

Claude Dubar, Charles Gadéa

Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires

La situation des individus qui se sont engagés dans les longs et incertains chemins des formations promotionnelles semble constituer un terrain particulièrement propice à l'utilisation de la méthode biographique et à des approches privilégiant les significations subjectivement données à leur parcours, démarche qui rejoint et amplifie une tendance très marquée de la sociologie contemporaine, et qui, de ce fait, tient parfois davantage du conformisme que d'un choix justifié. Cette même impression d'adéquation immédiate entre l'objet et la démarche incite également à faire appel, comme allant de soi, à la thématique de l'identité, sans toujours bien en préciser le sens, au risque d'entretenir la confusion sur ce terme et surtout l'essentialisme implicite qu'il véhicule souvent. Il ne saurait être question pour autant de revenir au « naturalisme déterministe » (Passeron, 1991) si souvent sous-jacent dans les méthodes purement quantitatives et holistes.

Pour éviter ce double écueil, il nous semble nécessaire d'articuler deux axes d'analyse : celui qui, empruntant les démarches de la sociologie compréhensive, part de la parole des individus pour y découvrir des formes consistantes de récit, organisées en ordres catégoriels spécifiques, dont il est possible de dégager des « formes identitaires » (Dubar, 1991) ; et celui qui, se rapprochant des perspectives de la sociologie historique, retrace les mouvements et les ruptures qui interviennent dans la construction de référents collectifs tels que le terme « promotion sociale ». Ces catégories naissent, évoluent et disparaissent au rythme des transformations de l'ensemble de la société et de l'économie. Les changements qui les affectent modifient la manière dont les individus ressentent leur situation, la formulent et élaborent leurs projets, et, par là, leur dyna-

Claude Dubar, professeur de sociologie à l'université de Versailles-Saint-Quentin en Yvelines, est directeur du laboratoire Printemps (Professions, institutions, temporalités).

Charles Gadéa, maître de conférences à l'université de Rouen, est chercheur au groupe de recherche « Innovations et sociétés » et au laboratoire Printemps.

mique identitaire, dans la mesure où ils rencontrent, dans la politique des entreprises, des organismes de formation et des pouvoirs publics, des opportunités nourrissant leurs attentes, des droits à faire valoir, des signes de reconnaissance ou de non-reconnaissance par autrui de ce qu'ils pensent être. Ainsi, au cours des trente dernières années, alors que la notion de promotion sociale s'effaçait progressivement du discours du législateur, mais aussi de celui des partenaires sociaux et même des chercheurs (qui, du reste, employaient plutôt d'autres termes tels que mobilité professionnelle ascendante, reproduction, capital humain, etc.), une nouvelle donne s'imposait aux individus, favorisant ou entravant les éléments constitutifs des formes identitaires et des attitudes envers la formation qu'elles expriment.

Nous proposons de retourner aux origines de ce terme aujourd'hui oublié et de suivre les évolutions sémantiques qui l'ont affecté. Nous avons, dans une recherche récente (Dubar et Gadéa, 1998), dégagé trois niveaux distincts et complémentaires de catégorisation : la catégorisation officielle des lois et des règlements administratifs, la catégorisation savante des chercheurs et des théories, et la catégorisation ordinaire du langage quotidien. Nous ne retiendrons ici que les évolutions de la catégorisation officielle. Dans un deuxième temps, nous situerons dans ce contexte la dynamique subjective des formes identitaires.

De la deuxième chance au co-investissement, chronique d'un glissement sémantique

80

Entre la fin des années cinquante et le début des années quatre-vingt-dix, un retournement spectaculaire a fait passer la formation des adultes du statut d'objectif central d'une politique ambitieuse, visant à permettre à la fois l'amélioration des qualifications professionnelles et la compensation de l'inégalité des chances scolaires, à celui de contrainte, de co-investissement partagé entre l'individu et l'entreprise, dans une pure logique de rentabilité économique et de maintien de l'employabilité.

De la loi Debré (1959) à la loi Delors (1971)

Première grande initiative sociale du gouvernement gaulliste de la jeune V^e République, la loi du 31 juillet 1959, relative à « des dispositions tendant à la promotion sociale », vise explicitement l'organisation de la promotion du travail. Elle prévoit « d'ouvrir des cours de perfectionnement », des « stages à plein temps » permettant à tous ceux qui le voudront de « se perfectionner » et d'accéder ainsi à « un emploi de niveau supérieur ». Formation et promotion répondent de manière indissociable au même objectif de justice sociale et de cohésion nationale. La dimension économique n'est pas absente, mais elle constitue une justification supplémentaire plutôt qu'un argument central.

L'importance, au départ limitée, de la formation professionnelle ne tardera pas à s'amplifier, dans un enchaînement qui la mènera au centre des préoccupations. Dès les lois de 1966 et 1968, le terme s'affiche comme « moyen essentiel d'une politique active de l'emploi ». Il ne s'agit déjà plus d'abord de favoriser la promotion profession-

nelle mais de « faciliter aux salariés la continuité de leur activité de travail au travers des transformations dues à l'évolution technique ou à la modification des conditions de production ».

Le glissement se poursuit avec la fameuse « loi Delors » de 1971, dont on perçoit mieux, avec le recul du temps, toute l'ambiguïté. En effet, elle s'inscrit bien en continuité avec la loi Debré dans sa volonté d'inciter les salariés à se former, de faire de la formation un élément clé du dialogue social, une opportunité de consensus, en même temps qu'un moteur du développement économique. Mais elle élargit aussi la rupture déjà amorcée par les lois de 1966 et de 1968 : l'objectif prioritaire de l'Etat, c'est l'emploi, la lutte contre le chômage qui reste pourtant très faible, même si des menaces existent. Les aides de l'Etat iront d'abord aux « publics prioritaires » (travailleurs licenciés ou menacés, jeunes en difficulté d'insertion, femmes voulant retravailler, immigrants...) et non à la « promotion sociale ». Quant aux entreprises, elles sont libres d'organiser des actions de promotion mais elles auront tendance à privilégier les actions d'adaptation, d'entretien et de perfectionnement des connaissances, à la fois moins coûteuses et peu susceptibles de provoquer des revendications de reconnaissance salariale (Dubar, 1984).

De la loi Delors (1971) à la loi Rigout (1984)

La loi de 1971 comportait en outre des contradictions qui ont obligé le législateur à en préciser l'esprit. A la suite de plusieurs recours syndicaux, une nouvelle loi, celle de juillet 1978, confirme la séparation entre deux moyens très différents de suivre une formation : le plan, financé par la plus grande part de la contribution obligatoire, comprend des formations contribuant « au développement de la compétitivité de l'entreprise » ; le congé individuel concerne les formations « sur initiative individuelle » des salariés. Il est financé par des organismes mutualisateurs, en dehors du plan de l'entreprise. La quasi-totalité des formations longues, de type « promotion sociale », entrant dans le cadre de la loi (car beaucoup de personnes suivent des cours sans aide financière), relève de ce « congé individuel » qui ne touche que de très faibles effectifs (49 000 en 1978 contre deux millions de stagiaires d'entreprise).

Les formations relevant du plan de l'entreprise et visant l'accroissement de la compétitivité sont décidées par l'employeur (le comité d'entreprise donnant un avis non suspensif) et justifiées par le développement des compétences salariales reconnues par et dans l'entreprise. Les formations entreprises à la suite d'initiatives individuelles, financées ou non, déclarées ou non, peuvent déboucher sur des diplômes et certifier des qualifications qui ne sont pas toujours reconnues par les entreprises. Ainsi s'opère une déconnexion entre la logique (économique) de compétitivité et de compétence du plan de formation, et une logique surtout « sociale » du congé individuel, logique du diplôme et de la qualification.

De fait, la loi de 1984 entérine cette coupure puisqu'elle distingue « l'impératif de compétitivité », nécessaire pour « sortir de la crise d'abord » et rattachée à « la bataille pour la conquête des marchés » et à « l'accélération du changement technologique » dans « le monde de la concurrence » et « l'impératif de l'égalité sociale », la nécessité de

« donner une seconde chance » associée au « pari de la qualification pour tous ». Il y est même rappelé, comme un lointain écho de la loi Debré, que « le progrès social ne doit pas être une conséquence seconde de la croissance économique », mais il n'existe plus de relation sémantique entre le « premier monde » (compétitivité, technologies, marché, concurrence) et le « second » (égalité, seconde chance, qualification pour tous, démocratie). L'économique s'est émancipé du social et le surplombe.

De la loi Rigout (1984) à la loi quinquennale (1993)

Le basculement s'achève avec les lois du 31 décembre 1991 et du 20 décembre 1993 (dite loi quinquennale). Rarement citée dans la loi de 1991, la notion de promotion disparaît de celle de 1993. La formation professionnelle, seul terme de référence, demeure un instrument de la politique de l'emploi — priorité nationale — et de la lutte contre l'exclusion. Cette formation doit aider les jeunes à acquérir une qualification professionnelle pour faciliter leur insertion. Elle doit aussi aider la réinsertion des chômeurs et spécialement des chômeurs de longue durée, et elle doit enfin, avec les bilans de compétence, favoriser la prévention du chômage. La logique économique a achevé son envahissement du champ de la formation : celle-ci est uniquement conçue comme un moyen de s'insérer dans l'économie. Le maintien de la compétitivité des entreprises, lorsqu'il existe, n'assure aucune possibilité sociale puisqu'il s'accompagne de suppressions d'emplois. La formation peut donc, au pire « freiner les conséquences néfastes sur l'emploi », au mieux « accompagner les évolutions dans un sens favorable à l'emploi ». Pour ce faire, la formation doit viser « les compétences recherchées par les entreprises ». Plus question de se former pour une promotion, ni seulement pour acquérir une qualification, un diplôme, il s'agit de maintenir son employabilité pour conserver son emploi ou tenter d'en (re)trouver un.

Dernier mouvement dans la même direction, l'individualisation devient une dimension de plus en plus forte des dispositions légales et des projets politiques. Chacun est désormais réputé responsable de sa formation. La « formation tout au long de la vie » (*Lifelong learning*), slogan de l'Union européenne lancé en 1996, c'est d'abord cela : faire de chaque individu l'entrepreneur de sa formation continue, à tout âge, pour maintenir son employabilité, à travers les aléas des « nouveaux parcours professionnels » incluant des périodes de travail, de chômage, de formation, d'activités associatives, civiques, bénévoles... Ce n'est plus aux entreprises de « gérer la formation de leur personnel » mais aux individus de « se gérer eux-mêmes » et de se vendre aux entreprises qui, pour un temps, auront besoin de leur compétence. Ce n'est plus aux Etats de programmer des parcours ou des dispositifs de gestion contraignants. Ceux-ci doivent simplement, comme tous les autres opérateurs, offrir des formations multiples, en fonction des demandes individuelles. La formation devient ainsi, potentiellement, une activité économique comme les autres.

Formes identitaires et mondes vécus de la formation

Et du côté des individus, quelles dimensions recouvre le signifiant « promotion sociale » ? Quelle relation établissent-ils entre l'univers de la formation, où se joue leur rapport aux savoirs, et celui des emplois, capital pour la définition de leur identité sociale ? Quels modes de catégorisation utilisent-ils dans leurs récits, et quelle sanction reçoit leur revendication d'identité dans le cadre des politiques des entreprises ? Quelles ressources et quelles nouvelles contraintes ont fait surgir les évolutions de la promotion sociale retracées ci-dessus ?

Rappelons que, lorsqu'il est question de formes identitaires, ce n'est en aucun cas pour parler de la « personnalité » des sujets, mais bien pour désigner les formes symboliques dans lesquelles ils racontent, argumentent, expliquent leur parcours pour donner des définitions d'eux-mêmes qui soient à la fois signifiantes pour eux et validées par les institutions qui déterminent leur ancrage dans un « monde social » (Bertaux, 1997). Une forme identitaire se construit par et dans la biographie, non comme la transmission d'un héritage ou d'un capital, mais comme produit du passage à travers diverses institutions et de la confrontation structurante avec autrui. A travers divers travaux portant notamment sur les salariés de grandes entreprises qui développaient des « innovations en formation » (Lastrée, 1989), les stagiaires de dispositifs destinés aux 16-18 ans (Dubar, 1987), l'insertion des jeunes faiblement diplômés (Demazière et Dubar, 1997), ont été élaborés de manière inductive quatre types de formes identitaires porteurs de rapports différenciés au savoir et à la formation.

Désir de stabilité et (auto)exclusion de la formation

Pour les individus relevant de la première forme identitaire, la formation continue reste une notion largement étrangère à leur expérience vécue et à leur univers de croyance. Même lorsque la promotion sociale était explicitement inscrite au cœur des lois, un grand nombre de salariés d'exécution, recrutés pour des emplois peu qualifiés des entreprises ou des administrations, ne pouvaient voir en elle que l'image lointaine d'un retour aux études, à la fois peu probable et peu désiré. Ayant quitté jeunes l'appareil scolaire et appris leur métier sur le tas ou par apprentissage, ils étaient portés à fonder leur rapport au savoir sur l'acquisition de connaissances pratiques permettant de maîtriser leur travail. La formation, au sens de cours de formation continue, longue et diplômante, est absente des récits des anciens qui ont commencé leur vie professionnelle dans les années cinquante ou soixante, ce qui n'exclut pas qu'ils aient dû et su transformer leurs savoirs professionnels pour les adapter à l'évolution des techniques et de l'organisation du travail. Leur rapport au travail est caractérisé par la recherche de la stabilité, qui se change dans les années de la crise en crainte de perdre leur emploi, auquel ils sont liés de manière instrumentale plutôt que par un investissement marqué d'eux-mêmes.

De telles dispositions ne pouvaient que se heurter douloureusement aux nouveaux modes de gestion mis en place dans les années quatre-vingt et qui tendaient à placer la formation au cœur des politiques de développement de la compétitivité à travers l'amélioration constante des « compétences ». Ce « modèle de la compétence » (Zarifian,

1988) valorisant les « savoir-être » autant que les savoir-faire et les connaissances plus formalisées mises en œuvre dans les situations de travail s'accompagnait d'une mise en avant d'attentes comportementales. L'autonomie, la responsabilité, l'esprit d'équipe, la participation à la « culture d'entreprise » et à la recherche de la qualité devenaient une nouvelle norme à laquelle les salariés dont nous parlons n'étaient guère préparés. Ils s'attiraient ainsi un regard critique de la part de leur hiérarchie, qui se traduisait par des termes stigmatisants (« bas niveaux », « incompetents », « non motivés ») et les désignait comme premières victimes des plans sociaux. Leur vision de l'avenir, qui n'incluait pas d'espoir de progression, se muait alors en désir souvent angoissé de garder leur emploi.

Cette forme identitaire se retrouve également une ou deux générations plus tard, chez les jeunes faiblement diplômés qui connaissent le chômage à la sortie du collège ou du lycée et qui alternent des passages par le chômage, les « petits boulots », l'intérim, les diverses mesures d'aide à l'insertion sans parvenir à se stabiliser sur un emploi. Leur arrivée sur le marché du travail est contemporaine du recentrage des politiques publiques sur l'aide à l'insertion des jeunes, mais celle-ci n'offre que de faibles compensations à ce dont ils manquent réellement : un collectif de travail au sein duquel acquérir des savoirs pratiques et trouver une socialisation qui leur donne le sentiment de faire leur place dans la société. Les entretiens avec eux révèlent qu'ils ne croient guère en leurs chances d'obtenir un diplôme qui mène vers cet emploi stable auquel ils aspirent sans vraiment y compter. Dans leur discours, les termes de « galère », de déception, d'écoeurement et de découragement reviennent de manière lancinante. La seule issue à laquelle ils rattachent leurs espoirs tient de l'intervention providentielle d'un « autrui puissant » qui contrôle les frontières de l'accès à l'emploi ou dispose d'informations décisives (Demazière et Dubar, 1997).

Face au bouleversement de leur monde vécu, jeunes et anciens voient dans la formation une confrontation à autrui (formateurs, conseillers en techniques de recherche d'emploi, agents des missions locales ou de l'ANPE) lourde d'injonctions, chargée de définitions négatives d'eux-mêmes (« bas niveau », « sans diplôme »), offrant de maigres chances de résoudre vraiment les problèmes d'emploi, très éloignée en tout cas de fournir les moyens de construire une identité positive qui puisse s'associer à l'idée de promotion sociale.

Identité de métier et blocage de la négociation collective sur les qualifications

Contrairement aux précédents, les individus qui incarnent la deuxième forme identitaire peuvent se définir et s'affirmer par le fait « d'avoir un métier ». Enraciné dans une longue tradition, le modèle de l'ouvrier de métier donnait prise à un rapport au savoir qui était source de fierté et de confiance en l'avenir. Des règles de progression régissaient l'avancement dans la hiérarchie professionnelle, de l'apprenti au compagnon, au technicien ou au contremaître, en parallèle avec l'accroissement de l'expérience et de la qualification. Dans les branches les plus structurées par les conventions collectives, cette progression était codifiée et s'articulait à des formations permet-

tant de sanctionner le perfectionnement des connaissances techniques et professionnelles. Dans d'autres, moins concentrées, le modèle de la mise à son compte dans l'artisanat drainait les espoirs d'ascension sociale, toujours à l'intérieur de la logique de la filière professionnelle.

Il existait donc un modèle promotionnel doté de cohérence, offrant des chances vraisemblables de progression, et ajusté à un univers de croyances valorisant la maîtrise de l'action sur la matière, les savoirs opératoires adossés à des connaissances techniques limitées mais éprouvées. Le public des cours du soir a été, de longue date, familier de ces ouvriers qualifiés venant préparer un diplôme professionnel pour faire un pas de plus dans la carrière. Les lois de 1959 s'adressaient explicitement à eux, en complétant le dispositif du CNAM plus particulièrement destiné à l'enseignement supérieur. C'est aussi l'époque où l'AFPA élargit son offre et accueille de nombreux stagiaires (Santelmann, 1998).

Ce modèle s'est, lui aussi, trouvé mis en cause au cours des vingt dernières années, avec la généralisation de politiques de formation centrées sur la « polyvalence », les « formations générales », l'adaptabilité des connaissances et la mobilité horizontale sur les emplois. Lors de l'enquête sur de grandes entreprises qui avaient lancé des innovations de formation très caractéristiques de ces nouvelles politiques, la forme identitaire qui ressortait des récits des salariés de ce type était fortement marquée par le sentiment de « blocage » dans la carrière. Les voies de progression au sein d'une spécialité semblaient se rétrécir ou disparaître, et les salariés réagissaient avec scepticisme face aux « innovations de formation » qui rendaient caduques les anciennes filières de formation promotionnelle. Le constat de crise des « identités catégorielles » ou des « identités de métier » était renforcé par l'affaiblissement des syndicats, qui rendait impossible la revendication de négociations collectives sur les qualifications. Le modèle de la compétence, auquel se convertissaient les employeurs allait en sens inverse, insistant sur l'aspect individuel de capacités à faire valoir en situation de travail et sur la négociation personnalisée de la carrière en fonction d'objectifs. Ainsi, l'anticipation d'un avenir au sein de la filière de spécialité devenait incertaine pour des salariés sommés de se convertir aux nouvelles méthodes du management.

Sortis de l'école avec un CAP ou un BEP, les jeunes sont confrontés à la menace du déclassement, avec l'obligation d'accepter les emplois auparavant réservés aux « sans diplôme ». Ils constatent que la spécialité qu'ils ont préparée n'offre guère de débouchés et qu'il faudrait en acquérir une nouvelle, sans garantie d'améliorer vraiment les chances d'emploi. Certes, de multiples formes d'enseignements leur sont proposées, dans la logique de la reconversion des politiques de promotion sociale vers l'aide à l'emploi, mais il ne s'agit pas pour eux de promotion, tout au plus est-ce un moyen de ne pas « rester sans rien faire » auquel, dans les entretiens auprès de jeunes désormais qualifiés de « bas niveaux » malgré leur diplôme, bien peu font allusion. La formation comme moyen de progression professionnelle n'appartient pas à leur univers de croyance.

Il se peut qu'à terme, l'identité de métier ne soit plus en mesure de poursuivre son existence dans la société française. Le désengagement de l'Etat dans les politiques de promotion sociale, les stratégies des entreprises considérant la formation comme une obligation individuelle de préservation de son employabilité, le danger de disparition des « marchés professionnels du travail » qui permettaient une progression dans la maî-

trise reconnue d'une spécialité créent des conditions qui rendent difficile la construction d'une telle forme identitaire. Avec la marginalisation de l'identité de métier, c'est non seulement tout un pan du public de la promotion sociale qui risque de s'effacer, mais plus largement une des dimensions historiques essentielles de la formation continue.

Identité d'entreprise et savoirs organisationnels

D'autres formes identitaires semblent moins directement menacées et témoignent d'une plus grande proximité avec l'idée de promotion sociale, mais en l'entendant de manière particulière. Ainsi, des salariés non cadres ou des jeunes non bacheliers ont-ils mentionné dans leurs entretiens l'aspiration à « évoluer dans l'entreprise », « changer d'échelon », « monter un peu », tout en exprimant une conception du travail qui considère celui-ci comme l'exercice d'une responsabilité, la contribution à la réussite de l'entreprise. Ils sont à la fois fortement impliqués dans leur travail et prêts à s'engager activement dans les actions de formation lancées à l'intérieur de l'entreprise. Cette « identité d'entreprise » (Dubar, 1991) se caractérise par l'adhésion aux objectifs de l'organisation et le sentiment que « ce qui est bon pour l'entreprise ne peut pas être mauvais pour les salariés et réciproquement », mais aussi par le désir, étayé par des signes objectifs liés à une mobilité déjà amorcée, de suivre un chemin ascendant dans la hiérarchie interne, en « prenant des responsabilités ». La participation volontaire à la formation s'exerce dans les domaines les plus divers, avec un penchant pour les savoirs d'organisation, transversaux, pluridisciplinaires et finalisés, ceux qui permettent de peaufiner des codes et des savoir-être utiles pour évoluer dans l'organisation. Elle a en outre la valeur de signal émis pour manifester l'investissement subjectif et de justification de l'attente d'une reconnaissance de la bonne volonté ainsi démontrée. Ce n'est donc pas la formation scolaire, longue et diplômante qui est recherchée, mais les stages courts, intégrés au plan de formation de l'entreprise, partie prenante de sa politique de modernisation.

Bien entendu, cette forme identitaire recevait, à la fin des années quatre-vingt, une sanction positive de la part des employeurs, qui voyaient en elle une forme exemplaire de l'attitude qu'ils souhaitaient trouver chez les salariés. Depuis le milieu des années soixante, les positions patronales allaient dans le sens de l'encouragement à des pratiques salariales de formation conformes avec ce modèle, et elles n'ont fait que se renforcer jusqu'aux années quatre-vingt-dix. Mais par la suite, les idéologies managériales ont changé de cap. Recherche d'économies sur le coût de la main-d'œuvre, raccourcissement des lignes hiérarchiques, les nouveaux objectifs ne vont pas précisément dans le sens de la satisfaction des aspirations de carrière. En fin de compte, pour les adultes concernés, cette forme identitaire se trouve elle aussi rattrapée par la crise, même si la mobilité ascendante reste raisonnablement probable pour certaines catégories de salariés, en particulier les techniciens (Gadéa, 1996).

Les particularités du public des jeunes non bacheliers en insertion expliquent que cette forme identitaire soit rare chez eux. L'espoir de promotion interne est d'autant moins probable que de nombreuses entreprises tentent de réduire la dépendance des

salariés envers elles et de favoriser la « flexibilité externe ». De ce fait, les initiatives de co-investissement formation et de capital de temps de formation penchent plutôt vers l'autonomie à l'égard de l'entreprise que vers l'intégration à des marchés internes, souvent fragilisés par les nouvelles politiques de gestion.

Sans doute restera-t-il toujours une part minimale de salariés fortement intégrés, susceptibles de correspondre à ce modèle. Ils actualisent une logique d'ascension différente de celle de la promotion sociale : le passage à un emploi de catégorie supérieure ne résulte pas de la réussite à un diplôme ou à un concours, mais plutôt de qualités et compétences personnelles, reconnues et valorisées par les entreprises elles-mêmes. La promotion n'est certes pas exclue, mais elle se raréfie et s'associe à des formations déconnectées des dispositifs traditionnels.

Identité de réseau et effort volontariste de formation

Par opposition aux précédents, certains récits biographiques mettent en avant des mobilités externes, qui passent par des formations de type universitaire, diplômantes, selon une logique de projet personnel. Les salariés qui les expriment connaissent de fréquents changements d'employeurs, et leur discours fait référence à un espace d'identification qui n'est pas celui de l'entreprise mais un réseau plus ou moins dense de relations entretenues avec des alliés potentiels, des membres de groupes dont ils cherchent à se rapprocher.

Certains d'entre eux font partie de cette fraction notable du public de la formation continue, identifiée de longue date, qui est constituée par les salariés relevant de trajectoires de contre-mobilité (Fritsch, 1970 ; de Montlibert, 1977 ; Dubar, 1984). En d'autres termes, il s'agit d'enfants de cadres ou de professions intermédiaires qui ont commencé leur vie professionnelle à un niveau inférieur à celui de leur origine et qui tentent, à travers la formation, de rétablir leur position sociale. Leur dynamique identitaire est tendue par la recherche de l'ascension sociale, de la position à atteindre coûte que coûte, au prix de durs efforts dont des récits fortement teintés de volontarisme gardent la trace.

Dans d'autres cas, la reprise d'études fait suite à des chocs biographiques, qui provoquent de véritables conversions identitaires. Les événements déclencheurs peuvent être très différents (accident, divorce, licenciement...), mais les récits font état de grands tournants de l'existence qui déclenchent une sorte de redécouverte de soi, de ses désirs profonds, enfouis ou méconnus au cours de la vie passée et qui, désormais révélés, fournissent la motivation des efforts considérables exigés par la formation (Fond-Harmant, 1997). Le contraste entre l'ancien « monde vécu » et le nouvel univers de croyances alimente la détermination de parvenir, par les connaissances auxquelles donne accès la formation, à une « autre sorte de vie ».

Ces deux cas n'épuisent pas la variété des modalités que peut recouvrir cette forme identitaire. Ils en représentent cependant des figures qui se retrouvent souvent et qui montrent bien à quel point elle correspond à la promotion sociale entendue comme formation entreprise à l'initiative de l'individu, qui en assume les coûts et les risques, et y engage souvent tout son être, soit dans son désir d'ascension sociale, soit pour mener

à bien sa conversion culturelle. Ils suggèrent aussi que cette forme identitaire implique de fortes tensions internes et qu'elle est tributaire d'un environnement favorable (Ormos, 1982 ; Fossé-Polliak, 1992) qui lui fournisse un soutien pratique et/ou symbolique, et qui contribue, souvent sous la forme d'un « réseau affinitaire » (Sainsaulieu, 1977) à réaliser la transition entre les deux mondes culturellement éloignés entre lesquels elle évolue.

Conclusion

Le rapprochement entre le sens subjectif que revêt la formation à l'intérieur des quatre formes identitaires et les évolutions historiques de la signification de la promotion sociale demanderait à être établi par des analyses beaucoup plus complètes et mieux insérées dans leur contexte historique, social et économique, que celle que nous présentées ici. Elle suffit cependant pour faire ressortir un ensemble de différences assez nettement marquées, comme si chacune des formes identitaires réfractait à sa manière les problèmes soulevés par la disparition progressive de la promotion sociale dans les politiques publiques.

Dans le premier cas de figure, on peut avoir, au premier abord, l'impression que le revirement qui a conduit à concentrer les moyens de l'Etat dans les actions de formation destinées aux chômeurs et aux jeunes tend à créer des conditions plus favorables pour qu'une catégorie de publics, auparavant restée en marge de la promotion sociale, soit en mesure d'y accéder. Mais il est évident que ce qui lui est proposé n'a plus rien à voir avec les objectifs initiaux de la promotion sociale. Plutôt que de promotion, il s'agit d'éviter la chute, la « désaffiliation sociale », et la formation n'apparaît souvent aux yeux des intéressés que comme un substitut dépourvu d'intérêt et d'efficacité à ce qu'ils désirent vraiment : un emploi stable. Les énormes efforts des pouvoirs publics pour « améliorer les niveaux de qualification », favoriser l'insertion dans la vie professionnelle au moyen de multiples stages et programmes ne peuvent évidemment pas résoudre le problème de l'emploi. Ils jouent un rôle important de prévention contre l'exclusion, mais à trop mettre en avant la nécessité de se plier à un effort individuel, ils risquent de contribuer à ôter à la formation le peu de crédibilité qu'elle peut conserver dans l'univers de croyance des individus concernés.

Pour le deuxième type de forme identitaire, l'évolution se présente dès le premier regard comme une perte. Nous avons vu qu'il souffre de la perturbation des marchés professionnels du travail et de la négociation collective des qualifications, au point que les conditions sont de moins en moins réunies pour que puisse se réaliser le type de socialisation professionnelle dont il est le produit. L'incitation de plus en plus forte à une démarche individuelle d'entretien et de développement des connaissances n'est certes pas incompatible avec l'adhésion personnelle à l'identité de métier. Mais s'il n'existe plus de marchés du travail régulés par la négociation collective pour reconnaître la formation acquise, cela revient à dire que les individus seront mis en demeure de transformer leurs attentes, leur rapport au travail et au savoir, et qu'en somme, ne comptant que sur eux-mêmes, ils devront se rapprocher de l'identité de réseau.

L'identité d'entreprise, dépendante de l'avenir des marchés internes aux entreprises, risque quant à elle de subir une crise des motivations, dans la mesure où les contreparties de l'effort de formation des salariés pâtissent du « freinage des carrières » constaté de manière assez générale. Si la déception est trop forte, elle risque d'évoluer vers l'identité d'exclusion, même pour des salariés qualifiés, voire des cadres (en particulier autodidactes, âgés de plus de quarante ans). Mais là aussi, les lignes majeures des politiques de l'Etat et des entreprises tirent plutôt dans le sens d'une conversion à l'univers de croyances caractéristique de l'identité de réseau, au sein de laquelle le lien avec l'employeur génère moins de dépendance de la part du salarié.

La dernière forme identitaire, l'identité de réseau, apparaît à la fois comme celle qui incarnait la figure dominante historiquement dans le public de la promotion sociale et comme celle à laquelle l'avenir, tel que le présagent les tendances récentes des politiques de formation continue, en particulier les déclarations européennes au sujet de « la formation tout au long de la vie », semble le plus sourire. Elle représente cependant une version, parmi d'autres, du sens subjectif que peut revêtir la promotion sociale. Nous espérons qu'en faisant part des différences qui séparent les diverses formes identitaires, nous contribuerons aussi à faire comprendre combien il serait dangereux de contraindre les individus à se fondre dans un moule unique, que ce soit par des dispositifs administratifs et pédagogiques trop rigides ou par des formules uniformisantes de financement. Au contraire, les incertitudes et les perturbations du marché du travail ont eu pour effet de diversifier le public de la formation continue et les espoirs qui l'animent (Correia, 1995). Contre le terrible paradoxe qui ferait qu'à une époque où s'exacerbent les incitations à la prise en charge individuelle de la formation continue, on tente d'imposer un modèle unique de construction du sens de la formation, il faut poursuivre l'étude conjointe des processus collectifs de catégorisation et des processus individuels de construction identitaire.

Bibliographie

- BERTAUX, D. 1997. *Les récits de vie*. Paris, Nathan.
- CORREIA, M. 1995. « Les exclus du co-investissement ». *Education permanente*. N°125, pp. 39-56.
- DEMAZIÈRE, D. ; DUBAR, C. 1997. *Analyser les entretiens biographiques. Le cas des récits d'insertion*. Paris, Nathan.
- DUBAR, C. 1984. *La formation professionnelle continue en France (1970-1980). Une évaluation sociologique*. Aux amateurs de livres. Tome 1, pp. 299-523.
- DUBAR, C. (dir. publ.). 1987. *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*. Lille, Presses universitaires.
- DUBAR, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBAR, C. ; GADÉA, C. (dir. publ.). 1998. *La promotion sociale en France*. Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- FOND-HARMAND, L. 1997. *Des adultes à l'université. Cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris, L'Harmattan.
- FOSSÉ-POLLIAK, C. 1992. *La vocation d'autodidacte*. Paris, L'Harmattan.
- FRICTSCH, P. 1970. *Les élèves des instituts de promotion supérieure du travail*. Nancy, Cahiers de l'INFA.

GADÉA, C. 1996. *La mobilité professionnelle des techniciens et la recomposition de l'identité professionnelle des ingénieurs*.

Communication au congrès du WG. N° 2 de l'AIS « Sociologie des groupes professionnels », Nottingham, novembre.

LASTRÉE. 1989. *Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise*. Université de Lille 1, Multig.

MONLIBERT, C. de. 1977. « L'éducation permanente et la promotion des classes moyennes ». *Sociologie du travail*. Juillet-septembre, pp. 246-259.

ORMOS, M. 1982. *La montée. La promotion ouvrière dans une grande entreprise publique : EDF-GDF*. Toulouse, Erès.

PASSERON, J.C. 1991. *Le raisonnement sociologique*. Paris, Nathan.

SAINSAULIEU, R. 1977. *L'identité au travail. L'apprentissage culturel en organisation*.

Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

SANTELMANN, P. 1998. « La place de l'AFPA dans l'émergence de la promotion sociale ». Dans : Dubar, C. ; Gadéa, C. (dir. publ.). *La promotion sociale en France*. Paris, Presses universitaires du Septentrion.

ZARIFIAN, P. 1988. « L'émergence du modèle de la compétence ». Dans : Stankiewicz (dir. publ.). *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*. Paris, Economica, pp. 77-82.