

L'étayage du rapport au travail des jeunes faiblement qualifiés

L'exercice du métier
de formateur dans les
dispositifs d'insertion et de
formation professionnelle

A partir d'une enquête ethnographique de longue durée dans deux dispositifs de formation pré-qualifiante, nous tenterons de montrer que les institutions d'insertion sont le lieu d'une socialisation secondaire, diffuse et insensible, de renforcement et d'entretien. Dans un premier temps, nous montrerons que les formateurs entreprennent un travail symbolique de confirmation des potentialités professionnelles des publics accueillis. Il s'agit essentiellement de mettre en question et/ou de renforcer les aspirations socioprofessionnelles des « jeunes ». Dans un deuxième temps, nous tenterons d'illustrer en quoi le travail moral et pédagogique que déploient ces « professionnels de l'insertion » vise à favoriser l'intériorisation des normes comportementales légitimes dans les entreprises et l'intégration à l'ordre des choses professionnel. Les institutions d'insertion et de formation professionnelle forment ainsi un cadre institutionnel qui, parmi d'autres parfois plus significatifs (famille, groupes de pairs, collectifs de travail, etc.), participe au processus d'ajustement entre les espérances et les chances d'insertion professionnelle.

L'allongement de la période comprise entre la fin des études et l'accès à une position relativement stabilisée sur le marché du travail et l'émergence d'un espace institutionnel spécifique de gestion du non emploi des « jeunes » a favorisé le développement de nouvelles formes de socialisation secondaire « post-scolaires » ou préprofessionnelle¹. Cette entreprise de socialisation se déploie en amont et en aval du marché du travail : en amont, elle prépare à la recherche d'emploi ou à l'entrée dans un organisme de formation ; en aval, elle gère les échecs sur le marché de l'emploi et de la formation.

Pendant, pour de nombreux sociologues, la seule dimension professionnelle n'épuise pas la portée de ce « nouveau mode de socialisation ». Pour certains auteurs, il institutionnalise de « nouvelles façons d'entrer dans la vie adulte »², pour d'autres, les institutions d'insertion participent à la construction identitaire des individus³, favorisent « l'inculcation d'habitus flexibles, responsables, autonomes, dociles, etc. »⁴ ou celle des « valeurs sociales dominantes », sous la forme de préceptes

moraux et éducatifs, pour corriger une socialisation primaire défaillante⁵, ou proposent « un substitut de la socialisation au travail et un prolongement contraint de la socialisation scolaire » dont l'objet est l'apprentissage « de conduites, de valeurs économiques et morales »⁶.

L'enquête de terrain que nous avons menée dans des organismes de formation en alternance pré-qualifiante confirme ces constats, mais les nuance fortement. En effet, dès que le regard se porte vers la cible du « travail d'insertion » (le public), l'efficacité socialisatrice des dispositifs perd en consistance : le point de vue des « jeunes » sur le travail institutionnel apparaît opposé au « point de vue d'institution ». L'usage des institutions est pragmatique : les « jeunes » les fréquentent pour résoudre des problèmes concrets, immédiats et temporaires et déploient de multiples stratégies pour obtenir les ressources institutionnelles. Ils semblent ainsi insensibles aux intentions socialisatrices des « professionnels de l'insertion » (conseillers de Mission locale, formateurs, encadrants, etc.).

Peut-on pour autant en conclure que les dispositifs d'insertion en général et de formation par alternance préqualifiante en particulier n'apportent aucune plus-value socialisatrice ? Le passage dans les institutions d'insertion ne produit-il aucun effet sur les publics ? Nous ne le pensons pas. Il faut en effet sortir de l'alternative qui oppose une conception enchantée du travail institutionnel, qui

¹ Dubar Claude, *et al.*, *L'autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987 ; Jellab Aziz, *Le travail d'insertion en mission locale*, Paris, L'Harmattan, 1997 ; Rose José, « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi », *Sociologie du travail*, vol. 38, n°1, 1996, pp. 63-79.

² Galland Olivier, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Paris, Armand Colin, 1991, pp. 90-93.

³ Nicole-Drancourt Chantal, Roulleau-Berger Laurence, *L'insertion des jeunes*, Paris, PUF, 1995.

⁴ Mauger Gérard, « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°136-137, mars 2001, pp. 5-14.

⁵ Jellab Aziz, *op. cit.*

⁶ Beaud Stéphane, Pialoux Michel, *Violences urbaines, violence sociale, Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard, 2003, voir notamment les chapitres 1 et 2.

L'enquête et sa méthode

L'enquête de terrain s'est déroulée dans deux dispositifs de formation par alternance pré-qualifiante de la région parisienne : les « Plateformes de mobilisation » et les « Passerelles entreprises ». Les « Plateformes de mobilisation » ont pour tâche principale l'aide à la formalisation d'un projet professionnel. Elles s'adressent à des « jeunes » considérés comme capable de suivre une formation) temps complet (30 heures minimum par semaine). En 900 heures (600 en centre de formation et 300 en entreprise), elles doivent permettre à leur public de définir un projet et de trouver un emploi ou une formation qualifiante. Les « Passerelles entreprises » sont des formations préqualifiantes financées par le Conseil régional. Elles s'adressent à des jeunes âgés de 16 à 25 ans qui souhaitent accéder rapidement au marché du travail. Elles portent à chaque fois sur un métier spécifique, dans notre cas : cariste. Le suivi de la formation attribue le statut de stagiaire de la formation professionnelle. La formation dure treize semaines au cours desquelles les « jeunes » alternent sessions en centre de formation et stages en entreprises. Les entreprises partenaires s'engagent à embaucher au moins 80 % des stagiaires en contrat à durée indéterminée (CDI), en contrat à durée déterminée (CDD) d'au moins douze mois ou en contrat de qualification ou d'apprentissage, l'organisme de formation assurant un suivi de six mois sur le lieu de travail.

Dans chacun de ces dispositifs, les sessions de formation ont été observées plusieurs semaines, des entretiens répétés avec les formateurs (n=10) ainsi que les jeunes stagiaires (n=25) ont été réalisés.

surestime ses effets, à une vision désillusionnée, qui porte à douter de l'utilité de ces dispositifs. Pour saisir les conséquences du passage par les institutions d'insertion et cerner aussi précisément que possible le type de socialisation propre à ces institutions d'insertion, il faut appréhender le « travail d'insertion » tant du « point de vue institutionnel » des agents d'insertion que du « point de vue des publics »¹.

L'enquête suggère ainsi que le « travail d'insertion » est avant tout un travail moral et pédagogique qui cherche à produire un *effet d'étayage* du rapport au travail des « jeunes ». Par ce biais, il contribue à convertir et/ou renforcer leurs aspirations pour que l'avenir envisagé se confonde avec l'avenir envisageable et à ajuster les qualités sociales des intéressés, particulièrement valorisées par les employeurs pour les postes d'exécution, aux normes de conduite qui s'appliquent en entreprise à la force de travail².

Dans un premier temps, nous verrons les conséquences du fonctionnement du marché de l'emploi sur le travail des formateurs dans les dispositifs d'insertion. Dans un deuxième temps, nous aborderons les réactions du public des institutions d'insertion aux sollicitations des formateurs. Enfin, nous tenterons, dans un dernier temps, de définir plus précisément le type de socialisation dans les institutions d'insertion.

le « salut » par la formation

Le public accueilli dans les formations d'insertion figure parmi le plus déshérité sur le marché du travail³. Or toutes les enquêtes s'accordent pour

¹ Cette orientation de recherche, sous une forme plus ou moins développée, est celle des travaux de jeunes chercheurs qui ont pour objet le rapport des classes populaires aux services publics, voir notamment : Avril Christelle, Cartier Marie, Siblot Yasmine, « Les rapports aux services publics des usagers et des agents de milieux populaires : quels effets des réformes de modernisation ? », *Sociétés contemporaines*, n°58, 2005, pp. 5-18.

² Dubernet Anne-Chantal, « La sélection des qualités dans l'embauche. Une mise en scène de la valeur sociale », *Formation Emploi*, n°54, avril-juin 1996, pp. 3-14.

³ Par exemple, sur les 548 stagiaires accueillis en 2003 par la « Plateforme de mobilisation » enquêtée, 56 % étaient des hommes, 44 % des femmes. La répartition par âge était équilibrée : 41,25 % des stagiaires étaient âgés de 18 à 21 ans et 46,9 % de 21 à 25 ans. La part des jeunes d'origine étrangère dans les effectifs était importante : 38 % ont été scolarisés à l'étranger (aucune information sur leur niveau

reconnaître le niveau de formation atteint est la ressource la plus déterminante sur le marché du travail. Un niveau de qualification élevé et la possession d'un diplôme offrent, en France⁴, et notamment en début de « vie active »⁵, une plus grande protection contre les risques de chômage et garantissent une meilleure qualité de « l'insertion professionnelle » (obtention plus fréquente d'un CDI, salaire plus élevé, etc.)⁶. L'effet du niveau de qualification et de la possession d'un diplôme se mesure également par son influence sur d'autres propriétés qui affectent les chances d'obtention d'un poste et la qualité des conditions d'emploi. On sait que les femmes, les chômeurs d'origine étrangère ou populaire connaissent des difficultés d'accès à un emploi considérables. Elles s'atténuent cependant avec l'élévation du niveau de formation⁷.

De plus, la raréfaction des postes, et la dévaluation des titres qu'elle entraîne⁸, produit un déclassement structurel des débutants sur le marché du travail⁹. Dans tous les cas, le déclassement à l'embauche en début de carrière professionnelle entraîne une détérioration de la situation des « jeunes » les plus démunis sur le marché du travail : « La dévaluation du diplôme s'accompagne de l'extension progressive du monopole des détenteurs de titres scolaires sur des positions jusque-là

scolaire n'est disponible). Parmi les 340 « jeunes » scolarisés en France, le niveau de qualification était très faible : 43 % n'ont aucun diplôme et 31,20 % un niveau BEP-CAP.

⁴ Couppié Thomas, Mansuy Michèle, « L'insertion professionnelle des débutants en Europe : des situations contrastées », *Economie et statistique*, n°378-379, juillet 2005, pp. 147-165.

⁵ Nauze-Fichet Emmanuelle, Tomasini Magda, « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Economie et statistique*, n°354, 2002, pp. 21-43.

⁶ Rose José, « D'une génération à l'autre... Les "effets" de la formation initiale sur l'insertion », *Bref-Céreq*, n°222, septembre 2005.

⁷ Couppié Thomas, Epiphane Dominique, Fournier Christine, « Insertion professionnelle et début de carrière. Les inégalités entre hommes et femmes résistent-elles au diplôme ? », *Céreq Bref*, n°135, octobre 1997. Silberman Roxane, Fournier Irène, « Jeunes issus de l'immigration. Une pénalité à l'embauche qui perdure... », *Céreq-Bref*, n°226, janvier 2006. Lopez Alberto, Thomas Gwenaëlle, « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : le poids des origines socioculturelles », *Données sociales*, 2006, pp. 293-305.

⁸ Passeron Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 23, n°4, octobre-décembre 1982, pp. 551-584.

⁹ Forgeot Gérard, Gautié Jérôme, « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Economie et statistique*, n°304-305, 1997, pp. 53-74.

ouvertes à des non-diplômés¹. La concurrence pour les postes est, de fait, plus dure pour les moins diplômés qui voient leurs opportunités professionnelles se réduire. Une conseillère d'une Mission locale de la banlieue parisienne le constate, par exemple, quand elle évoque le cas de jeunes femmes de bas niveau de qualification qui souhaitent aujourd'hui devenir secrétaires alors que cette profession est de moins en moins accessible aux non-diplômés :

« Une jeune fille qui veut être secrétaire et qui n'a jamais fait d'anglais, moi je vais lui dire non. Je leur dis clairement qu'elles vont se casser le nez avec toutes ces jeunes filles qui sortent avec des BTS en secrétariat. Elles n'ont aucune chance. »

Quelles solutions se présentent alors aux formateurs qui sont quotidiennement confrontés à un public qui cumule de multiples propriétés négatives sur le marché du travail ? Le spectre des solutions à leur portée apparaît, de fait, limité. Il se résume à une alternative : soit inciter les « jeunes » à se résigner à occuper les positions professionnelles les plus basses ou, plus exactement, celles qui correspondent tendanciellement, sinon à leur niveau de qualification, du moins à la valeur qui lui est accordée sur le marché du travail, soit les inciter à s'inscrire dans les luttes de concurrence pour l'obtention d'un diplôme ou d'une certification monnayable sur le marché du travail et à entrer en formation qualifiante.

Des formateurs laissent ainsi entendre que l'espace de gestion du chômage peut, sous certains aspects, être considéré comme un « espace scolaire » de substitution :

« On remplace les ANPE, les agences d'intérim, on remplace aussi et surtout l'Education nationale, déclare par exemple le directeur d'un organisme de formation, parce que nous on récupère des publics qu'ils n'ont pas su garder, orienter, former. »

Le développement de dispositifs d'insertion en milieu scolaire² et la « sous-traitance » par l'Education nationale aux institutions d'insertion des « jeunes » sous statut scolaire resserrent, il est vrai, les relations entre le système scolaire et les institutions de gestion du chômage. Mais l'analogie peut

également être soutenue car les formateurs se font fréquemment les promoteurs de la formation comme voie de « salut » professionnel. La poursuite d'une formation professionnelle apparaît comme une solution à la fois institutionnellement légitime et rationnelle dans un contexte de pénurie d'emploi, de stabilisation salariale difficile et d'élévation des exigences des employeurs concernant les niveaux de qualification.

Cependant, l'efficacité des incitations dépend largement du rapport que les « jeunes » entretiennent avec l'institution scolaire. La socialisation scolaire passée est déterminante dans la construction du rapport subjectif à l'avenir social et professionnel et se répercute sur l'investissement potentiel dans les formations post-scolaires³. Or, la majorité des « jeunes » accueillis connaissent des situations de rupture scolaire⁴ qui entraînent un rejet de l'institution scolaire et des résistances à l'égard des orientations proposées. La formatrice de « remise à niveau » d'un organisme de formation, se confronte quotidiennement à ces problèmes.

« Je n'arrive pas à leur faire comprendre que ce n'est pas l'école. J'ai essayé toutes sortes de choses : j'ai proposé un cours, de faire des exercices sous forme de jeu, sous forme de mots croisés. J'ai essayé de leur proposer différents exercices, à eux de choisir, il n'y a rien à faire : on se met dans son coin, on dessine. Donc là, ce n'est pas la peine. [...] Ceux qui ont fait une scolarité, même plus ou moins chaotique, je dirais, jusqu'en troisième, là, ils n'en ont rien à faire, rien à faire. On en a quelques-uns qui veulent aller en apprentissage et la première question qu'ils ont posée, c'est combien de temps, ils étaient en cours. Il y a un rejet complet. »

Tous les formateurs l'attestent : « La principale demande des "jeunes", c'est accéder à l'emploi » ou, plus précisément « de trouver un travail sans passer en formation ». Deux explications des intentions d'intégration rapide au monde de la production cohabitent, plus qu'elles ne s'opposent. Selon l'une, l'origine du rejet de la formation professionnelle est à rechercher dans un passé scolaire difficile.

« On peut s'apercevoir que la plupart évitent de retourner en formation. Je crois que l'échec scolaire est vraiment marqué, ils ont un mauvais souvenir de ça et souvent ils ne veulent pas affronter même une

¹ Bourdieu Pierre, « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°24, 1978, p. 4.

² Geay Bertrand, « Du "cancer" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, pp. 21-31.

³ Poullaouec Tristan, *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*, Paris, La Dispute, 2010.

⁴ Millet Mathias, Thin Daniel, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005.

formation en alternance, ils l'appréhendent énormément. Donc, en fait, souvent, ils vont trouver un CDD qui n'est pas trop... en rapport avec leur idée initiale, leur projet», explique un formateur d'une Plateforme de mobilisation.

L'autre explication voit dans le rejet de la formation non la conséquence d'une scolarité chaotique, mais une anticipation de l'échec, à court ou moyen terme, de l'investissement dans une formation professionnelle qui, indépendamment des intentions, reste objectivement inaccessible. De nombreux « jeunes » se heurtent, en effet, aux pré-requis exigés à l'entrée des formations les plus qualifiantes.

« Ils sont de moins en moins intéressés par les formations, déclare une conseillère de Mission locale. Parce que c'est vrai que par rapport aux formations proposées il y a des pré-requis. Ils rentrent assez facilement en Plateforme de mobilisation. Mais c'est vrai que beaucoup rejettent ce type d'action. Ceux qui veulent aller en formation, ils veulent en général des formations qualifiantes. Mais ils n'ont malheureusement pas toujours les pré-requis. Donc on travaille surtout sur l'accès à l'emploi. »

Cependant, conscients que pour échapper aux emplois les plus précaires et subalternes la poursuite d'une formation s'impose, les formateurs tentent souvent de convaincre les jeunes du bien-fondé de cette option.

« De toute façon, sitôt qu'ils sortent de l'école, pour eux ils ne veulent pas y retourner. Alors, quand on parle de contrat d'apprentissage, ça veut dire forcément retourner un peu à l'école, donc déjà il y a du recul là-dessus. Donc pour eux, ils veulent travailler. On va leur expliquer que, de toute façon, aucune entreprise ne va pouvoir les prendre. Il y a donc tout un travail pour retourner à l'école : "Bon, c'est une semaine par mois, ce n'est pas si grave que ça", et récupérer tout le retard accumulé pendant des années de scolarité », raconte un formateur de la Plateforme de mobilisation.

Les propos d'une formatrice « remise à niveau » résument bien la teneur des critiques que la plupart des formateurs adressent à l'institution scolaire :

« Si eux ont été amenés à rejeter l'école, c'est qu'on les a rejetés quelque part, on a refusé de les entendre et de prendre du temps pour eux. Il y a des années de scolarité où on leur a dit : "Vous êtes nuls, vous n'arriverez jamais à rien, vous finirez SDF, dès l'instant où vous restez dans votre coin au fond de la classe, c'est très bien". Donc ça, ça leur reste en tête et c'est très, très dur de les amener à comprendre

qu'ils sont capables de faire des choses et ça c'est dommage. »

Dans l'entreprise de « salut » par la formation, il s'agit en définitive pour les formateurs de trouver des formations sans épreuves de sélection ou à sélection limitée, pour permettre aux plus déshérités sur le marché du travail d'obtenir une certification qui, même de faible valeur, favorisera une meilleure intégration au monde salarial.

la formation professionnelle comme travail d'encadrement moral

Les qualités morales sont particulièrement importantes dans la sélection des postulants faiblement qualifiés¹. Aussi le « travail d'insertion » ne s'épuise-t-il pas dans la seule incitation à la reprise de formation. Dans les organismes de formation pré-qualifiante, les encadrants (ou formateurs) déploient aussi un travail moral dont les principales finalités sont de baliser l'avenir socioprofessionnel des jeunes et réformer les comportements jugés invalidants sur le marché de l'emploi et de la formation.

« Dans la mesure où tu es adulte dans l'insertion professionnelle, explique une formatrice, si tu n'es pas capable d'arriver à l'heure en formation, tu ne pourras pas arriver à l'heure chez ton employeur, donc tu dois commencer à faire l'effort d'arriver à l'heure par respect déjà, et après on travaille le reste : "Mais je te demande juste d'arriver à l'heure, même si tu ne sais pas te tenir, que tu bouges, arrive à l'heure". Moi, j'ai toujours fonctionné comme ça et je leur ai dit : "C'est comme ça, il y a un règlement, tu reprends le règlement, il y a des horaires. Moi, quand je viens au travail, je suis là à l'heure et, si je ne suis pas là à l'heure, tu as le droit de me dire quelque chose aussi". Moi, je préfère travailler là-dessus, parce que c'est une base de départ pour que le jeune se rende compte qu'il a un salaire et, si tu as un salaire, c'est une prestation, si tu as une prestation, tu as un retour. [...] Il y a un salaire, un règlement, en retour, il y a une prestation à fournir, enfin c'est un grand mot. »

L'entreprise de « redressement moral » vise, plus largement, les différentes facettes des habitus populaires juvéniles en apparence les plus incompatibles avec les attentes des employeurs : façons de parler (masculines, comme féminines), façons de

¹ Dubernet Anne-Chantal, *op. cit.*

se tenir, manifestations ostentatoires de la culture de rue, etc.

« Je n'ai pas envie de dire que l'on fait beaucoup de socialisation, explique le formateur de la Plate-forme de mobilisation d'un organisme de formation concurrent dans la commune, mais on est aussi obligé d'y passer. Il faut être très strict sur les horaires, peut-être pas en centre, mais quand on va à l'extérieur, que l'on a affaire à une entreprise, oui. Il y a une certaine droiture à avoir. Quand je te disais que l'on travaillait sur les entretiens d'embauche, à travers ça, il y a beaucoup les attitudes, les comportements que l'on travaille, mais c'est suivant les groupes. [...] C'est ni plus ni moins que le côté naturel... pas d'une éducation, mais... un minimum. Je ne te dis pas que je vais faire un cours sur comment tenir un discours ou quoi que ce soit, mais c'est plutôt attraper les choses au vol et se servir du concret, surtout dans les petits jeux de rôles que l'on fait, il y a des comportements qui ressortent et ça nous permet de travailler dessus. Et puis, aujourd'hui, on a fait un jeu de rôles, mais demain ou après-demain, je les vois au quotidien et quand ça dérape, c'est le moment de le reprendre et comme il y a eu le jeu de rôles fait avant, c'est un point d'appui. [...] Il y a une chose qui revient énormément, c'est la position du jeune quand il est assis sur une chaise en face d'une personne. Normalement, ils ne sont pas assis droit, c'est : "Je suis affaissé", c'est beaucoup une attitude : "Je suis presque étalé sur la chaise et je vous écoute". Voilà, c'est des petits comportements comme ça, c'est des petits langages où ils ont quelques mots qui leur échappent dans l'argot des jeunes et l'on reprend pour que le discours soit clair et que les mots veuillent bien dire ce qu'ils veulent dire. »

Toute interaction peut ainsi donner lieu à des rappels à l'ordre des règles de conduite et de politesse. Les formateurs insistent par exemple pour que les « jeunes » retirent leur casquette quand ils s'adressent à eux. Ils les reprennent dès que leurs comportements « dévient » : insultes proférées quand une voiture de la police passe devant les institutions, remarques déplacées aux jeunes femmes, etc. Dans les institutions d'insertion, les exigences des « professionnels » en termes de comportements sont fondées sur leur identité avec celles du monde professionnel. La régularité figure parmi les premières qualités morales attendues : le respect des horaires est, en effet, une conduite particulièrement classante comme marque d'autodiscipline et de conformité à l'ordre des choses.

Ces rappels à l'ordre ne provoquent en général pas d'opposition de la part des stagiaires.

D'une part, ils sont parfaitement informés de la nécessité d'observer les principes moraux énoncés dans le monde social en général et le monde professionnel en particulier. D'autre part, les formateurs établissent progressivement une relation de confiance avec leur public et ils sont ainsi perçus comme travaillant dans son intérêt et là pour leur apporter de l'aide.

insensibilité aux intentions socialisatrices et usages des institutions

Cependant, quand le regard sociologique se porte vers la cible du « travail d'insertion » (le public), l'efficacité socialisatrice des dispositifs perd en consistance : le point de vue des « jeunes » sur le travail institutionnel apparaît opposé au « point de vue d'institution ». L'usage des institutions est pragmatique : les « jeunes » les fréquentent pour résoudre des problèmes concrets, immédiats et temporaires et semblent insensibles aux intentions socialisatrices des « professionnels de l'insertion ». Leur fréquentation des institutions d'insertion s'inscrit à ce titre dans diverses stratégies pour obtenir des ressources institutionnelles.

Les « jeunes » attribuent un effet marginal sur leur existence sociale à leur passage dans les institutions d'insertion, même s'ils peuvent être satisfaits des prestations dont ils ont bénéficié ou des opportunités d'emploi ou de formation qui leur ont été ouvertes (« Le formateur a l'air de dire qu'on est là pour notre projet, mais il n'y a pas grand-chose qui se passe en fait »). Leur discours semble nier (voire inverser) le point de vue institutionnel englobant et totalisant qui s'organise autour de catégories de l'action publique comme le « traitement de la demande dans sa globalité », le « projet d'insertion », le « parcours d'insertion », etc. Ils n'ignorent pas non plus que leur avenir professionnel se joue souvent dans d'autres sphères que celle des institutions d'insertion (réseaux familiaux par exemple).

« C'est une aide. Le formateur, il est gentil, il te renseigne bien. Je vais faire deux, trois stages. Eh puis, je suis majeur dans le mois, donc ça triple, je vais gagner 300 euros... là, ça vaut le coup. [...] J'ai tout de même réalisé que les métiers de l'informatique c'était mort : bac +2, bac +3, bac +4, bac +5, je me suis dit : "Bon, allez, c'est mort". Je voyais, il y avait un document avec tous les métiers de l'informatique et il n'y avait rien en dessous de

bac +2, c'est chaud... Je voulais une espèce de BEP informatique, un truc comme ça, mais il n'y a pas... bac +2... il n'y a pas en dessous... bac +2, je n'y pense même pas... C'est vraiment hier [en insistant], c'est vraiment le déclic. Je me suis rendu compte qu'il faut que je fasse des études... Au moins là, je perds des illusions... J'en ai parlé avec mes parents... ils vont me payer une école spéciale », jeune stagiaire niveau BEP.

Aussi, quelle que soit leur situation, les jeunes ont des représentations, plus ou moins précises, de leur avenir professionnel. L'intériorisation du « sens social » est de fait très précoce¹.

« J'ai même travaillé à la chaîne... Oh mon dieu, c'est l'horreur, pendant deux semaines. C'était cet été... oh lala, c'est là que l'on se rend compte que l'on a de la chance de faire des études... ah ouais... oh lala, c'est toute la journée, sur un poste et c'est tout le temps pareil, c'est à la chaîne. Donc, c'est répétitif, tu es pendant huit heures sur ta machine et c'est toujours pareil, quoi, comme un robot et bien, c'est pareil... non c'est l'horreur... franchement, je ne sais pas comment... en fait, je les admire, dans un sens, celles qui travaillent là-bas, parce que tous les jours à faire ça... de toute façon, elles n'ont pas le choix, il faut bien qu'elles vivent, mais franchement, moi, je ne pourrais pas, je finirais clocharde [rires] », raconte une jeune stagiaire de niveau baccalauréat.

Les difficultés que les « professionnels de l'insertion » peuvent rencontrer dans leurs pratiques quotidiennes s'expliquent, entre autres, par la confrontation aux dispositions plus ou moins cristallisées des « jeunes », au caractère relativement durable de leur habitus. Les agents évoquent d'ailleurs les limites de leur action de multiples façons. Ils affectionnent les expressions du type : « *On travaille avec de l'humain* », dont la forte résonance humaniste indique que les « jeunes » sont faillibles et perfectibles, attributs de la « nature humaine » qui justifient les ratés, les échecs, les aléas et les multiples difficultés du travail institutionnel. La conscience des limites peut aussi s'exprimer dans des propos qui, tout en restant institutionnellement légitimes, ont une teneur plus désenchantée et manifestent l'impuissance institutionnelle : « On ne peut pas tout faire à leur place », déclarent parfois certains.

¹ On entend notamment par « sens social » les manières socialement différenciées de se comporter, de s'orienter et de se projeter dans le monde social (Zarca Bernard, « Le sens social des enfants », *Sociétés contemporaines*, n°36, 1999, pp. 67-101).

Pour résoudre leurs problèmes, qui recouvrent de réels enjeux tant matériels que symboliques, les « jeunes » déploient une gamme étendue de stratégies pour obtenir des ressources institutionnelles proposées (emploi, formation, logement, permis de conduire, aide financière, etc.). Certaines sont à court terme, comme la tournée des institutions, fréquemment évoquée par les « professionnels de l'insertion », au cours de laquelle les « jeunes » espèrent obtenir rapidement subsides et avantages matériels. D'autres se développent sur le plus long terme : les « jeunes » se saisissent alors des opportunités offertes pour tenter d'améliorer leurs conditions d'existence futures². Ces stratégies évoluent aussi dans le cours des interactions et en fonction des situations. Elles ne sont pas pour autant livrées à l'arbitraire et au hasard, le répertoire des stratégies utilisées est, au contraire, informé par les dispositions sociales activées dans la relation aux institutions. Elles vont de la remise de soi à l'institution et la docilité tactique face aux injonctions ou aux conseils des « professionnels de l'insertion » aux menaces d'usage de la force physique, en passant par l'agressivité plus ou moins latente ou l'indifférence feinte. Cependant, même si les aides matérielles et le soutien des institutions sont des droits définis collectivement, dont la jouissance est légitime, la stigmatisation séculaire du « mauvais pauvres », profiteur, est toujours prégnante³. Des gages de bonne foi doivent sans cesse être apportés. Les jeunes ne l'ignorent pas et la majorité adopte une posture de « protoprofessionnels »⁴, c'est-à-dire des comportements ajustés aux normes et aux attentes institutionnelles⁵.

En définitive, il s'agit d'emporter la conviction des « professionnels de l'insertion » de la

² La « volonté de s'en sortir » trouve son origine, non pas tant dans des différences de ressources économiques et culturelles que dans des « dispositions à les acquérir, intériorisées au fil d'une trajectoire ascendante ». Mauger Gérard, « Des jeunes et des banlieues. Perceptions du quartier et visions du monde social », *Critiques sociales*, n°5-6, janvier 1994, pp. 69-73.

³ Geremek Bronislaw, *La potence ou la pitié. L'Europe et les pauvres du Moyen Age à nos jours*, Paris, Gallimard, 1987.

⁴ Swaan Abraham de, *Sous l'aile protectrice de l'Etat*, Paris, PUF, 1995.

⁵ Les comportements adéquats aux relations administratives sont très tôt inculqués à l'ensemble de la population à l'école, premier grand service public fréquenté (Chevalier Jacques, *Science administrative*, Paris, PUF, 2002 [1^{re} éd. 1986]). Aussi, comme le fait remarquer Didier Fassin : « Les bénéficiaires de l'Etat social ne sont généralement pas dupes des attentes qui existent à leur égard » (« La supplique. Stratégies rhétoriques et constructions identitaires dans les aides d'urgence », *Annales. Histoire, sciences sociales*, n°55 (5), 2000, p. 956).

nécessité et de l'urgence de leur engagement institutionnel et ainsi d'atteindre les objectifs fixés. La satisfaction des attentes prime toujours sur la dimension morale et pédagogique que les « professionnels de l'insertion » tentent d'investir dans leurs pratiques. C'est sûr l'obtention de ces ressources que les « professionnels de l'insertion » sont jugés et évalués par leur public.

« En fin de compte, les correspondants, c'est pour ça que nous on critique beaucoup, c'est qu'en fait, ils te font partir sur des mauvaises bases parce que dans ta tête, ils te font partir loin, mais en fin de compte ils te font toujours rester assis sur la chaise en face d'eux. Ils te font espérer, espérer et, une fois que c'est à l'eau, c'est pas qu'ils vont te dire : "C'est pas grave, on a tenté", non, ils vont te rejeter la faute à toi, tu vois, donc il y en a marre. C'est comme ça : même si quelqu'un, il s'investit à fond, on lui rejettera la faute sur lui. »

une socialisation d'étayage

L'insensibilité aux intentions socialisatrice des institutions d'insertion ne signifie cependant pas que les dispositifs mis en place ne possèdent aucune utilité ou une plus-value socialisatrice nulle.

Les rappels à l'ordre, les conseils, les encouragements, les reproches que les formateurs adressent aux « jeunes » sont l'occasion d'une socialisation secondaire, diffuse et insensible, « d'entretien » et de « renforcement »¹, d'appui et de soutien, qui n'a pas pour fin l'apprentissage de valeurs et de principes « nouveaux » ou l'inculcation d'un habitus « réformé », comme c'est le cas dans des « institutions totales » qui ont pour mandat explicite de transformer les individus². L'enjeu est d'étayer les processus d'ajustement des espérances et des chances et d'activer les dispositions nécessaires à la stabilisation dans un emploi ou au suivi d'une formation, qui ont été intériorisées au sein de la famille, des groupes de pairs, du monde du travail, etc. En effet, les « formations d'insertion » sont des substituts de formation professionnelle qui n'offrent pas de cadre d'identification

à un métier et de socialisation professionnelle au sens où l'entend traditionnellement la sociologie des professions³. Les rôles professionnels qu'il s'agit d'acquérir reposent essentiellement sur des dispositions morales, transférables dans un univers de métiers subalternes interchangeableables. Les « professionnels de l'insertion » rappellent des qualités sociales, des normes et des codes communs élémentaires (le respect de la hiérarchie, la politesse, le dynamisme, la ponctualité, la non-violence, le sérieux, le désir de travailler, etc.) que mêmes les « jeunes » les plus rétifs en apparence aux principes moraux énoncés ont intériorisés au cours de leur socialisation primaire. Ils les observent d'ailleurs dans l'univers hiérarchisé des bandes et de la petite délinquance et ils réinvestissent ces dispositions dans le monde du travail lorsqu'ils abandonnent la « culture de rue ».

Ainsi, parler « d'effet d'étayage » évite de prêter aux formateurs une toute-puissance et aux jeunes une passivité tout aussi imaginaires l'une que l'autre. Les nombreuses difficultés des premiers s'expliquent par leur confrontation à l'inertie des dispositions des « jeunes » et au caractère relativement durable de leur habitus. En effet, les bénéficiaires des politiques publiques ne sont jamais des réceptacles passifs des injonctions institutionnelles. Ils déploient toujours, comme nous l'avons vu, des stratégies à l'égard des institutions et de leurs agents. Ils sont implicitement ou explicitement porteurs de « repères et de limites » par rapport aux conditions de leur insertion professionnelle, dont témoignent par exemple la désaffection pour le travail ouvrier ou le rejet des formations à caractère scolaire. Aussi, contrairement à ce que laisse entendre la doxa politico-administrative, le public des institutions d'insertion n'est-il pas « désinséré » et encore moins « désocialisé ». Il ne peut l'être que par rapport à certains modèles (dominants) de la normalité auxquels il devrait se conformer.

Les « professionnels de l'insertion » peuvent certes faciliter l'entrée dans certaines formations ou l'accès à certains emplois, mais ils n'administrent jamais la destinée sociale de leur public. Le travail

¹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, p. 59.

² Institutions totales dont on sait, par ailleurs, que les effets socialisateurs ne sont pas nécessairement durables (Goffman Erving, *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit, 1968, [1^{re} éd. 1961], p. 116).

³ Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1998. Cela n'implique pas l'absence d'acquisition de nouveaux rôles sociaux, au sens d'une transformation des représentations de soi, lorsque les « jeunes » deviennent des salariés à part entière, mais ce « passage à travers le miroir » (Hughes Everett C., « The Making of a Physician », *Human organization*, III, 1955, pp. 61-78) est indépendant du travail institutionnel.

ordinaire consiste à délivrer de l'information et à prodiguer des conseils pour décourager les prétentions illégitimes et confirmer les trajectoires sociales probables en fonction des ressources détenues. Les « jeunes » ne sont pourtant pas dupes : les représentations de l'avenir se forment à l'occasion d'expériences sociales répétées et cumulées en amont du passage dans les institutions d'insertion. Les formateurs réaffirment un discours de sens commun sur le monde social qui repose sur une « philosophie », partagée dans les milieux populaires et socialement légitime, de l'éthique du travail, de la nécessité faite vertu, du « choix du nécessaire » et de la conformité à l'ordre des choses, celle de leurs parents, de leurs proches, du personnel des différentes institutions étatiques (scolaire, sociale, etc.). C'est l'une des raisons pour lesquelles les « jeunes » utilisent les institutions de façon pragmatique pour résoudre des problèmes concrets et immédiats. C'est aussi pourquoi le discours moral des formateurs ne représente pour eux qu'une sorte d'« écho discursif », nécessaire, mais secondaire, car déjà connu et intériorisé.

De fait, l'insertion professionnelle repose sur des processus sociaux sur lesquels les pratiques morales et pédagogiques des agents n'ont que peu de prise. L'espace de gestion du chômage est un cadre institutionnel, parmi d'autres, qui, pour les fractions populaires de la population juvénile, accompagne le double « passage », caractéristique de cet âge de la vie, de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à son propre ménage¹. Les aspirations communes à une vie conjugale, à un logement indépendant, à un moyen de locomotion, etc., concourent en effet à l'activation des dispositions – acquises notamment au cours de la socialisation familiale et scolaire (sous toutes leurs formes) – indispensables au maintien en emploi ou en formation (auto-discipline, « choix du nécessaire », etc.). Autrement dit, l'efficacité du « travail d'insertion » repose largement sur des facteurs étrangers à sa propre dynamique.

¹ Mauger Gérard, « Jeunesse : l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie », *Recherches et prévisions*, n°40, juin 1995, pp. 19-36.

L'institutionnalisation de la formation continue vingt ans après

Regards Sociologiques, n°41-42, 2011, pp. 171-174

En 1990, dans l'introduction d'un livre consacré à « l'institutionnalisation de la formation permanente »¹, j'écrivais : « en trente années environ, la formation continue d'incertaine, aléatoire, balbutiante qu'elle était vers 1960 (les hésitations dans les dénominations font foi de cette incertitude : à l'époque était-ce le perfectionnement, le recyclage, l'éducation permanente, la formation continue, l'éducation des adultes, la formation des adultes...) est devenue un système doté d'un appareillage administratif, d'agents, de locaux, de budgets ». Qu'en est-il aujourd'hui ? Revenir sur l'institutionnalisation de la formation continue, comme le fait ce numéro de *Regards sociologiques*, se révèle particulièrement intéressant pour saisir les relations qui se tissent entre les caractéristiques d'une situation sociale et ses effets ou, pour le dire autrement, ce qu'il en est des transformations d'une structure qui, rapidement, s'était organisée autour des intérêts des entreprises.

Dans un langage plus précis, le retour sur la formation continue permet de bien saisir comment s'est mise en place cette institutionnalisation qui nécessitait, pour ce faire, une vision relativement cohérente du monde, des agents pour la partager et la mettre en œuvre et des moyens pour qu'elle se réalise. Cela permet de saisir en quoi les relations étroites entre la division du travail et l'organisation de la formation ont pu non seulement se maintenir mais encore se renforcer en développant des manières de voir, de penser et de faire de plus en plus adaptées aux exigences économiques et surtout de plus en plus sophistiquées pour accroître leur efficacité. Ceci implique de voir, dans un premier temps, en quoi la dynamique de construction de ce qui peut s'apparenter à un univers ayant ses spécificités a contribué à modifier les formes de l'exercice des rapports de domination pour mieux les maintenir en l'état. Ce faisant cette dynamique, en se centrant sur l'adaptation aux divisions sociales du monde économique, contribuait à la mise à l'écart de l'utopie d'une éducation permanente qui visait à réduire les inégalités d'accès au savoir et à permettre une culture pour tous.

De fait, au lendemain de la Première Guerre mondiale, pour répondre à un problème de pénurie des qualifications, pour parer à une rotation du

¹ Montlibert Christian de, *L'institutionnalisation de la formation permanente*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.

personnel importante et surtout pour faciliter la mise en œuvre du taylorisme afin d'accroître la productivité, la formation a été au centre des préoccupations des directions des entreprises de la métallurgie, des constructions mécaniques, navales, électriques et de l'automobile, toutes entreprises en voie de dominer le champ économique de cette époque. Cette dépendance étroite de la formation à l'organisation de la division du travail sera renforcée par les pratiques de formation des cadres développée après la Seconde Guerre mondiale. Comme les patrons des grandes entreprises savent se faire entendre de l'Etat – le fait qu'un certain nombre d'entre eux se voient chargés de missions ministérielles alors que des hauts fonctionnaires deviennent dirigeants d'entreprises nationalisées n'est d'ailleurs pas pour rien dans le partage de représentations du monde favorables au capitalisme – une politique d'organisation de la formation au mieux des intérêts du capital se mit en place.

Le fait que la France ait été, à ce moment, sous influence des Etats-Unis qui cherchaient par tous les moyens à empêcher la progression des idées communistes n'a fait que renforcer cette dynamique. Le plan Marshall, on le sait, ne se limitait pas à des prêts aux Etats européens, il était aussi accompagné de produits qui visaient à séduire les populations et, ainsi, à leur faire intégrer des représentations du monde ajustées à l'individualisme concurrentiel et des aspirations au mode de vie américain, cherchant en somme à leur faire intérioriser les valeurs du capitalisme libéral. Aussi, l'introduction en France des sciences humaines et sociales fut-elle partiellement conduite de manière clandestine dans le cadre de la Guerre froide culturelle. On sait aussi que les missions de productivité qui se multiplièrent à cette époque avaient comme but de montrer aux français les manières efficaces d'obtenir une « haute productivité ».

Mais cette visée intentionnelle n'aurait pas réussi si elle n'avait pas rencontré les intérêts de nombreux psychologues et psychosociologues qui, dans le cadre d'un vague rapprochement de l'université et de l'entreprise, voyaient là une occasion de carrière réussie. Reste qu'à ce moment l'idéologie du développement personnel, moins adaptée aux fins du capitalisme, co-existait au sein de l'éducation permanente avec l'idéologie des relations humaines et l'idéologie du changement. Elle aurait pu se maintenir si les luttes universitaires entre les producteurs de ces manières de voir ne s'étaient soldées par la (relative) défaite des tenants d'une psychologie plus rationaliste face aux partisans d'une analyse plus subjectiviste. Les spécialistes du management et les consultants qui succédèrent aux psychologues surent très bien utiliser le vocabulaire psychosociologique pour justifier leurs prescriptions d'une organisation « flexible » exigeant l'implication de chaque salarié. L'agrégation qu'ils réalisèrent des deux formes les plus favorables à l'entreprise (les relations humaines et le changement) dans un discours idéologique organisé autour de l'individu, de la mobilité et de la communication, était promise à un grand succès. Dans tous les cas il s'agissait d'aider les individus à changer pour s'adapter aux buts des entreprises. En somme le rapport des forces poussait, ici comme dans le secteur culturel, à la marginalisation de « la culture populaire » et, pour paraphraser Marx, « à l'enrôlement de la formation continue au service du capital ». L'éducation permanente, encore ouverte sur différents mondes possibles – ce que Durkheim appelait le « processus du devenir » – qui aurait pu se constituer en univers autonome et ainsi s'intégrer dans le champ de l'éducation, s'est en quelque sorte, à ce moment, définitivement articulée sur l'adaptation à la division du travail, devenant d'une certaine façon une pratique du champ économique. Dans ces conditions, la formation qui se développait dans les syndicats – même si les discours peuvent être critiques – en empruntant de

plus en plus (au fur et à mesure que les représentants des organisations syndicales s'inséraient dans des logiques d'institutionnalisation de la négociation) les méthodes et les idéologies pédagogiques des formateurs professionnels, allait s'éloigner des pratiques militantes au profit d'une adhésion, peut-être plus implicite qu'explicite, aux exigences des entreprises.

Dans ces conditions, autant en opposition à un système scolaire encore perçu du côté des entreprises comme bureaucratisé – et ce malgré toutes les réformes initiées aussi bien par les gouvernements de gauche que par ceux de droite qui visent à le rapprocher des « besoins » de l'économie – qu'en opposition aux entreprises figées dans un despotisme jugé archaïque par les tenants d'une économie « flexible », la formation contribue à rétablir rapidement les flux et les niveaux de compétences exigées par la réorganisation incessante de la division du travail. Cette structuration allait se trouver renforcée par les décisions de la Commission européenne faisant de la « flexisécurité » son objectif dans la stratégie de Lisbonne puis par les différentes prescriptions élaborées par les instances européennes dont le processus de Bruges-Copenhague de 2002 qui, en mettant en place un cadre européen des certifications professionnelles pour assurer « la transparence des qualifications » et la mobilité des salariés, permet de concevoir le dispositif des « *european credit in vocational education and training* », cherchant intentionnellement l'adaptation des contenus et méthodes de la formation aux demandes de l'univers économique.

Reste que, même si l'on constate que progressivement s'élaborent des critères d'évaluation de l'intégration professionnelle de plus en plus contraignants, la liaison entre les certificats de qualification professionnelle – plus ou moins précisément validés par la Commission nationale de la certification professionnelle dans le cadre d'un Répertoire national des certifications professionnelles – et l'adaptation aux exigences de la division du travail reste souple, étant donnée la diversification des intérêts des entreprises dans un champ économique soumis à des réorganisations rapides.

Mais plus encore que l'adaptation des salariés à la flexibilité, la formation participe de l'élaboration des nouveaux moyens de contrôle de la main d'œuvre en cherchant à faire en sorte que les salariés intériorisent une représentation du monde compatible avec les nouvelles conceptions de la domination. Il importe en effet de saisir, pour bien comprendre les transformations à l'œuvre dans l'institutionnalisation de la formation, les nouvelles procédures utilisées pour accroître ou adapter aux situations présentes les processus d'inculcation et d'intériorisation de manières de voir, de penser et d'agir particulièrement bénéfiques aux dominants des entreprises. Ainsi l'entreprise d'aujourd'hui, continuant le travail de sape de l'action des collectifs, est devenue le lieu privilégié d'accès à la formation ayant, par des procédés divers, mis l'accent sur l'individualisation des « parcours professionnels ». Cette organisation oblige, en quelque sorte, le salarié à mettre en pratique une représentation du monde très néolibérale dans laquelle il devient le principal responsable de son « employabilité » et doit endosser le rôle d'entrepreneur de sa propre carrière. Cette individualisation contribue à déstabiliser le compromis antérieur (liant direction et salariés autour de la stabilité de l'emploi et de l'organisation des formations) en mettant en concurrence chacun contre tous.

Dans ces conditions, les inégalités d'accès à la formation, connues depuis longtemps, non seulement se renforcent mais changent de forme : de la demande de formation formulée par un salarié jusqu'à sa réalisation le processus est suffisamment long et complexe pour éliminer les plus précaires qui devront

se contenter de reproduire les savoir-faire que veulent bien leur transmettre leurs collègues mais aussi les moins informés, les plus réticents à entrer dans un dispositif de collaboration ou ceux qui apparaissent aux yeux de la hiérarchie comme les moins aptes à exercer un management... en somme tous ceux pour qui « le projet » de formation et de carrière n'apparaît pas comme pertinent ou adapté aux exigences de l'entreprise. On comprend dès lors que, même dans les entreprises où la formation est très développée, plus de la moitié des ouvriers n'y accèdent pas. Pire, dans les dispositifs conçus pour que les moins qualifiés scolairement et professionnellement puissent accéder à une certification professionnelle susceptible de favoriser leur intégration au monde salarial, une sélection, plus implicite qu'explicite, est à l'œuvre autour des pratiques perçues comme incompatibles avec les attentes des employeurs.

Dans cette situation extrême se manifestent plus clairement les deux dynamiques actives dans toute formation : ajuster les aspirations des individus aux chances réalisables d'abord ; réaliser un travail « moral » d'investissement personnel dans le travail ensuite. La première contribue à permettre à chacun de s'adapter au mieux à l'avenir envisageable et, ainsi, l'amène à éviter les situations de désaccordement toujours susceptibles d'engendrer des tensions tant l'ajustement des unes aux autres est, comme l'écrivait Pierre Bourdieu, « l'un des facteurs les plus puissants de la conservation de l'ordre social »¹. La seconde ne contribue pas moins à la perpétuation de l'ordre établi en permettant de découvrir dans l'acquisition de nouveaux savoirs des satisfactions qui masquent la réalité de l'exploitation. En effet, il n'est pas de meilleur antidote à « l'indifférence de l'ouvrier à l'égard de la nature de son travail », de meilleur retournement de « l'abandon de tous les préjugés de vocation professionnelle »² que « l'intérêt du travail ». Comme le notait Pierre Bourdieu, avec l'investissement dans le travail « la gratification inhérente au fait d'accomplir le travail s'accroît – ainsi que l'intérêt lié au profit symbolique associés au nom de la profession ou au statut professionnel et à la qualité des relations de travail qui vont souvent de pair avec l'intérêt intrinsèque du travail »³. Mieux, l'acquisition de nouvelles compétences par la formation continue, en permettant d'accroître « la marge d'initiative » laissée au tenant du poste ou de la fonction, peut contribuer à l'auto-exploitation. La participation (réunion d'équipe, suggestions, recueil d'avis par divers procédés, etc.) tant vantée par la formation trouve là sa vérité.

En somme l'institutionnalisation de la formation permanente s'est poursuivie en accentuant sa liaison avec la division du travail et a su renforcer son efficacité avec des procédures qui, en pratiquant l'individualisation des parcours de formation, contribuent à l'adhésion à l'ordre établi du champ économique et, ainsi, à défaire des collectifs toujours susceptibles de le contester.

¹ Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997. La « causalité du probable » assure la soumission inconditionnelle des dominés à l'ordre établi qu'implique le rapport doxique au monde, adhésion immédiate qui met les conditions d'existence les plus intolérables (du point de vue d'un habitus constitué dans d'autres conditions) à l'abri de la mise en question et de la contestation.

² Marx Karl, *Le Capital*, Paris, Editions Sociales, 1971.

³ Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, *op. cit.*