotidienne et démocratie. Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. et 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*, 2, 95-107.
- Bourdieu, P., Boltanski, L. et Saint-Martin, M. (1973). Les stratégies de reconversion: les classes sociales et le système d'enseignement. *Informations sur les sciences sociales*, XII(5), 61-114.
- Bowles, S. et Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
- Brochier, D. (1991). Entre formation et production: le rôle clé des acteurs d'interface. *Éducation permanente*, 112, 61-67.
- Brochier, D. (1993). *L'entreprise formatrice*. Thèse de doctorat, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Université d'Aix-en-Provence.
- Brown, Ph. (1991). Schooling and employment in the United Kingdom. In D. Ashton et G. Lowe (dir.), *Making their way. Education, training and the labour market in Canada and Britain* (p. 85-108). Toronto/Buffalo: University of Toronto Press.
- Brown, Ph. et Lauder, H. (1992). Education, economy and society: An introduction to a new agenda. In Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for economic survival. From fordism to postfordism?* (p. 1-44). Londres: Routledge.
- Callon, M. (1989). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*. Paris: La Découverte/Conseil de l'Europe/Unesco.
- Carnoy, M. et Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, MA: Stanford University Press.

- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York, NY: Academic Press.
- Cousins, B. et Simon, M. (dir.) (1993). *A review and analysis of the thematic program education and work in a changing society* (Technical Report). Toronto: OISE.
- Dayan, J., Géhin, J. P. et Verdier, É. (1986). La formation continue dans l'industrie. *Formation emploi*, 16, 7-36.
- de Montlibert, C. (1977). L'éducation permanente et la promotion des classe moyennes. *Sociologie du travail*, 19(3), 243-265.
- Doray, P. (1989). *Mobilisation industrielle et éducation continue*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Doray, P. (1991). Les stratégies de formation des entreprises québécoises en matière de formation. *Relations industrielles*, 46(2), 329-356.
- Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), 87-107.
- Dubar, C. (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Éditions sociales.
- Dubar, C. et Podevin, G. (1990). Formation et promotion depuis vingt ans. *CEREQ-Bref*, 59, 1-4.
- Feutrie, M. et Verdier, É. (1993). Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du travail*, 4, 469-493.
- Finegold, D. (1991). Institutional incentives and skill creation: Preconditions for a high skill equilibrium. In P. Ryan (dir.), *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills* (p. 93-116). Londres: The Falmer Press.
- Finegold, D. et Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: Analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy*, 4(3), 21-53.
- Grignon, C. (1976). École parallèle et petite bourgeoisie. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, 21-46.
- Hickox, M. et Moore, R. (1992). Education and postfordism: A new correspondence? In Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for economic survival. From fordism to postfordism?* (p. 95-116). Londres: Routledge.
- Jobert, A., Marry, C. et Tanguy, L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris: Armand Colin.
- Jones, L. et Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 385-397.
- Maroy, C. (1989). La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle: le rôle des interlocuteurs sociaux et des professionnels de la formation. *Formation emploi*, 26, 46-62.
- Maroy, C. (1995). La formation en entreprise: de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante. In M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail* (p. 275-300). Bruxelles: De Boeck.
- Maurice, M., Sellier, F. et Silvestre, J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Méhaut, P., Rabanes, P. et Vautrin, G. (1978). *Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation*. Paris: Éditions du CNRS.
- Moore, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), 227-242.
- Moore, R. (1988). The correspondence principle and the marxist sociology of education. In M. Cole (dir.), *Bowles and Gintis revisited. Correspondence and contradiction in educational theory* (p. 51-85). Londres/New York, NY: The Falmer Press.
- Moore, R. (1990). Knowledge, practice and the construction of skill. In D. Gleeson (dir.), *Training and its alternatives* (p. 200-212). Milton Keynes: Open University Press.

- Paradeise, C. (1984). La marine marchande française: un marché du travail fermé. *Revue française de sociologie*, XXV, 352-375.
- Podevin, G. et Verdier, É. (1989). *Formation continue et compétitivité économique*. Paris: CEREQ.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Streeck, W. (1989). Skills and the limits on neo-liberalism: The enterprise of the future as a place of learning. *Work, Employment and Society*, 3(1), 89-104.
- Tanguy, L. (1984). La relation «formation et emploi»: du problème social à l'objet de la recherche ou les rapports système éducatif-système productif – Un champ de recherche en voie de constitution. *Cahiers du Centre de recherches sociologiques*, 2, 87-116.
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation française.
- Tanguy, L. (1991a). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tanguy, L. (1991b). Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques. *Sociologie et sociétés*, XXIII, 71-86.
- Tanguy, L. (1991c). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* Paris: La Documentation française.
- Tanguy, L. (1994a). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 23-61). Paris: L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1994b). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 205-235). Paris: L'Harmattan.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour*. Aldershot: Gower.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation permanente*, 112, 15-22.