

LA SOCIALIZATION DES TRANSITIONS OU LE PROBLEME SOCIOLOGIQUE LIE A L'ARTICULATION EDUCATION/MARCHE DE L'EMPLOI

Anne VAN HAECHT

Université Libre de Bruxelles

1. Quelques questions de méthode: pour un cadre général d'analyse

Ne pas confondre problème social et problème sociologique. Berger y insiste. Qu'est-ce qu'un problème social? Un phénomène, comme le chômage, la criminalité, la maladie, l'inadaptation au travail, etc... qui suscite des interrogations de la part des pouvoirs publics, des agents du contrôle social, lesquels vont s'adresser aux spécialistes des instituts de recherche en sciences sociales. La demande revêt souvent un caractère officiel et répond à des fins de réformisme qu'on a eu tendance à envisager sous l'angle de la qualité de la vie.

Un problème social ne devient pas n'importe comment un problème sociologique. Comme l'a bien montré P. Berger, un problème sociologique, c'est «la compréhension de ce qui se passe en termes d'interaction sociale. Ce n'est pas tant le fait de savoir pourquoi les choses vont mal du point de vue des autorités et de la gestion de la sphère sociale, mais comment l'ensemble du système fonctionne d'abord, quelles sont ses présuppositions et par quels moyens l'ensemble se tient»¹.

¹ BERGER, P. L., *Invitation to Sociology*, Penguin Books, London, 1963, 219 pages, pp. 31-32. Pour une extension méthodologique de cette conception voir: JAVEAU, Cl., *Leçons de sociologie*, éd. Klincksieck, Paris, 1986.

Dans le domaine qui nous occupe, celui de la formation, le *problème social* majeur aujourd'hui, tel que le formulent les représentants des pouvoirs publics, la presse courante, les représentants des partis et syndicats, etc., est celui de l'inadéquation existant entre les *formations scolaires* et les *positions professionnelles* offertes par le marché de l'emploi. Cette inadéquation apparaît comme une des sources principales du chômage, plus particulièrement du chômage des jeunes dont on attribue assez lapidairement et superficiellement la «faute» à l'école. Alors que, pour ce qui concerne les travailleurs plus âgés, la perte de l'emploi renvoie plutôt à une perte de compétence eu égard à l'évolution technique, renforcée par l'affaiblissement de leur «adaptabilité».

Mais le *problème sociologique*, lequel suppose une mise en rapport à la société globale, ou encore une anthropologisation du questionnement, est celui de la *socialisation des transitions*.

Le procès de socialisation se réalise au fil d'une succession d'intériorisations qui fait de la réalité objective notre réalité subjective. Pour Berger et Luckmann, la socialisation est bien «l'induction compréhensive d'un individu dans le monde objectif de la société ou d'un secteur de celle-ci». A une socialisation primaire qui transforme l'enfant en membre de la société, se surimpose une socialisation secondaire comprenant tous les procès ultérieurs par lesquels un individu déjà socialisé est introduit dans de nouveaux secteurs de la société².

Cette succession d'intériorisations s'accomplit sous l'effet d'apprentissages multiples confiés d'abord aux parents et aux membres de l'environnement immédiat, puis à des experts divers, actuellement de plus en plus spécialisés. Car si le modèle traditionnel programme les biographies individuelles selon des clivages simples comme les partitions biologiques homme/femme et jeune/vieux, toutes deux recoupant la partition sociale dominants/dominés, et les organise en étapes rituellement marquées et célébrées, notre modèle post-industriel renvoie à des apprentissages de plus en plus hétérogènes qui ne s'inscrivent plus dans la séquence stable classique, devenue désuète, enfance — école — travail — retraite.

Le détour anthropologique auquel nous convie G. Balandier³, est le révélateur puissant d'une «modernité» où les coupures d'âges ne marquent plus des frontières d'espaces sociaux nettement dessinés caractérisés par des agencements «rôles-statuts» homogènes et spécifiques, comme dans les sociétés traditionnelles.

² BERGER, P. L., LUCKMANN, T., *The Social Construction of Reality*, London, Penguin Press, 1975.

³ BALANDIER, G., *Le détour*, Ed. Fayard, Paris, 1985, 266 pages.
Voir plus particulièrement pp. 183-185.

Ceci est surtout vrai de la jeunesse, la retraite apparaissant encore, pour beaucoup de personnes âgées, comme un «couperet» déterminant des modifications radicales dans la structuration des modes de vie. Mais l'hypothèse peut être faite que, de ce côté aussi, l'évolution joue en faveur d'une déradicalisation de la coupure.

Les repères fixant autrefois les étapes du parcours de la vie individuelle se sont déplacés et tendent à se confondre: sexualité active plus précoce et à moindre risque, allongement de la durée de l'éducation et de l'apprentissage, imprécision grandissante pour situer le moment de la pleine socialisation en raison de l'accélération des changements imposants des adaptations successives, introduction d'une scolarisation partielle au sein des professions via la formation permanente, incertitude croissante pour déterminer la période de vie active en raison des aléas du marché de l'emploi et de l'avancement de l'âge de la retraite, allongement de la période de retraite avec le recul de l'âge de la mort, etc.

La recherche sociologique abonde aujourd'hui d'illustrations soulignant la problématisation des transitions, envisagées tant diachroniquement que synchroniquement, se réalisant entre la sphère familiale, la sphère de l'école, la sphère du travail, la sphère des loisirs organisés, etc. A un type de société où les apprentissages étaient *associés*, ne fût-ce que par l'intermédiaire de rites de passage qui les rendaient consistants les uns par rapport aux autres, a succédé un type de société où les apprentissages sont *dissociés*.

Méthodologiquement, un raisonnement fondé sur l'imputation causale wébérienne montre qu'il n'y aurait vraisemblablement pas problématisation de la socialisation des transitions dans les termes actuels si cette dissociation des apprentissages ne s'était pas produite. Cette *dissociation* peut être mise en relation, si l'on se livre à une tentative de régression historique, avec le processus de rationalisation occidentale dont elle est sans doute un produit. A suivre Max Weber, le mouvement de production/reproduction de la société en Occident a engendré et engendre de la rationalisation. Une lecture comparative amène à ce constat. Ce processus de rationalisation a eu parmi ses *attributs principaux* le *développement et la différenciation* des sciences et des techniques et s'est accompagné d'individualisation. La *dissociation des apprentissages* est allée de pair avec la spécialisation des activités sociales et leur compartimentation et s'est affirmée en raison même de la disjonction des sphères dont parle D. Bell⁴, et des contradictions culturelles qui sont une manifestation de cette tension entre trois ordres — technicoéconomique, politique et

⁴ BELL, D., *Les contradictions culturelles du capitalisme*, P.U.F., Paris, 1979, 292 pages.

culturel — , dominés chacun par des principes irréductibles l'un à l'autre, rationalité fonctionnelle, égalité et hédonisme. Au coeur de la transition «éducation/marché de l'emploi» qui nous retient ici, l'incompatibilité, voire l'antagonisme, de valeurs s'est amplifié entre un univers scolaire s'ouvrant — ne fût-ce que formellement — de plus en plus, sauf dans ses bastions les plus sélectifs, à une délégitimation de la tradition et des hiérarchies ainsi que de l'ethos méritocratique, et un univers du travail dominé par la rationalité technique, la seule fraction du champ symbolique qui reste congruente avec la sphère de la productivité.

Dans la transition école-emploi, le seul passage où la viscosité est faible est le passage par la compétence technique acquise à un haut niveau, laquelle assure un minimum de pré-identité professionnelle et s'autolégitime dans la performativité. Pour ceux qui ne la détiennent pas ou faiblement, la compétence sociale générale assurée par la famille — dépossédée dans la majorité des cas, depuis belle lurette, de la mission d'acculturation professionnelle — , par les médias — traversés prioritairement par des finalités ludiques — , et encore par l'école — soucieuse d'accomplissement individuel avant que d'intégration dans le monde professionnel — est plus ou moins discréditée. *Je pense que l'on peut voir dans cette problématisation de la compétence sociale des jeunes un des effets les plus significatifs du phénomène de dissociation des apprentissages.* Je ferais l'hypothèse qu'une telle problématisation prend son sens à partir des éléments de culture permettant la structuration des relations sociales dans la mesure où son origine se situe vraisemblablement moins dans un réel affaiblissement des habiletés techniques, que dans la précarisation des valeurs sources de consensus.

J'étayerai cette hypothèse sur la base d'une recherche que j'ai menée récemment sur le thème des formations organisées par les grosses entreprises industrielles en Belgique, plus spécialement dans les secteurs des industries chimiques et des fabrications métalliques. Ce faisant, je synthétiserai les principales attributions de sens qui, lorsqu'on écoute les responsables patronaux et les formateurs, se dégagent de ces formations, plus particulièrement de celles destinées aux agents d'encadrement subalterne et moyen.

En effet, l'*évolution de la figure du contremaître* me semble être très significative pour illustrer tout à la fois les transformations ayant affecté les rapports existant entre le monde scolaire et le monde industriel d'une part, et quelques difficultés d'ordre extra-économique pesant sur la transition professionnelle, d'autre part.

2. Une illustration de la problématisation de la socialisation des transitions professionnelles: l'évolution de la figure du contremaître et les formations qui y répondent

a. *Du côté des représentants patronaux (chefs du personnel, représentants des fédérations patronales)*

Quelles sont les attributions de sens données aujourd'hui aux formations à l'encadrement, destinés aux contremaîtres dans les grandes entreprises industrielles belges (plus particulièrement les entreprises du secteur des fabrications métalliques et du secteur des industries chimiques)?⁵.

Pour ceux qui ont la charge de l'organisation de ces formations (responsables des services du personnel, de la «gestion des ressources humaines», etc.), elles s'imposent, au moins en partie, en raison de l'évolution du profil des jeunes ouvriers recrutés. Aux yeux des «formateurs», il s'agit plus particulièrement de répondre:

- * à une nécessité liée à l'évolution socio-culturelle générale qui a discrédité le style de commandement autoritaire et valorisé le style de commandement participatif;
- * à l'intérêt pour l'entreprise de faire évoluer les fonctions d'encadrement à la mesure des progrès rendus scientifiquement possibles, dans le sens d'une maximalisation des capacités de coordination des messages et de valorisation de l'information.

Dès lors, les programmes de formations sont moins conçus par rapport à des matières à apprendre que par rapport à des attitudes à acquérir. Dans certains cas, il s'agit de faire accomplir aux agents concernés une sorte de «révolution copernicienne», les conduisant à voir l'entreprise «du dessus» et non plus «du dessous».

Pour les contremaîtres, plus spécialement, il s'agit de les familiariser avec la complexité et, ce faisant, de les faire passer d'une logique de l'ordre — «si cela ne va pas, c'est à cause de ...'fainéants', 'incapables'» — à une logique de l'ambiguïté où il faut profiter de tout espace de liberté pour accroître — ou retrouver — son pouvoir.

Aux yeux des formateurs, les agents d'encadrement subalterne et moyen — les contremaîtres surtout — éprouvent un sentiment de

⁵ Je m'appuie sur les résultats d'une recherche menée dans ces deux secteurs en 1986. Voir notamment:

VAN HAECHT, A., *Les initiatives de formation dans le secteur des industries chimiques*, Bruxelles, Institut de Sociologie, 1986, 28 pages. J'ai présenté ces mêmes résultats de recherche dans une communication intitulée «De l'école à l'entreprise: problématisation du procès de socialisation», à paraître dans les *Actes* du colloque organisé par l'A.I.S.L.F. et l'A.S.B.L.F., à Bruxelles, en octobre 1986, sur le thème «Socialisations scolaires — socialisations professionnelles». De larges extraits de cette intervention sont repris ici.

perte de légitimité qui s'exprime sous la forme d'une conscience de dévalorisation du statut (au point de vue du pouvoir qui y est lié, du salaire qui est perçu) et, selon l'entreprise concernée, d'une éventuelle nostalgie alimentée par une sorte de mémoire collective ouvrière. Plus concrètement, cette perte de légitimité se traduit en un «avant» et un «maintenant» connotés comme suit.

Avant

Le contremaître recrutait les futurs «promus»; il avait des compétences globales dans la production; il était nommé assez tardivement sur base d'une compétence technique forte, à une époque où l'autorité allait de soi.

Aujourd'hui

Alors même qu'une complexification intellectuelle des responsabilités s'est produite — nécessité de maîtriser certaines techniques informatiques, un certain lexique anglais — et qu'une bureaucratisation de la tâche s'est accomplie, des problèmes de discipline se manifestent avec l'apparition d'un nouveau type de jeunes travailleurs. Voilà qui fait naître parfois un sentiment d'impuissance insupportable, à fortiori dans les milieux où règnent des qualités «viriles». Ces problèmes surgissent en matière de respect de l'horaire de travail, ou éclatent à l'occasion de certains comportements jugés provocateurs, la lecture ostensible de magazines «pour hommes» pendant les heures de travail, par ex.

Le pouvoir du contremaître a été menacé de longue date en Belgique par celui du délégué syndical, mais ce pouvoir a surtout, depuis vingt ans, souffert de la multiplication des niveaux de responsabilité dans les entreprises industrielles: actuellement, les ingénieurs «descendent» jusqu'à très bas dans l'organigramme de celles-ci. Le supérieur immédiat n'est donc plus comme dans le passé un ancien camarade.

Les agents d'encadrement subalterne et moyen acceptent donc de manière plus ou moins favorable l'impératif de formation continue. Et de la rencontre avec les experts en formation est né ce que sociologiquement on pourrait appeler un *effet de champ*⁶. En l'occurrence, l'espace socialement valorisé qu'est un certain type de formation — plutôt psycho-sociale, c'est-à-dire braquée sur les capacités relationnelles et la gestion, que technique au sens professionnel —, a vu sa justification renforcée dans la confrontation des grandes entreprises avec des modes de production et d'occupation du marché nouveau,

⁶ Voir REMY, J., VOYE, L., *Produire ou reproduire*, Ed. Vie Ouvrière, Bruxelles, 1978.

imposant l'adaptation des personnels à ces évolutions. Certains diplômés universitaires — psychologues, psycho-sociologues ou psycho-pédagogues, ou encore ingénieurs initiés aux pratiques «psy» — ont été les experts tout désignés pour assumer cette mission de formation. Néanmoins, les choses ayant changé depuis les années soixante, il ne s'agit plus tant d'enseignants et chercheurs travaillant à l'Université que de praticiens indépendants ou regroupés dans des organismes privés, voire des professionnels salariés, rétribués par l'entreprise elle-même pour contrôler et organiser cette mission. En effet, si les entreprises ont manifesté une méfiance à l'égard de certaines interventions psycho-sociologiques conduites en leur sein par des spécialistes extérieurs, elles ont assimilé — au moins pour celles qui en ont les moyens — l'existence d'un service de formation englobé dans le service du personnel à un label de qualité et de prestige. Profitant donc d'un créneau en pleine expansion, certains spécialistes ont développé leur propre espace de compétence, en alliant deux attitudes:

- 1°) le souci de maintenir la cohérence du système qu'est l'entreprise — ils sont rémunérés dans ce but;
- 2°) le souci de garantir l'autonomie de leur propre champ:
 - ils créent leurs propres instruments de légitimation, au premier rang desquels figurent des associations professionnelles,
 - ils conservent une distance à l'égard de l'Université.

Leur autonomie relative à l'égard de l'Université se manifeste dans le choix des titulaires invités à faire des exposés, à participer aux stages et sessions: il faut, disent-ils, faire appel à des praticiens qui sont placés quotidiennement devant les problèmes dont ils traitent, des gens travaillant vraiment en entreprise, et non à des chercheurs universitaires murés dans l'abstraction.

Dans de nombreux cas, la participation à un stage destiné aux agents d'encadrement subalterne et moyen apparaît comme un moment dans un procès de mobilité ascendante. On s'adresse souvent à des «formativores», des individus dont beaucoup ont déjà suivi des enseignements eclectiques en cours du soir. A la recherche de marques distinctives, il leur arrive d'exposer leurs nouveaux diplômes et de créer des amicales d'«anciens».

Si la perte de légitimité peut être compensée en partie par ces formations, reste que, pour les agents concernés, il existe une discordance entre le nouveau rôle qu'on leur propose — à la fois d'animateur et de gestionnaire et non plus de chef disciplinaire —, et les moyens réels qui leur sont donnés pour exercer ce nouveau rôle dans leur entreprise. Dès lors apparaissent discours de ressentiment, mise en accusation des supérieurs et comportements de retrait.

3. Conclusions

Actuellement, les grandes entreprises organisent de plus en plus souvent des formations dont l'assise se situe hors du champ scolaire au sens traditionnel.

Récemment, N. de Maupeou-Abboud proposait une typologie «qualitative» distinguant trois formules possibles:

- 1°) pratiques de formation pleinement subordonnées aux impératifs énoncés par la hiérarchie technique
- 2°) décisions de formation destinée à la demande de la hiérarchie technique à résoudre les «problèmes du personnel» (par une prise en compte du «facteur humain») et
- 3°) plans de formation établis d'après une gestion prévisionnelle des ressources humaines, réalisée par la direction générale⁷.

Sans nul doute, il faut inscrire semblables initiatives dans un contexte profondément évolutif en ce qui concerne les savoirs et compétences professionnels. J. — M. Berthelot a traité déjà du passage d'une logique analytique à une logique situationnelle, à la faveur duquel à la qualification comme unité d'actes technologiquement intégrés tendrait à s'opposer «un savoir diffus, une polyvalence à intégrer des éléments de savoir divers et hétérogènes pour les transformer en une capacité opératoire unifiée»⁸. Un tel glissement suppose des stratégies débordant largement le simple calcul gestionnaire.

Par ailleurs, il faut interpréter la multiplication des efforts fournis dans le but d'améliorer la qualité des relations se nouant entre les divers échelons de la hiérarchie des entreprises. L'intensification présente de tels efforts nécessite elle aussi plus qu'une explication strictement utilitaire.

De plus en plus de sociologues insistent aujourd'hui sur l'apparition/transformation d'experts comme des «agents d'insertion» en vue de l'organisation de la transition professionnelle⁹. On insiste donc sur le fait que l'acquisition d'une certaine «culture» (professionnelle ou de métier) exige un processus de socialisation de longue durée et, ce faisant, on avoue implicitement que le passage de l'univers scolaire à l'univers professionnel s'est complexifié.

L'étude de terrain montre bien que, au moins en partie, certaines formations (de type psychosocial plus que de type technique) tentent d'amenuiser les difficultés posées à l'encadrement par un nouveau

⁷ BERTHELOT, J. — M., «Compétences et savoirs: l'intérêt des études sur l'agriculture», in *Formation, Emploi*, La Documentation française, Paris, n.° 12, octobre-décembre 1985, pp. 4-7.

⁸ ROSE, J., «Pour une analyse de la transition professionnelle», in *L'emploi, enjeux économiques et sociaux*, Colloque de Dourdan, Maspero, Paris, 1982, 446 p., pp. 212-229.

public de jeunes travailleurs chez lesquels on dénonce moins des manques de savoir-faire, que des manques dans l'*acquis de socialisation*, désigné comme capacité à manifester des «aptitudes sociales», ce que je préférerais appeler *compétence sociale*. Semblable compétence s'exerce au fil des socialisations diverses qui ont agi sur l'individu et qui l'on fait accéder à une maîtrise plus ou moins assurée des multiples rhétoriques sociales permettant de bien définir les situations et d'adapter son comportement en conséquence. E. Goffman a montré comment, grâce à des stratégies de maîtrise des impressions d'autrui, les acteurs sociaux s'accordent implicitement sur des rituels d'évitement et de mise à distance, et encore donc à quel point la vie quotidienne est codifiée⁹. La codification en question s'exprime dans l'hexis corporelle, c'est-à-dire la manière physique de se présenter et de «se tenir», dans la parlure adoptée, dans l'engagement plus ou moins personnalisé dans l'interaction, et varie en fonction des situations sociales possibles. On pourrait dès lors définir la compétence sociale d'un acteur comme sa capacité à ajuster son attitude, ses réactions vis-à-vis de tiers selon les bonnes règles du jeu, en s'appuyant sur les divers stocks de connaissance qu'il s'est construits depuis sa prime enfance.

Or, si tous les groupes sociaux ne s'entendent pas sur les mêmes règles d'existence et sur les mêmes rituels sociaux, il en va de manière similaire pour les multiples milieux de vie auxquels sont confrontés les individus.

Le phénomène de l'autorité a profondément évolué: de façon diffuse dans la société globale, de façon très significative à l'intérieur de la famille et au sein de l'école. Ces deux institutions, la famille et l'école, ont été peut-être celles qui ont été le plus gagnées par la psychologisation culturelle, si caractéristique des années soixante-dix et qui ont le plus souscrit aux impératifs de socialisation «douce». Il s'agit d'un modèle «classes moyennes et supérieures» qui s'est étendu vers les milieux sociaux moins favorisés. Reste que l'entreprise, pour sa part, est restée en retrait à cet égard, et a continué à s'orienter davantage en fonction de critères comme la productivité et l'efficacité.

Si les formations à caractère psychosocial ne sont pas comme telles spécifiques aux entreprises industrielles, loin de là, elles sont destinées, au moins partiellement, lorsqu'elles y trouvent place, à faciliter la rencontre entre un personnel d'encadrement — parfois sous-scolarisé par rapport aux normes actuelles ou sélectionné plus précocement qu'autrefois — et des jeunes ouvriers dont les caractéristi-

⁹ Pour une synthèse de la théorie goffmanienne, voir: JAVEAU, Cl., *Leçons de sociologie, op. cit.*

ques sociologiques sont à mettre en relation avec des processus de socialisation d'un genre «non autoritaire». Cette confrontation est loin de se réaliser sans heurts portant sur la définition même de la discipline professionnelle. Et au-delà même des conflits, la demande d'information des jeunes en question — liée à un mode de scolarisation «rénové» un peu partout en Europe dans les années 60 — ne se satisfait plus sans une préparation minimale de leurs supérieurs afin d'accroître leurs capacités à y répondre. Les experts qui animent les formations en question proposent évidemment moins dans le cadre industriel une expression hédoniste des «vécus» qu'ils ne participent à une rationalisation des insertions individuelles dans l'entreprise. En ce sens, ils contribuent effectivement à un mode de gestion des personnels (à l'aide entre autres techniques de l'analyse transactionnelle pour les échelons inférieurs ou de la programmation neurolinguistique pour les échelons supérieurs). Ils contribuent à redonner une légitimité à une autorité intermédiaire qui ne peut plus être répressive et qui s'affirme en recourant à des méthodes douces, rationalisées et, dès lors, plus efficaces. La compétence sociale dont il est abondamment fait état par les responsables d'entreprises tient bien à l'ensemble des facultés relationnelles, liées elles-mêmes à des rapports d'autorité qui se sont précarisés au cours des vingt dernières années.