

LA FORMATION POSTSCOLAIRE

EXTENSION OU INFLÉCHISSEMENT DE LA FORME SCOLAIRE ?

CHRISTIAN MAROY *

Le développement des « formations d'adultes » constitue dans l'ensemble une extension de la forme scolaire¹ même si des signes encore timides d'infléchissement apparaissent ces dernières années, notamment en raison de certains indices d'évolution des principes dominants de l'organisation du travail dans le champ industriel. Au delà de ce constat, il me semble fructueux de s'interroger sur les conditions sociales d'émergence des variantes au sein des formations d'adultes, quand bien même elles s'inscrivent dans une même matrice « scolaire ». Un des aspects qui différencie les *formations postsecondaires*² des formations scolaires initiales est en effet leur faible autonomie à l'égard des acteurs qui commanditent ou utilisent la formation : il en résulte des différences à l'égard de la forme scolaire idéal-typique mais aussi de fortes variations internes aux pratiques de formation postsecondaires. La faible autonomie des institutions de formation postsecondaires incite alors à renouveler les sources théoriques du questionnement à leur propos ; loin de se limiter aux questions générées par la

* *Professeur à l'Université Catholique de Louvain, Belgique*

1. Sur la définition de la forme scolaire, voir G. VINCENT *et al.* dans le présent volume.
2. Je préfère la notion de formation postsecondaire à celui de formation des adultes : en effet, les formations classées comme formations d'adultes s'adressent en fait de plus en plus à des publics socialement définis comme jeunes : ainsi par exemple, les formations qui visent à « insérer les jeunes » dans l'entreprise ont été souvent initiées par des institutions de « formations d'adultes », en reprenant certains principes dits « de la pédagogie d'adultes ». Je propose alors de nommer l'ensemble des actions de formation souvent définies comme formations d'adultes comme des formations postsecondaires, dans la mesure où elles s'adressent à des publics définis socialement comme jeunes ou adultes, mais qui tous sont sortis de l'enseignement initial et sont généralement définis implicitement ou explicitement par rapport au système scolaire initial : il peut ainsi s'agir de formation pour des « jeunes décrocheurs du système scolaire », pour des publics « faiblement scolarisés » ou de « niveau supérieur » désignant par là simultanément un niveau scolaire et hiérarchique. Les objectifs de ces formations peuvent être multiples (pour plus de détails, voir C. MAROY, 1991, et la suite de ce chapitre).

sociologie de l'école, les questions les plus fructueuses à leur propos s'enracinent également dans la sociologie des organisations et du travail.

Mon propos a donc pour objectif de réfléchir de façon comparée les conditions de développement des pratiques pédagogiques relevant du champ de la « formation des adultes » d'une part et des pratiques se développant dans le cadre d'institutions scolaires d'autre part. Plus précisément, j'interrogerai un des traits constitutifs de la forme scolaire : son autonomie relative, notamment du point de vue organisationnel (cf. le document de P. Perrenoud, 1990).

I – LE DÉVELOPPEMENT DES FORMATIONS POSTSCOLAIRES : UNE EXTENSION DE LA FORME SCOLAIRE

Un premier trait structurel des actions de formation postcolaires est leur hétérogénéité. Alors que l'école connaît, dans les années 70, une tendance à l'homogénéisation et à la centralisation³, les actions de formation d'adultes se développent en se diversifiant. Du point de vue des objectifs proclamés, les activités de formation peuvent en effet viser autant la formation professionnelle accélérée de chômeurs, la formation continuée du personnel des entreprises, une formation scolaire de la seconde chance, la promotion sociale, la formation des citoyens ou de militants à la connaissance critique de leurs situations sociales (l'éducation permanente en Belgique francophone) etc. (Sur le développement des formations d'adultes voir pour la France, Dubar, 1990, et Terrot, 1983⁴ ; pour la Belgique, Maroy, 1991). Au sein de cet univers hétérogène sur le plan des objectifs, on constate par ailleurs que les pratiques pédagogiques ou la forme du procès de socialisation ne sont pas homogènes (Lesne, 1977 ; Dubar, 1980 ; Maroy, 1988).

Face à cette hétérogénéité, on peut s'interroger sur les traits effectifs des pratiques de « formation d'adultes », et se demander à

3. En France et en Belgique au moins ; sur les tentatives d'unifier l'enseignement secondaire au travers de la « rénovation » de l'enseignement en Belgique, voir A.VAN HAECHT, 1985.
4. Comme l'a montré N. TERROT (1983) pour la France, la formation postcolaire concerne à la fois la *formation professionnelle*, soit une formation qui définit ses objectifs de formation en référence aux usages sociaux des connaissances dans le cadre d'activités rémunérées professionnellement, *l'éducation ouvrière* reprenant par là toutes les activités ayant eu pour objectif la formation de la base ou des militants du mouvement ouvrier, et enfin *l'éducation populaire*, embrassant toutes les formations transmettant des savoirs dont les apprenants font usage dans la sphère « hors travail », dans la sphère domestique ou dans celle des loisirs.

quel point elles partagent les caractéristiques essentielles de la forme scolaire. La réponse ne peut être formulée qu'à titre d'hypothèse, dans la mesure où il n'y a pas d'étude systématique embrassant l'ensemble des pratiques. Néanmoins, à partir de connaissances fragmentaires, on peut avancer que le développement des formations postsecondaires constitue pour l'essentiel une extension de la forme scolaire.

Ainsi en Belgique, les formations postsecondaires se développent essentiellement en dehors de l'entreprise ou des lieux d'implications militantes, dans des institutions de formation spécialisées qui mettent en place des actions de formation partageant les caractéristiques essentielles de la forme scolaire : il s'agit d'actions de formation se déroulant dans des lieux et temps spécifiques, où la pratique de transmission et d'apprentissage est pour l'essentiel séparée des autres, où le curriculum implique une transposition didactique des savoirs ou savoir-faire transmis, une planification dans le temps de l'apprentissage, une discipline des apprenants, etc. C'est évidemment vrai des actions de formation qui se déroulent dans le cadre des institutions scolaires proprement dites : l'enseignement de Promotion sociale ou les nombreux cycles de formations offerts « à horaire décalé » par les institutions universitaires ou d'enseignement supérieur. Ce l'est aussi d'autres formations offertes par des institutions publiques comme la Formation professionnelle des adultes du FOREM ou encore des associations « d'éducation permanente » (formations militantes de sympathisants et de militants données dans le cadre de syndicats, de mutuelles ou d'associations proches et/ou formations à divers savoirs utilisés dans le cadre de l'économie domestique, par exemple les formations à la coupe-couture, à la relation parentale, à des loisirs « actifs », etc.).

Ce l'est aussi, quoique dans une moindre mesure, des formations qui, ces dernières années, se sont développées en Belgique dans le cadre des entreprises, ou plus encore dans le cadre de fédérations professionnelles d'entreprises (sur l'effort de formation des entreprises belges, voir Vandewattyne et Van Assche, 1990).

En France, la formation postsecondaire semble s'être développée davantage dans le cadre des entreprises qu'en Belgique, en raison notamment de la présence d'une disposition légale imposant depuis 1971 aux entreprises de consacrer un pourcentage minimum de la masse salariale à la formation (le 1 % puis 1,4 %) ; cependant, l'évolution du point de vue de l'adoption de la forme scolaire ne semble pas dans l'ensemble différente. D'une part, dans les formations développées par les institutions publiques

comme la Promotion sociale, les Universités ou l'AFPA, la situation est proche de la Belgique (voir par exemple Dubar, 1986, 1990). Par ailleurs, dans le cadre de l'obligation de financement de la formation par les entreprises, on a vu surtout se développer des « stages de formation » qui présentent les principales caractéristiques de la forme scolaire : « programme préétabli, présence d'un formateur, processus pédagogique, extériorité relative par rapport à la production » (Gehin, 1989, p. 236) au détriment de formations davantage « intégrées à la production » (voir D'Iribarne *et al.*). Plusieurs auteurs (Méhaut, 1989 ; Gehin, 1989 ; Podevin et Verdier, 1989) y voient à la fois l'effet du cadre légal français mais y repèrent aussi la pesanteur du mode d'organisation du travail taylorien, encore dominant dans les entreprises (européennes en général, quoique de façon moins vive en Allemagne, françaises et belges en tous cas). Les représentants des salariés qui ont négocié le cadre légal ont en effet fait pression pour que la formation s'externalise. Ils percevaient en effet peu d'intérêt à ce que la formation se déroule et s'organise selon les contraintes d'une organisation productive où les activités de conception sont séparées des activités d'exécution, où les tâches d'exécution sont parcellisées, répétitives, etc. De ce fait la tendance majeure fut l'externalisation et une forme de « scolarisation » de la formation continue.

Cependant, les évolutions actuelles (encore balbutiantes) de l'organisation du travail productif en Europe, tout comme l'évolution du cadre législatif en France, pourraient amener les initiateurs de formation en entreprise à réévaluer positivement les formes non scolaires de socialisation. Cela pourrait aboutir à des inflexions des caractéristiques des formes traditionnelles de socialisation non scolaires, l'apprentissage sur le tas par exemple, de sorte que de nouvelles combinaisons entre formations scolaires et non scolaires pourraient voir le jour. Ainsi la forme scolaire pourrait paraître à l'avenir moins évidente. Donnons un aperçu succinct des indices de cette revalorisation des formes de socialisation non scolaires. J.-P. Gehin (1989) remarque que des formations « non formalisées » (car non reprises dans les entreprises françaises dans le cadre de l'obligation légale de formation) et/ou informelles (car se développant en dehors de prescriptions explicites de la direction générale des entreprises), sont présentes, voire se développent dans les entreprises françaises. Ces formations informelles sont de divers types : formations « en doublure » des nouveaux dans l'entreprise, à qui des anciens transmettent sur le poste de travail lui-même divers types de compétences ou capacités ; « compagnonnage » entre membres de la même catégorie professionnelle se transmettant les connais-

sances relatives à diverses innovations techniques ; formations « en grandeur nature » où l'ensemble des opérateurs d'un atelier peut être amené à expérimenter un nouvel équipement ou une nouvelle forme d'organisation du travail dans le cadre des installations du travail productif (voir à ce sujet Midler, 1988). Marc Maurice insiste aussi sur le fait qu'un processus d'apprentissage peut s'opérer au travers même de l'expérience acquise dans une organisation du travail post-taylorienne où les postes de travail sont « enrichis » et les interactions centrales dans les procédures de coordination, où la mobilité entre divers postes de travail est organisée par l'entreprise elle-même (Maurice, 1987).

Il y a donc ainsi les signes encore épars, balbutiants, d'une revalorisation de formes non scolaires de socialisation dans l'entreprise, que la majorité des auteurs rapportent à l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail. Des formes « post-tayloriennes » de travail, un « système de production anthropocentré » (Lehner, 1991), impliqueraient une revalorisation des compétences des opérateurs, et la pertinence du développement de la formation continue, sous forme scolaire sans doute, mais aussi sous des formes plus « informelles », dans la mesure où dans les compétences à mobiliser dans le travail productif figurent nombre de compétences qui restent difficilement formalisables et donc susceptibles de transposition didactique dans le cadre d'un procès de formation « scolaire » (Merchiers, 1990).

D'autre part, un autre signe que les formes non scolaires de socialisation ne sont peut-être pas vouées à un déclin inéluctable est le succès de la formule, sinon du slogan, des formations en alternance. En Belgique, on a vu ainsi les formations organisées sur le principe de l'apprentissage se développer et connaître un regain de légitimité. Ainsi les formations d'apprentis organisées de longue date par l'Institut de formation permanente des Classes moyennes ont vu leur légitimité sociale s'accroître sous forme d'une reconnaissance de leur formation par un diplôme considéré désormais comme équivalent à certains diplômes du système scolaire. Au delà, des nouvelles offres de formation (et de nouvelles institutions) sont nées : les Entreprises d'apprentissage professionnel proposent ainsi pour des publics jeunes classés comme « défavorisés », comme « dégoûtés de l'école » des actions de « formation par le travail ». Dans le cadre de « Contrats d'apprentissage industriel » se développent aussi, à l'initiative conjointe de centres de formation dépendant d'entreprises ou de fédérations d'entreprises et des « centres d'enseignement à horaire réduit », des formules de formation en alternance où l'institution

scolaire se charge de la formation théorique (générale et technique) et l'entreprise de la « formation pratique » sur le lieu-même de la production.

Le développement des formations en alternance suggère ainsi la requalification de l'entreprise, mais plus encore du travail ou de l'organisation du travail comme lieu et moyen d'une formation dont les caractéristiques précises n'ont pas encore été clairement identifiées. Sans doute ne s'agit-il pas de la reconduction à l'identique des formes anciennes de l'apprentissage ; il ne s'agit pas non plus dans la plupart des cas d'une forme d'abandon complet des formes scolaires de socialisation, mais plutôt d'une association et d'une complémentarité recherchée entre les formes scolaire et non scolaire, qu'il s'agisse de formation à destination des jeunes en transition entre l'école et l'entreprise ou de formation continuée du personnel de l'entreprise elle-même⁵.

Cependant, de telles initiatives de dépassement de la forme scolaire restent quantitativement marginales ; la forme « stage » en formation continue reste majoritaire en France (Gehin, 1989, p. 236) ; les initiatives d'alternance concernent en Belgique quelques centaines de jeunes. On peut donc avancer que dans l'ensemble, la formation post-scolaire reprend les principaux traits de la forme scolaire : contrat didactique, pratique sociale distincte, représentation et planification de l'acte d'apprentissage, temps didactique, discipline, formes d'excellence, travail. Son développement constitue donc indéniablement une extension de la forme scolaire, qui se fait parfois au détriment d'autres modes de socialisation (apprentissage sur le tas en usine, apprentissage du « métier de militant » par la pratique). Cependant, l'évolution actuelle de l'organisation du travail dans certaines entreprises, tout comme les initiatives de formation en alternance prises à l'égard des « décrocheurs du système scolaire » conduit à prendre en considération certains indices d'une moindre dominance de la forme scolaire dans le champ de la formation post-scolaire.

5. Nous ne développerons pas les conditions d'émergence de ces initiatives d'alternance ; voir à ce sujet A. KIEFFER et L. TANGUY (1982) pour l'Allemagne, P. MÉHAUT, J. ROSE *et al.* (1987) pour la France, et quelques hypothèses développées pour la Belgique dans C. MAROY (1991).

II – VARIATIONS DE LA FORME SCOLAIRE ET DÉPENDANCE EXTERNE DES INSTITUTIONS DE FORMATION

Au delà de ce premier tour d'horizon, il me semble important d'approfondir le questionnement sur les pratiques pédagogiques développées dans le cadre des formations postsecondaires. Il s'agit de se donner les moyens de comprendre les variations de ces pratiques, quand bien même elles participent toutes de la forme scolaire. Celle-ci en effet apparaît très largement comme forme dominante de socialisation dans nos sociétés, dans la mesure où elle apparaît congruente et en affinité avec d'autres formes caractérisant d'une part le champ politique et le mode de domination qui y prévaut, et d'autre part avec le développement, dans les sociétés connaissant l'écriture, d'une culture et d'un «stock de savoirs» objectivables et formalisables indépendamment de ceux qui l'ont produit ou développé (voir la contribution de Vincent, Lahire et Thin, dans le présent ouvrage). De ce fait, il me semble que l'interrogation, si elle se limite à l'analyse de la présence ou non de la forme scolaire, risque de manquer une partie de l'objet qu'elle vise, la compréhension des pratiques pédagogiques.

Or l'analyse des pratiques de formation d'adultes et de leurs variations appelle, me semble-t-il, le développement d'autres types de questionnement s'originant dans la sociologie des organisations et du travail susceptibles de rendre raison d'autres points de comparaison entre pratiques scolaires et postsecondaires.

Au delà de leurs points communs, une part au moins des formations postsecondaires est caractérisée par une différence importante par rapport à la situation de l'école et à la forme scolaire qui y prévaut généralement. A titre d'hypothèse, j'avancerais que la différence majeure entre les formations postsecondaires et la formation initiale se situe surtout au niveau organisationnel : les formations postsecondaires disposent d'une autonomie relative plus faible que l'école. Les acteurs et institutions de ce champ sont beaucoup plus dépendants des acteurs de leur environnement (commanditaires et bénéficiaires des produits de la formation : employeurs, associations, syndicats, etc., ou usagers de cette formation) que les acteurs de l'école : ils doivent donc bien davantage tenir compte de leurs demandes implicites ou explicites dans la définition des buts de la formation, dans la définition de ses formes de transmission. Cette situation de dépendance à l'extérieur engendre alors des *variations pédagogiques secondaires* au sein même des institutions et pratiques de formation postsecondaires, même si elles participent toutes pour l'essentiel de la forme scolaire. Dans la suite de ce chapitre, je m'interrogerai sur les

conditions sociales qui tendent à influencer les pratiques pédagogiques des formations d'adultes, et tendent à générer leur hétérogénéité.

Par pratiques pédagogiques ou formes pédagogiques, j'entends des caractéristiques relatives à l'activité de formation, autant en ce qui concerne la définition du curriculum de formation qu'en ce qui concerne les modalités de sa transmission ; cela vise ainsi le mode de définition du contrat pédagogique, le mode de définition du curriculum et son instrumentation par rapport à des pratiques sociales de référence, les « méthodes pédagogiques » au sens restreint du terme, les modalités affectant le rythme d'apprentissage, etc.

A cet égard, plusieurs hypothèses peuvent *a priori* être avancées pour en rendre compte. On peut en effet rapporter les formes pédagogiques des formations d'adultes à trois types de déterminants, partiellement complémentaires :

- les caractéristiques de leur public, en particulier leurs rapports aux savoirs et à la formation ; c'est l'élément qui est implicitement ou explicitement présent dans le discours de la « pédagogie des adultes » ;
- les caractéristiques de leurs agents, et notamment de leurs formateurs, leurs trajectoires et leurs socialisations successives ;
- les caractéristiques des organisations de formation elles-mêmes, ou plus exactement les caractéristiques du système d'interdépendance dans lequel elles s'inscrivent, et qui leur impose un certain nombre de contraintes ou de demandes.

Je voudrais commencer par relativiser la première hypothèse et critiquer l'équation trop simple et spontanée qui tend à dériver les formes pédagogiques des institutions de formation postsecondaires de la nature « adulte » du public auquel ces actions s'adressent. Je n'approfondirai pas la seconde hypothèse car mon propos ne sera pas de rapporter les différences pédagogiques aux trajectoires sociales ou professionnelles des formateurs d'adultes (voir à ce sujet Fritsch, 1969 ; Dubar, 1987 ; Maroy, 1988). La perspective que je privilégierai est la dernière, celle qui fait des rapports de l'organisation aux acteurs de son environnement un des déterminants de leurs pratiques pédagogiques. Cela me permettra d'ailleurs de montrer que la relation à l'environnement peut servir de base de comparaison entre la formation dans le cadre d'institutions scolaires et celle d'institutions postsecondaires de façon plus fructueuse et heuristique que la comparaison strictement pédagogique.

Mais auparavant, commençons par émettre quelques critiques à l'égard du discours de la pédagogie des adultes sous ses formes simplifiées. En effet, si on interviewe des formateurs ou si on consulte la littérature pédagogique, on rencontre rapidement un discours mettant en avant la spécificité du travail pédagogique qui y est accompli, spécificité mise en relation avec les composantes psychologiques, sociales, culturelles du public adulte auquel ces formations s'adressent. Cette pédagogie des adultes est le plus souvent opposée aux modèles scolaires qui servent souvent de figure repoussoir. Ce discours pédagogique est de plus souvent normatif au sens où il trace les lignes directrices de la bonne conduite pédagogique à tenir avec des adultes⁶. Il faut, à mon sens, briser l'apparence d'homogénéité que suggère ce vocable de « formation d'adultes ». Il porte en effet en son sein la définition d'un principe d'équivalence parmi l'ensemble de ces actions de formation, principe reposant sur le caractère adulte du public. Tout se passe comme s'il y avait un dénominateur commun au public de la formation qui justifiait l'usage d'approches et de pratiques pédagogiques particulières. Sans nier que de telles spécificités de la forme pédagogique puissent exister, il me semble difficile de les rapporter aux caractéristiques du public en termes d'âge. Une telle définition en effet, si elle s'interdit de naturaliser ou de psychologiser la définition du jeune ou de l'adulte pour essayer de forger une définition sociologique, ne va pas sans poser de problèmes. Quand commence l'âge adulte et quand se termine la jeunesse ? A cette question, il n'y a pas de réponse simple. Les travaux de P. Bourdieu (1980) ont montré que les frontières entre classes d'âge étaient des enjeux de lutte. Pour lui, dès lors, le flou des frontières fait partie de la réalité à expliquer et ne se réduit pas à un problème méthodologique de mesure. La définition des classes d'âge apparaît notamment liée à la structuration des institutions de socialisation et à une lutte de succession entre classes d'âge pour l'accès aux positions sociales et aux ressources qui y sont liées ; le changement des frontières sociales ou légales de la fin de la formation initiale s'inscrit ainsi d'évidence dans cette lutte autour de la définition des âges de la vie (Galland, 1985). Ainsi dans les années 60, les individus de 18 ans qui fréquentaient en Belgique la formation professionnelle de l'Office de l'Emploi étaient considérés comme des travailleurs adultes, alors que des individus dont les caractéristiques intrin-

6. Ainsi un ouvrage récent sorti en Belgique affirme qu'une action de formation d'adultes implique une « pédagogie » qui la différencie d'une action de formation scolaire : elle repose sur la « participation des formés », sa réussite est fondée sur une responsabilité partagée de l'ensemble des acteurs de la formation (formateurs et apprenants), elle est « pragmatique et économique ». (J. FERNANDEZ, 1988).

sèques sont proches (abandon précoce de l'école, parents exerçant des travaux manuels d'exécution...) risquent d'être définis actuellement comme des jeunes «en décrochage scolaire». C'est pourquoi, plutôt que de parler de formation d'adultes il me semble préférable de parler de formation postscolaire. Toutes les institutions auxquelles je faisais référence en commençant s'adressent à des publics qui ne sont pas forcément socialement définis comme adultes ; par contre, ils ne sont plus, dans tous les cas, marqués par la scolarité obligatoire et ils ont quitté un cycle de formation initiale.

En acceptant le flou des frontières entre classes d'âge, on pourrait cependant avancer une définition plus sociologique des différences entre classes d'âge et dès lors fonder davantage sur le plan sociologique un raisonnement dérivant les formes pédagogiques des institutions des caractéristiques de leurs publics. On peut en effet soutenir que le rapport d'un public adulte à la formation est souvent relativement différent de celui des jeunes, non pas en fonction de données naturelles ou psychologiques, mais en raison de leurs insertions professionnelles, de leurs rapports aux conditions sociales d'existence, ainsi que des systèmes de dispositions et de représentations qui les accompagnent (voir par exemple Lesne, 1986). Plusieurs auteurs ont ainsi mis en évidence un certain nombre de traits qui caractériseraient le rapport des adultes à la formation par rapport aux jeunes :

— une demande largement instrumentale à l'égard de la formation par opposition aux demandes plus ludiques, moins pragmatiques des jeunes (Dubar, 1980 et 1986) ;

— un coût plus important du fait de leur insertion professionnelle et/ou familiale ;

— un rapport différent au savoir du formateur, dans la mesure où l'adulte dispose de par sa formation initiale et /ou de son expérience une vision, ou une représentation de la réalité sur laquelle le formateur détient un savoir. L'adulte aurait donc un système de représentations ou des savoirs propres plus structuré que le jeune (Lesne, 1977).

On pourrait à partir de cette hypothèse générale sur le rapport à la formation des «adultes», argumenter que les formateurs qui ont affaire à un public «adulte» sont poussés à tenir compte des motivations, des contraintes, des demandes ou du rapport à la formation des adultes, et qu'il s'agirait dès lors là d'un des facteurs qui expliquerait certains traits d'une pédagogie adaptée aux adultes. Si cette analyse n'est pas dénuée de pertinence, remarquons cependant que tous les adultes ne partagent sans doute

pas au même degré de telles « attitudes à l'égard de la formation ». Par ailleurs, on peut se demander si des agents sociaux classés comme jeunes, par exemple ceux fréquentant l'enseignement professionnel, n'ont pas eux aussi un rapport à la formation finalement assez proche de ce qu'on tend ici à attribuer aux adultes (représentation instrumentale de la formation, préférences pour des cours techniques, etc). (Voir sur ce point Nizet et Hiernaux, 1984). Dans ce cas, la différence entre jeunes et adultes du point de vue des représentations préalables de la formation pourrait être moins une différence de nature que de degré. Dès lors les différences pédagogiques entre « institution de formation d'adulte » et « institution de formation initiale » risqueraient donc également de présenter une différence de degré plus que de nature.

Enfin – et ceci sera notre objection décisive à l'hypothèse spontanée qui tend à rapporter la spécificité des formes pédagogiques au caractère adulte du public – dans l'une ou l'autre situation de formation, il n'y a aucune raison de penser que le rapport à la formation du public soit pris en considération automatiquement. Il faut donc ajouter un ou plusieurs facteurs explicatifs pour comprendre pourquoi des formateurs développent des pratiques pédagogiques qui tendent à être adaptées au rapport à la formation de leurs publics, adultes ou jeunes. Encore faut-il que ces formateurs soient disposés à tenir compte de ces réalités socio-culturelles propres au public et que les institutions de formation qui les emploient les y encouragent et/ou les y contraignent. Il s'agit donc d'investiguer davantage les autres déterminants des pratiques pédagogiques. Comme je l'ai déjà dit, je n'aborderai pas ici l'impact propre des caractéristiques sociales ou professionnelles des formateurs eux-mêmes. Je m'intéresserai davantage aux caractéristiques propres de l'organisation de formation elle-même. Une hypothèse complémentaire pour comprendre le type de pratiques pédagogiques adoptées dans une institution de formation peut être avancée en partant des caractéristiques des organisations de formation elles-mêmes, ou plus exactement les caractéristiques du système d'interdépendance dans lequel elles s'inscrivent, et qui tend à leur imposer un certain nombre de contraintes ou de demandes. Dans quelles conditions une institution ou une action de formation post-scolaire va-t-elle tenir compte du rapport à la formation de son public ? Quand va-t-elle l'ignorer ? Je poserai l'hypothèse que des différences de ce point de vue surviennent en fonction du type de dépendance stratégique auquel l'organisation est confrontée et du type d'acteur externe susceptible d'imposer ses exigences ou ses demandes à l'organisation de formation. Des différences sur ce plan pourraient rendre compte de certaines variations péda-

gogiques fortes entre différentes institutions de formation post-scolaires, mais peuvent servir aussi à explorer les différences entre la formation initiale scolaire et la formation post-scolaire.

Pour explorer les relations d'interdépendance entre une organisation de formation et les acteurs de son environnement, il me semble intéressant d'importer un certain nombre d'apports de la sociologie des organisations, notamment d'origine anglo-saxonne, en veillant à ne pas tomber dans ses travers comme l'adoption d'un point de vue rationaliste et fonctionnaliste. Des auteurs comme Pfeffer et Salancik (1977) par exemple apportent des outils utiles pour penser les rapports entre différents acteurs organisationnels et chercher à comprendre les conditions dans lesquelles chacun peut imposer à l'autre ses priorités ou ses demandes. Leur apport permet d'entrer dans l'objet étudié en mettant en évidence les dimensions du contexte de l'action des acteurs ; ainsi leur démarche peut constituer un moment d'une analyse qui devrait être complétée par une perspective plus actantielle (Berthelot, 1983) de nature à saisir comment ce contexte est construit et reconstruit au travers des significations que les acteurs lui donne dans leurs pratiques.

Explicitons brièvement la démarche de Pfeffer et Salancik. Ils partent de l'hypothèse qu'une organisation est un système de production et qu'elle n'est pas auto-suffisante. Elle a donc besoin d'un certain nombre de ressources et d'informations pour réaliser sa tâche. Elle va se les procurer dans son environnement. Il s'agit en gros des sources d'inputs, des marchés pour les produits, des concurrents, des instances régulatrices. De ce fait, se créent diverses formes d'interdépendance entre l'organisation et son environnement. Pour Pfeffer et Salancik, l'organisation est dès lors confrontée à de nombreuses demandes ou pressions de l'extérieur, du fait de sa dépendance relative à l'égard des détenteurs de ressources externes. Leur approche les conduit en fait, de façon relativement proche de celle de Crozier et de l'analyse stratégique, à s'interroger sur les conditions dans lesquelles les organisations vont répondre favorablement aux demandes externes ou au contraire essayer de les éluder, ou encore chercher à réduire ces demandes par une action plus offensive à l'égard de leur environnement. Ils vont donc approcher les relations entre une organisation et les acteurs de son environnement comme un système d'interdépendance, où il s'agit d'analyser les relations mutuelles comme des rapports de pouvoir. Ils définissent la relation de pouvoir de façon un peu différente de celle de Crozier : une relation de pouvoir est une relation de dépendance mutuelle mais déséquilibrée. Une des sources du pouvoir de A sur B

sera de détenir des ressources qui apparaissent indispensables à la réalisation des projets de B ; le pouvoir d'un acteur sera dès lors d'autant plus important que la ressource qu'il fournit est d'une part pertinente et centrale par rapport à l'objectif poursuivi par l'acteur partenaire et d'autre part non substituable. La dépendance est cependant réciproque, même si, entre deux acteurs, l'un apparaît plus dépendant que l'autre.

Pfeffer et Salancik appliquent alors cette approche à l'analyse des rapports entre l'organisation et son environnement. Une organisation, comme une institution de formation, va être soumise à un certain nombre de demandes et de pressions de la part d'institutions de son environnement lui apportant des ressources centrales et non substituables. Les dirigeants des organisations ne vont bien sûr pas chercher à y répondre de façon automatique. Pfeffer et Salancik précisent ainsi que «les tentatives de l'organisation de satisfaire les demandes d'un groupe donné (de son environnement) sont fonction d'une part de sa dépendance relative à l'égard de ce groupe par rapport à sa dépendance à l'égard d'autres groupes, et d'autre part, sont fonction du degré auquel ces demandes sont compatibles avec celles d'autres groupes» (Pfeffer et Salancik, 1978, p. 45-46).

A partir de ce type d'approche, il est possible de raisonner les différences entre les diverses institutions de formation postsecondaires, ou entre les formations postsecondaires et les institutions de formation initiales, en s'interrogeant sur leurs dépendances externes et sur le degré auquel elles peuvent se soustraire ou non à des attentes provenant d'acteurs externes. Cela me semble une manière d'opérationnaliser la notion d'autonomie relative ou de dépendance. Il s'agit en l'occurrence d'apprécier les échanges de ressources entre l'organisation de formation et certains des acteurs de son environnement, notamment son public ou ses commanditaires, et d'en tirer les conséquences du point de vue du produit pédagogique de l'organisation. Je poserai ainsi une double hypothèse. Il y a tout d'abord de fortes différences de ce point de vue autant au sein des formations postsecondaires ou initiales, qu'entre l'enseignement initial et ces formations postsecondaires. Ces différences concernent d'une part le degré de dépendance, d'autre part la ou les zones de dépendance externes auxquelles l'institution est confrontée. Il en dérive ensuite des différences pédagogiques étroitement liées au type de rapports de dépendance mutuelle qui se tissent entre l'organisation éducative et les acteurs de l'environnement. Ainsi dans la pratique d'une action de formation, on peut s'interroger sur les demandes implicites ou explicites qui vont être prises en compte en priorité, non

seulement en termes d'objectifs ou de contenu de l'action de formation mais aussi sur le plan pédagogique. *L'organisation pédagogique et les pratiques de ses formateurs tendent à rencontrer les exigences implicites ou explicites des acteurs externes dont l'institution est la plus dépendante.*

Précisons alors quelque peu l'hypothèse en l'exemplifiant à partir de quelques situations contrastées que je tire des réalités de la formation postsecondaire en Belgique francophone⁷. Ainsi, on peut examiner la situation de divers centres de formation que j'ai analysés dans le cadre de ma thèse dans la région de Namur.

D'une part, un centre de formation professionnelle accélérée dépendant d'un service public (l'Office National de l'Emploi, ONEm), centrés sur des spécialités « tertiaires » (comptabilité, secrétariat, langues) : il est peu dépendant de son public de chômeurs et dépendant des entreprises de la région qui peuvent constituer un débouché pour ses stagiaires chômeurs. Par ailleurs, ce centre de formation fait partie d'un service public dont tous les moyens financiers sont globalement assurés par une dotation budgétaire annuelle, même si un certain nombre d'enjeux sont liés à son affectation entre les différents secteurs qui composent l'institution. Justement ces enjeux, comme les critères d'évaluation dominants dans l'institution, induisent d'ailleurs la dépendance de ce centre à l'égard des entreprises de la région : il doit en effet se justifier par le taux de placement réalisé de ses stagiaires. L'indépendance à l'égard du public de chômeurs tient au fait que l'offre de places en formation est inférieure à la demande. Nombreux sont en effet les chômeurs relativement qualifiés qui désirent obtenir une place dans le centre pour des raisons aussi diverses qu'une volonté de reclassement, ou l'amélioration de leurs allocations de chômage. Par ailleurs, le centre dispose toujours d'un moyen de pression à leur égard, car un chômeur ne peut refuser une formation qu'on lui impose sous peine de perdre le bénéfice des allocations de chômage.

C'est à partir de cette inscription de l'institution dans un système d'interdépendances à l'égard des acteurs de son environnement, c'est à partir des zones de dépendance ou d'indépendance⁸ stratégiques du centre de formation qu'on peut lire une partie de ses pratiques pédagogiques.

7. Les analyses qui suivent sont davantage une relecture d'un matériau, collecté dans une perspective théorique un peu différente ; elles doivent dès lors être prises pour ce qu'elles sont : des illustrations qui ont statut d'hypothèses.

8. Je forge ainsi à l'évidence un terme qui ressemble au célèbre concept de zone d'incertitude de M. Crozier ; sa signification est pourtant différente : le concept de Crozier met l'accent sur l'incertitude comme source de pouvoir pour l'acteur qui parvient à

Un certain nombre d'aspects de l'organisation et des pratiques pédagogiques encouragées ont pour fonction de gérer la zone de dépendance stratégique de ce centre de formation, à savoir les bonnes relations aux entreprises de la région ; il s'agit de prévenir tout problème, toute inadéquation entre les activités et les produits du centre et les desiderata des entreprises de la région qui peuvent embaucher les anciens stagiaires du centre.

Donnons-en quelques exemples :

— ainsi, si les capacités, les projets des stagiaires sont pris en compte, c'est d'abord dans une perspective de sélection : on accepte dans le centre les candidats qui ont un niveau minimal en français, en arithmétique ; par ailleurs leurs projets, les raisons pour lesquelles ils entrent en formation sont auscultés à l'entrée en formation, pour déceler les candidats dont les projets sont les plus « réalistes » et les chances de succès les plus fortes. Les stagiaires sont filtrés et jugés en fonction de prérequis qui ne sont que la retraduction pédagogique d'une lecture des conditions du marché du travail en aval de la formation.

Les capacités et les projets des stagiaires en revanche ne sont pas envisagés dans une perspective d'adaptation de l'offre de formation au niveau ou aux projets des stagiaires.

— les possibilités de choix du contenu existent du point de vue des stagiaires : ils peuvent ainsi choisir de se spécialiser plutôt en sténo-dactylo, ou plutôt en techniques de « gestion d'entreprise » (en fait des techniques comptables, d'administration des salaires, etc.) ; mais ces choix se font principalement en fonction des niveaux de départ des candidats, de leurs « profils socio-professionnels », et outre les capacités du centre de formation lui-même, ce sont les chances de réussite du choix du candidat qui sont évaluées au moment de la décision d'orientation de départ : un tel choix aboutira-t-il en finale à un placement de ce stagiaire ?

— le rythme d'apprentissage, s'il peut être modulé partiellement en fonction des capacités des stagiaires de par certaines formes d'enseignement programmé, est néanmoins fondamentalement réglé sur un état d'avancement minimal à atteindre endéans des échéances fixées à l'avance : par exemple, tel niveau doit être atteint en documents commerciaux, en gestion d'entreprises après le premier mois de stage. Le stagiaire qui ne l'atteint

garder son comportement imprévisible, alors que l'approche de J. Pfeffer et G. Salancik met l'accent sur les ressources qui créent la dépendance ou l'indépendance d'un acteur, ressources au nombre desquelles il faut compter la capacité à maîtriser l'incertitude.

pas est réorienté, car il est considéré comme incapable d'atteindre un seuil critique d'avancement en fin de formation, seuil jugé nécessaire à l'embauche ultérieure.

— les transformations du programme, les aménagements de contenu ne se font pas pour s'adapter au niveau ou aux projets des stagiaires, mais pour s'adapter aux exigences de niveau que les stagiaires doivent atteindre en finale pour être employables sur le marché local. Ainsi, les exigences ont été relevées au test d'entrée en français, pour s'assurer que les candidats soient susceptibles de suivre avec profit les cours de sténo dont les exigences de vitesse s'élevaient.

— la formation et le travail pédagogique des formateurs enfin ne sont pas soumis à une évaluation formalisée de la part des stagiaires.

Une autre action de formation présente un profil très différent du point de vue de sa pratique pédagogique ; cette organisation pédagogique reflète à mon sens des zones de dépendances stratégiques très différentes de la première. L'institution dont il est à présent question est une association qualifiée en Belgique « d'éducation permanente » (Radio-Télévision-Animation située elle aussi dans la région de Namur) gérée par les deux syndicats, chrétien et socialiste, qui offre des formations de remise à niveau des connaissances en calcul, en français à des chômeurs dits infrascolarisés.

Quelle est sa situation du point de vue de ses relations aux principaux acteurs de son environnement ? Elle est très dépendante des pouvoirs publics qui lui accordent des subventions annuelles renouvelables, pour couvrir autant ses frais de fonctionnement que ses frais salariaux.

Elle est aussi très dépendante de son public pour deux raisons conjointes : d'une part la nécessité de justifier les subventions qu'elle reçoit la contraint à justifier d'un certain nombre de formations réalisées ; d'autre part, les personnes susceptibles de venir dans ces formations n'en sont pas vraiment demandeuses pour plusieurs raisons simultanées : un passé d'échecs scolaires, les faibles espérances de gain associé à la formation qui résultent des faibles ressources que l'action de formation peut leur offrir, eu égard à leurs soucis les plus vifs qui relèvent le plus souvent de la survie immédiate. De ce fait, l'institution tente par tous les moyens d'améliorer ses atouts dans la négociation implicite qui s'opère avec ses stagiaires ; elle essaie en particulier d'améliorer les ressources qu'elle peut leur offrir, ce qui n'est certes pas simple en raison de sa propre dépendance financière à l'égard de

pouvoirs accordant les subsides. Les ressources qu'elle est en mesure d'offrir sont particulièrement restreintes : très faible allocation financière accordée en sus des allocations de chômage ; remboursement partiel des frais de déplacement occasionnés par la formation aux participants ; aucune certification vraiment reconnue et monnayable ; pas d'accès privilégié aux entreprises ; pas d'accès privilégié à d'autres actions de formation locales plus « qualifiantes », qui de toutes façons maîtrisent en propre leurs conditions d'entrée. Si l'on ajoute, à ces maigres bénéfices financiers ou institutionnels, l'obstacle que constitue la faible proximité culturelle du public à la situation pédagogique (la moitié du public a au plus un niveau de formation primaire), on comprend qu'une des zones de dépendance majeure de cette action de formation soit en fait la relation au public lui-même, qui est toujours susceptible de désertier l'action de formation.

Une partie des orientations pédagogiques de cette action de formation peut dès lors être éclairée à la lumière de cette dépendance de l'action de formation à l'égard de son public ; cet éclairage n'en exclut pas d'autres, qui partent par exemple davantage des dispositions et compétences de leurs formateurs (une perspective que j'ai moi-même adoptée dans ma thèse).

Ainsi, tout comme l'action de formation esquissée plus haut, l'action se veut à la fois relativement courte (3 mois maximum), et s'efforce d'être la plus pragmatique possible. Pour assurer et maintenir la motivation des stagiaires à suivre la formation, il s'agit, outre les avantages financiers, de rendre les apprentissages les plus attractifs possibles en les rendant aussi opérationnels et utilisables que possible dans le contexte quotidien des stagiaires. C'est ainsi que les formateurs vont organiser tous les apprentissages de base en calcul et en français à partir des problèmes les plus quotidiens auxquels les stagiaires sont confrontés : décodage de la facture de gaz, lecture des clauses d'un contrat de crédit, calcul des intérêts, solution des problèmes posés dans les devoirs des enfants, etc.

On rencontre aussi chez les formateurs un fort *souci de connaître les capacités des stagiaires et/ou leurs attentes et représentations de la formation* dans le but non de sélectionner, mais d'adapter le cas échéant la démarche ou le contenu afin d'éviter les décrochages. C'est ainsi que l'idée de départ de construire la démarche de formation dans l'optique de la pédagogie du projet (partir d'un projet collectif à réaliser – par exemple, réaliser un vidéogramme sur les conditions de crédit dans les ventes à tempérament – qui donne lieu à divers apprentissages) fut abandon-

née en raison des difficultés cognitives et socio-affectives qu'elle entraînait auprès des stagiaires, au profit d'une progression plus « scolaire ».

Par ailleurs, le rythme d'apprentissage est choisi non pas en fonction d'un niveau final à atteindre, mais du niveau de départ des participants. Ainsi, il y aura une attention très importante donnée aux manifestations de décrochage, en termes de compréhension ou d'assimilation : tout doit en effet être mis en œuvre pour éviter le découragement qui peut conduire à l'abandon. Ce souci est redoublé par un discours des formateurs délégitimant presque toute forme de sélection.

Le dispositif de formation prévoit enfin des moments institutionnalisés d'évaluation du cycle de formation de la part des stagiaires.

Tous les aspects pédagogiques de cette action ne peuvent bien sûr être compris à partir des dépendances structurelles dans lesquelles se trouvent les formateurs et l'action de formation à l'égard de leurs publics ; ainsi, l'accent mis sur le caractère « collectif » de la formation (souci de développer des projets en groupe, valorisation des comportements de coopération ou de solidarité) ne peut se comprendre sans faire référence à la fois à la dépendance de l'action de formation à l'égard des institutions syndicales qui les cautionnent, mais aussi à partir des dispositions et orientations des formateurs qui souvent se définissent à la fois comme des militants et des pédagogues. Néanmoins, l'ensemble des pratiques initiées se doit de rencontrer cette source majeure d'incertitude que représentent les attitudes concrètes des stagiaires à l'égard du cycle de formation, stagiaires dont l'investissement dans une formation ne va pas de soi. L'issue de cette initiative n'a d'ailleurs pas été des plus heureuses pour cette action de formation qui a arrêté l'essentiel de ses activités de formation de « remise à niveau des chômeurs ».

Conclusions

Si l'on prend la définition forte de la forme scolaire telle que la résume P. Perrenoud (1990) (existence d'un temps et d'un espace spécifiques séparés des autres espaces/temps sociaux, rapport au temps spécifique, rapports sociaux structurés par un rapport pédagogique de transmission), il va de soi que les formes de transmission rencontrées dans les institutions de formation post-scolaires s'inscrivent pour la plupart dans la forme scolaire. Néanmoins, des interrogations fleurissent aujourd'hui sur la pertinence de cette forme pour la formation continue, à l'heure où certains indices font évoquer l'émergence de nouveaux modèles d'organisation du travail, post ou néo-tayloriens.

En outre, si le regard s'affine et scrute davantage les détails, des différences peuvent être avancées entre le système scolaire initial et les formations post-scolaires. N'y a-t-il pas ainsi une grande différence au niveau du degré d'autonomie ? Ne peut-on ainsi avancer que l'école tend globalement à être plus autonome que la formation post-scolaire, tant par rapport à son public que par rapport à ses commanditaires, c'est-à-dire par rapport aux utilisateurs des compétences et capacités qu'elle produit, des personnes qu'elle socialise. Dans la négociation et l'échange de ressources qui se mettent en place entre l'action de formation d'une part et ses commanditaires et publics d'autre part, l'action de formation d'adultes a en effet moins de ressources à leur offrir que l'école, alors que par ailleurs elle est davantage dépendante de ces commanditaires ou publics. L'autonomie de l'école n'est bien sûr que relative (Bourdieu et Passeron, 1970), mais il en résulte sans doute des différences dans le pouvoir de choix des acteurs internes : leur marge de manœuvre dans le choix des contenus, des rythmes d'apprentissage, etc., dérive davantage de nécessités de fonctionnement internes au système scolaire que d'une dépendance majeure à l'égard du public ou des utilisateurs des produits de la formation. A l'inverse, une part de la formation post-scolaire est dans une situation plus dépendante, ce qui génère des différences pédagogiques systématiques par rapport à la formation initiale. Cette spécificité pédagogique reste cependant davantage une différence de degré que de nature.

Il est alors possible d'élucider une part au moins des variations pédagogiques dans les pratiques de formations post-scolaires en partant des zones de dépendance majeures dans lesquelles se situent les actions de formation, en les situant dans le système d'interdépendance dans lequel elles sont nécessairement partie prenante. J'ai pu ainsi rapidement insister sur la dépendance à l'égard des débouchés, et des entreprises, d'un centre de forma-

tion professionnelle de l'Office de l'emploi en Belgique ; à l'inverse, une autre action de formation dépend surtout de son public, mais aussi des subventions des pouvoirs publics. Cette dépendance à l'égard d'acteurs externes, dont les demandes implicites ou explicites à l'égard de la formation sont très différentes, engendre au niveau pédagogique des oppositions sur plusieurs plans : c'est en fonction des débouchés ou du public que se régulera ainsi le rythme d'apprentissage ou l'adaptation des contenus. Par ailleurs, selon les actions, on constate l'absence ou la présence d'une évaluation de la formation par le public, un souci d'adapter et de sélectionner les stagiaires en fonction des contenus et d'objectifs d'apprentissage fixés ou à l'opposé la volonté d'adapter les contenus aux stagiaires. Les deux situations choisies restent bien sûr très partielles et les analyses menées ne sont que des esquisses illustratives de la démarche d'analyse annoncée. Il n'empêche que cette démarche me semble fructueuse pour raisonner les sources des différences pédagogiques entre institutions de formation : entre institutions de formation postsecondaires d'une part, mais aussi plus globalement entre école et formation postsecondaire.

Notre propos incite de plus au renouvellement et à l'élargissement des problématiques théoriques en sociologie de l'éducation. Les hypothèses esquissées ci-dessus invitent en effet à une ouverture du questionnement de la sociologie de l'éducation dès lors qu'il s'agit d'interroger les pratiques de formation postsecondaires. Ouverture à la sociologie des organisations et du travail, pour saisir les logiques d'action des commanditaires de l'action de formation, pour saisir les conditions sociales dans lesquelles elles se développent ou s'éteignent. Une action de formation en entreprise prend ainsi sens par rapport aux stratégies et enjeux des directions, des salariés : loin de se reproduire à l'identique, les finalités de la formation, son degré de planification, l'horizon temporel dans lequel elle est organisée, doivent être situés dans l'espace concret où l'action prend sens. De ce point de vue, nombre d'analyses des pratiques de formation professionnelle continue tendent à être menées par des sociologues (voire des économistes) se situant dans le champ de la sociologie et de l'économie du travail ou de la sociologie des organisations (Sainsaulieu, Dubar, Méhaut, Verdier, Géhin, Alaluf, etc.). Cet ancrage théorique apparaît fructueux en raison du poids des acteurs non pédagogiques sur les pratiques de formation ; une fécondation réciproque de la sociologie de l'éducation et de la sociologie des organisations et du travail me semble particulièrement pertinente dans ce champ d'étude.

Références bibliographiques

- BERTHELOT J.-M. (1983), *Le Piège scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BOURDIEU P. (1980), *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction*, Paris, Minuit.
- BROCHIER D., FROMENT J.-P., D'IRIBARNE A. (1989), «La formation en alternance intégrée à la production», *Formation Emploi*, n° 30, p. 3-19.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977), *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DUBAR C. (1980), *Formation continue et contradictions sociales*, Paris, Ed. Sociales.
- DUBAR C. (1986), *La Formation professionnelle continue en France : 1970-1980*, Paris, Aux Amateurs de livre.
- DUBAR C. (1990), *La Formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2^{ème} éd.
- DUBAR C. et al. (1987), *L'Autre Jeunesse*, Lille, Presses Universitaires de Lille.
- FERNANDEZ J. (1988), *Réussir une activité de formation*, Bruxelles, De Boeck.
- FRICTSCH P. (1969), «Formateurs d'adultes et formation des adultes», *Revue Française de Sociologie*, (10), p. 427-447.
- GALLAND O. (avec la collaboration de M.-V. LOUIS) (1985), *Les Jeunes*, Paris, La Découverte.
- GEHIN J.-P. (1989), «Le formel et l'informel en formation continue», dans BEL et al., *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, tome 1, recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.
- LEHNER F. (1991), *Anthropocentric production systems : the european response to advanced manufacturing and globalization*, synthesis report for the commission of the European Communities, Institute of work and society, Nordrhein Westfalen.
- LESNE M. (1977), *Travail pédagogique et formation des adultes*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LESNE M. (1986), *Lire les pratiques de formation des adultes*, Paris, Edilig.

- MAROY C. (1988), *Formation professionnelle et professionnels de la formation. Genèse d'un champ et conflits pédagogiques au sein de la Formation professionnelle des adultes de l'Office National de l'Emploi*, dissertation doctorale, Département Sociologie, U.C.L.
- MAROY C. (1991), *Chômage et formation professionnelle*, Namur et Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Namur /CIACO, 221 p.
- MAURICE M. (1987), «L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon», *Formation et Gestion*, Cahiers de la FNEGE, n° spécial Japon-France-Europe.
- MÉHAUT P. (1989), «De l'innovation de formation à la construction d'un nouveau rapport à la formation», dans BEL *et al.*, *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise*, tome 1, recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A., de CHASSEY F. (1987), *La Transition professionnelle*, L'Harmattan, Paris.
- MERCHIER J. (1990), «L'organisation du travail et la formation dans la métallurgie : les recherches des dix dernières années», *Formation Emploi*, n° 31, p. 17-32.
- MIDLER C. (1988), «De l'automatisation à la modernisation, les transformations dans l'industrie automobile», *Annales des Mines – Gérer et Comprendre*, p. 4-16.
- NIZET J., HIERNAUX J.-P. *et al.* (1984), *Violence et Ennui*, Paris, Presses Universitaires de France.
- PERRENOUD P. (1990), «Quelques traits distinctifs de la forme scolaire», document de travail, 4 p.
- PFEFFER J. et SALANCIK G. (1978), *The External Control of Organizations*, New York, Harper and Row Publishers.
- PODEVIN G. et VERDIER E. (1989), *Formation continue et compétitivité économique*, rapport au secrétariat d'Etat à la formation professionnelle, CEREQ, coll. Etudes, n° 51.
- TANGUY L. et KIEFFER A. (1982), «Logique de l'école et logique de l'entreprise, l'exemple de la RFA», *Economie et Humanisme*, n° 263.
- TERROT N. (1983), *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, Edilig.

VANDEWATTYNE et VAN ASSCHE (1990), *Les Pratiques de formation dans les entreprises en Belgique*, Fondation Industrie Université, Bruxelles.

VAN HAECHT A. (1985), *L'Enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Ed. de l'ULB.

VINCENT G., LAHIRE B. et THIN D. (1993), «Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire», *supra*.

