

in Revue de l'Institut de l'Institut de
Sociologie, Bruxelles, n° 1-4, 1993, pp 381-
397.

Le temps de la formation professionnelle pour les jeunes chômeurs

Jocelyne ROBERT
H.E.C. Liège

Le but de cet article est de présenter la démarche et les conclusions d'une recherche théorique et empirique élaborée à la fin des années quatre-vingt en Communauté française de Belgique, dans une région où le taux de chômage est particulièrement élevé.¹ Cette étude a permis de rencontrer des jeunes âgés de dix-huit à vingt-cinq ans, bénéficiaires d'allocations de chômage. Certains d'entre eux, parmi les moins qualifiés, suivaient un stage d'orientation. D'autres, plus qualifiés ou ayant une plus grande expérience professionnelle, terminaient un stage de formation, soit dans le secteur d'activités tertiaire, soit dans le secteur d'activités secondaire.² Ces stages et formations sont organisés par l'Office Régional et Communautaire de la Formation et de l'Emploi.³ Il nous a été possible de rencontrer également des jeunes chômeurs ne suivant pas un stage ou une formation et d'essayer de comprendre les raisons pour lesquelles ils n'ont pu bénéficier ou n'ont pas souhaité suivre un cycle de formation. Une étude complémentaire a été réalisée aussi auprès des formateurs afin de préciser leurs objectifs en matière de formation.

Le but des entretiens, dans un premier temps approfondis, dans un second temps plus structurés – auprès d'un nombre plus élevé de chômeurs –, était de mettre en évidence, par le biais de l'analyse des discours recueillis, le sens de cette formation professionnelle, mais également le sens sociologique que ces diverses attributions de sens présentent aujourd'hui, dans un contexte social, économique et politique précis...

Cette étude, réalisée dans une région où le taux de chômage est élevé (28%)⁴ aurait pu tout aussi bien être menée dans un autre pays, tant le problème de l'absence d'emploi se révèle aujourd'hui, sous l'une ou l'autre forme, commun à bon nombre de régions

placement à l'intérieur des zones
on d'images, quant à elle, = fait
sur place »...

touchées par les difficultés économiques. La recherche de programmes susceptibles de permettre une meilleure insertion socio-professionnelle et une transition école-travail réussie a lieu dans de nombreux pays, sur tous les continents.⁵

Ce problème est donc relativement général. Cependant, les conditions particulières liées à une population donnée, à un réseau de protection sociale plus ou moins étendu, à un niveau d'éducation élevé ou non, à une industrialisation dépassée ou de pointe limitent les conclusions d'une telle recherche, non aux frontières d'un pays, mais plutôt à celles d'une région spécifique susceptible parfois d'être transfrontalière. Le vécu du chômage ne se présente pas de la même manière aux alentours de Milan ou en Calabre, dans le Nord de la France, la région parisienne ou le Midi. Une réelle « compréhension » sociologique passe donc par l'étude d'une entité limitée d'un point de vue géographique et historique, même si certaines conclusions peuvent être généralisées.

Les conditions sociales, économiques et politiques influencent la vie de chacun. Le système de protection sociale, le niveau d'emploi ont une incidence sur la vie des individus. Acteurs situés socialement, les chômeurs ou les chômeuses diffèrent dans leurs vies selon qu'ils ou elles sont issu(e)s du monde agricole ou du monde industriel, sont immigré(e)s de première ou de seconde génération, habitent une HLM dans une cité ou un pavillon de banlieue, disposent ou non d'une voiture, sont issu(e)s d'un milieu social aisé ou non. La manière dont les événements se déroulent – et donc sont susceptibles de se transformer – part d'un niveau micro-sociologique, du jeu des acteurs en présence, de ce qu'ils vivent, de ce que leur mémoire leur apporte, de ce dont leurs rêves leur parlent. La peine, l'angoisse, la maladie, la peur du regard des autres, la consommation de drogues ou l'alcoolisme, l'humiliation touchent chacun des chômeurs avec plus ou moins d'intensité selon leur situation. Tout cela conduit à vivre le chômage de diverses façons, à s'investir de différentes manières dans une formation professionnelle, à concevoir le travail comme un moyen de valorisation ou pas. Dans ce jeu, les institutions jouent un rôle essentiel.

On se trouve aujourd'hui, à propos de la formation, confronté à une contradiction. Au niveau micro-sociologique, la démarche rationnelle est, comme on le verra, loin d'être la référence dominante dans la compréhension du suivi de la formation par les chômeurs. Or, au niveau macro-sociologique, la formation joue un rôle de première importance dans le processus de rationalisation. À propos de la qualification professionnelle, Weber, déjà, souligne que celle-

ci, révélée par l'examen et attestée par le diplôme, permet la nomination des fonctionnaires.⁶

Aujourd'hui, cependant, l'importance du chômage met en échec la rationalisation macro-économique. Au niveau micro-sociologique, l'intuitif, le non rationnel sont évoqués, même à propos de la gestion des entreprises. La rationalité absolue ne semble pas exister et on doit, le plus souvent, se contenter d'éléments « satisfaisants ».⁷

Dès lors, il importe, dans le contexte actuel, d'expliquer de manière « compréhensive » les diverses significations accordées au suivi de la formation professionnelle, intermédiaire de plus en plus obligé entre l'école et le travail.

Question et méthode

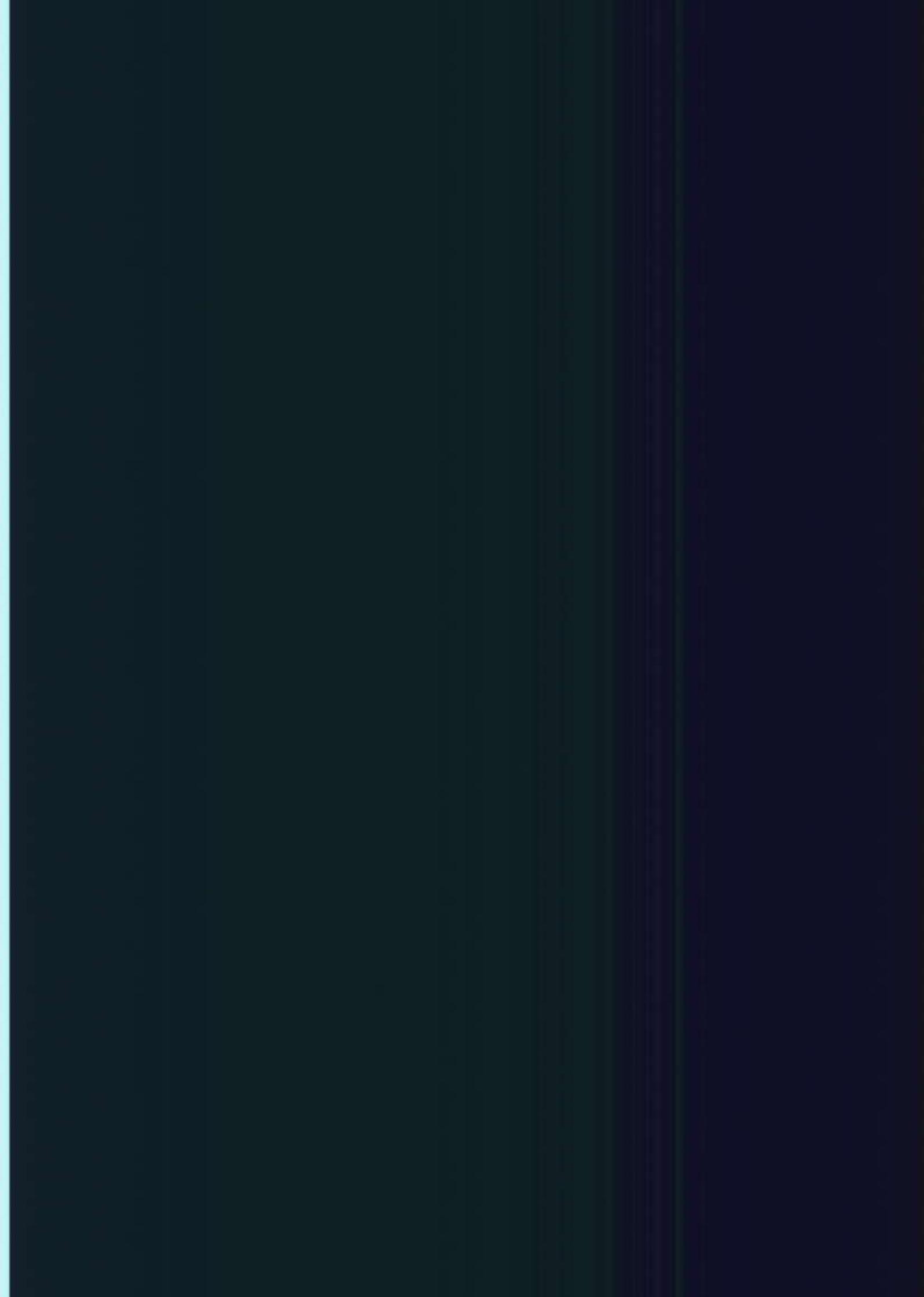
La majorité des chômeurs sont peu qualifiés (n'ont pas terminé le niveau secondaire ou sont issus d'un niveau secondaire très général ou relevant d'une filière dévalorisée).⁸ Souvent déçus par l'école, ils ont connu de nombreux échecs successifs. Il est utile de voir, dans ces conditions, le sens du suivi de l'une ou l'autre formation professionnelle, le sens sociologique de l'existence même de celles-ci.

La première interrogation à laquelle cet article tente de répondre est de comprendre pourquoi certains jeunes chômeurs suivent une formation professionnelle, alors que d'autres s'en abstiennent ? Pourquoi s'engagent-ils dans cette formation alors qu'ils estiment peu élevées les chances d'obtenir un emploi ?

La seconde question concerne le sens de la formation professionnelle aujourd'hui, la signification sociologique des divers sens qui se dégagent des discours des jeunes rencontrés.

La réponse à ces interrogations ne peut ignorer les mesures politiques et les changements historiques que la formation professionnelle connaît. On attachera également beaucoup d'importance aux institutions et aux interactions qu'elles suscitent.

Afin de répondre à ces questions, on privilégiera la démarche « compréhensive ». Il ne s'agit pas d'opposer « compréhension » et « explication ».⁹ La signification que les acteurs concernés attribuent au suivi d'un stage d'orientation ou au suivi d'un stage de formation permet la mise en évidence du sens sociologique de ces attributions de sens, laquelle représente une étape indispensable complémentaire de la démarche explicative. Elle permet de passer d'un problème social, « le chômage » à une problématisation et une conceptualisation sociologiques. En l'occurrence, le problème de



tenter de dégager différents types de suivi de la formation professionnelle, en rappelant toutefois leur valeur heuristique.¹⁷

Il se peut cependant, comme la présentation des résultats permettra de le souligner, que certains individus empiriques présentent des spécificités telles qu'ils en deviennent des « individus épistémiques » porteurs des caractéristiques du type construit.¹⁸

Temps, socialisation et typologie

La distinction entre « temps opérationnel » et « temps existentiel » permet de comprendre davantage des actions stratégiques à partir d'un temps calculé, comptabilisé d'une part, des actions basées davantage sur un temps mesuré, un temps qui passe, d'autre part.¹⁹

Distinguer les deux, c'est mettre en évidence non seulement deux rapports au temps, mais aussi deux manières distinctes de vivre les petits ou grands événements qui font une vie, les rencontres passagères ou durables qui contribuent à créer des réseaux de socialisation. C'est expliquer que les « actions sociales », comme par exemple la formation professionnelle, soient tantôt prévues, organisées et tantôt laissées au hasard du temps qui passe.

La manière de vivre les événements selon l'un ou l'autre temps apparaît intimement liée au processus de socialisation. Celui-ci peut être défini, selon Simmel comme

*Tout ce qui se manifeste dans les individus, lieux immédiats et concrets de toute réalité historique, sous formes de tendances, intérêts, fins, inclinations, conformité et mobilité psychique, à partir de quoi ou à propos de quoi ils exercent une influence sur autrui ou bien en subissent une, tout cela je le désigne comme le contenu, en quelque sorte la matière de la socialisation.*²⁰

Le chômage et la formation professionnelle occupent une place non négligeable dans ce processus de socialisation, et notamment de socialisation secondaire.²¹ Fondamentalement, suivre une formation professionnelle procure à un certain nombre le sentiment d'être

*socialisé de manière adéquate : ... par-delà ces contenus particuliers, toutes ces socialisations s'accompagnent d'un sentiment propre de satisfaction qu'il procure, du fait qu'on est justement socialisé, eu égard à la valeur de la formation d'une société comme telle : une impulsion par conséquent qui pousse à adopter cette forme d'existence et qui parfois suscite pour sa part les contenus réels qui sont à la base des socialisations particulières.*²²

Le processus de formation, tel que défini dans un sens large comme « un ensemble de compétences, d'attitudes, de schèmes de perceptions et d'attentes acquises simultanément dans l'apprentissage de ce métier ou de cette technique et des formes organisées de vie sociale hors travail »²³ représente un véritable processus de socialisation. La formation professionnelle est susceptible de donner à ceux qui la suivent le sentiment d'être totalement socialisé, celui d'une adéquation à la norme dominante.

Par son existence, la formation professionnelle renforce, d'une certaine manière, la norme de la valorisation par l'insertion professionnelle exclusivement. Elle accroît, dès lors, le sentiment de frustration de ceux qui s'en trouvent exclus. Globalement, dans un contexte de restrictions budgétaires, un « effet pervers » est susceptible d'apparaître dans la mesure où le but d'insertion que la formation poursuit, fixe les limites d'une exclusion de plus en plus multiple et importante. La distinction économique/social peut éventuellement accroître encore l'importance de la « productivité » comme critère exclusif d'évaluation. Les entretiens auprès des formateurs ont montré cependant que l'aspect « social », sous les espèces d'« ambiance sympathique », d'« accueil », etc., n'est pas négligeable. Il apparaît néanmoins, le plus souvent, dans le discours des responsables des formations associées à une crise de l'emploi (stages d'orientation pour peu qualifiés, stages de formation dans certains secteurs). Il est bien éloigné d'une approche que l'on qualifierait de rationalité économique. Au cœur de celle-ci, le critère de « performance », l'adéquation optimale fin (emploi)/moyen (formation) représentent la norme de référence. Ils se présentent comme associés à un processus de choix et sont liés à la réalisation d'un projet.

On doit pourtant reconnaître que le rapport à la formation est loin d'être rationnel et conscient, les modes affectuel et traditionnel existent bien souvent. L'action liée à un projet relève du temps de l'action mais certains actes sont par ailleurs davantage liés au temps du vécu. Pour certains, le futur et son organisation priment ; pour d'autres, le présent occupe la première place. Les uns évoqueront le passé avec nostalgie et souhaiteront le revivre, les autres vivront un rêve éveillé où la distinction passé/futur s'estompe, où la « durée », l'instant, dominant. Certains actes se réalisent par habitude, sans qu'un rapport spécifique au futur, au présent ou au passé ne joue un rôle apparent. On les accomplit par un processus de « routinisation ».²⁴ Ces derniers ne répondent à aucune logique, sinon l'envie d'être avec quelqu'un parce qu'on est bien, ou un

sentiment qui pousse à montrer que l'on peut réussir quelque chose, n'importe quoi, ou encore le mal être d'être cantonné chez soi. La rationalisation, si elle existe, se fait alors a posteriori parce que la suite des actes présente une logique (formation professionnelle suivie d'un travail) non certifiée a priori.

A. Schutz²⁵ distingue les actions « sensées », « raisonnables » et « rationnelles » selon qu'elles sont simplement « compréhensibles » ou qu'elles découlent d'un choix plus ou moins rationnel. Pour notre part, on souhaite souligner l'existence de différentes logiques liées notamment à un rapport au temps spécifique. Il s'agit, par ailleurs, de noter combien certaines démarches échappent à la logique du projet, à celle de l'« action sociale » définie précédemment. À ce titre, on peut évoquer une série d'actes où la prévision est absente, où l'imaginaire domine sans que soit envisagée une mise en pratique éventuelle (le culte par exemple du héros inaccessible). De même, certaines démarches sont le résultat d'obligations, ne laissent pas à l'individu la possibilité d'adhérer à un futur, de se référer au passé par la tradition ni de souhaiter vivre le moment présent.

Les entretiens évoqués par la suite se référeront aux catégories suivantes :

- action de type « rationnel » ;
- action de type « intentionnel » ;
- action de type « occupationnel » ;
- action de type « imaginaire » ;
- action de type « disciplinaire ».

Cette diversité implique des rapports au temps distincts.

Dans le premier cas, le futur marque de son empreinte la formation professionnelle. Il s'agit, pour les stagiaires, de suivre un stage ou une formation en vue d'obtenir un emploi et de relier, avec le plus de précision possible, ce moyen aux fins souhaitées.

Françoise explique : « Mon but était de trouver dans le social, avoir des contacts avec les jeunes mais pas tout le temps, donc être dans les bureaux ». Déjà éducatrice, elle choisit la formation de secrétariat à l'ONEm (FOREm) car : « J'avais envie que la formation ressemble à un travail. Les cours du jour étaient trop coûteux. J'étais au chômage minimum. À court terme, ça me permettait de trouver une qualification et un emploi ». On ne peut cependant ignorer, malgré l'existence d'un projet précis, la conception de la formation assimilée à un travail, et la rationalisation a posteriori de la démarche.

Dans le cas de l'action de « type intentionnel », l'avenir est aussi privilégié sans que l'on puisse parler de rationalité mais plutôt de

volonté. Il s'agit de suivre un stage ou une formation en vue d'un éventuel emploi, sans qu'un lien spécifique entre formation et emploi soit présent. Deux exemples permettent d'illustrer ces situations, associées parfois aux désillusions.

Rosetta a terminé le cycle d'enseignement technique. Ses études correspondaient à une aspiration de longue date : « Depuis toute petite, je voulais être secrétaire ». À propos de la formation, elle précise : « J'ai demandé une formation pour voir comment c'était, on me disait qu'on apprenait beaucoup, pour apprendre, pour ne pas oublier ce que j'avais appris ».

De son côté, Sylvia est contente d'avoir la possibilité de suivre une formation « pour avoir des connaissances plus approfondies ».

L'action de type « occasionnel » privilégie le temps qui passe, l'immédiat. Vincenzo souhaite reprendre des cours pour occuper le temps qui passe : « Je suis retourné à X, je m'ennuyais chez moi. Je me suis inscrit pour apprendre quelque chose d'autre, pour m'occuper ».

Certaines situations semblent « hors du temps » et laissent à l'imaginaire la première place. Dans ce cas, ce n'est pas la prise de conscience de la perte d'emploi et les démarches à réaliser qui dominent, mais c'est le travail – imaginé le plus souvent – qui guide l'action. L'essentiel est de (re)vivre cette situation. On peut alors imaginer la situation actuelle de formation professionnelle comme une fin en soi et assimiler, par exemple, formation et travail.

Certes, tout projet fait intervenir l'imagination, un « je peux le faire à nouveau ». Encore faut-il que cette conviction existe, cette « volonté » de rendre le rêve réalité. De plus, si cette volonté est présente, rien ne permet, ni dans l'expérience personnelle de ces jeunes, ni dans les discours entendus, d'imaginer la manière dont ces projets peuvent se réaliser. Pour les jeunes dont on parle ici, le rêve d'une insertion professionnelle idéale prend la première place. Ils y associent bien souvent la formation, lieu de socialisation privilégié par rapport aux expériences de travail dégradantes qu'ils ont connues.

C'est en faisant une demande pour un emploi que Valerio se présente à l'ONEm (FOREm), puis passe un examen pour entrer en formation. S'il sait qu'il s'agit d'une formation (« Je suis rentré en formation... on dit que c'était préférable, c'est plus facile de trouver un emploi après »), il la considère néanmoins, à certains égards, comme un travail : « j'ai fait ça pour avoir du travail. Je suis mieux payé ; je préfère travailler que de pointer ». Ou encore : « On nous a convoqués dans un centre (de remise à niveau des

connaissances). J'y suis allé avec un copain. J'ai entendu dire par la radio qu'on recrute des jeunes. On gagne deux cents francs par jour et une paye est versée à la fin des dix mois de stage ». Cette situation, cependant, marque la primauté du lien au travail en terme d'insertion professionnelle mais aussi comme source d'apprentissage. Loin d'être un signe de démotivation par rapport au travail, il s'agit plutôt de voir, dans celui-ci exclusivement, la possibilité d'une reconnaissance sociale.

D'autres évoquent des dons personnels : « L'idéal ce serait un mi-temps au Quick. J'aurais le temps après pour jouer de la guitare. J'aime bien me lever tard et jouer une partie de la nuit ».

Enfin, le caractère obligatoire de la formation est susceptible d'apparaître de plus en plus.

Franco n'a pas cherché d'informations à propos de la formation : « On m'a écrit, j'étais obligé d'aller à X ».

Ignazio a reçu une lettre de l'ONEm (FOREm) disant : « Il y a un stage de six mois ». Il ajoute : « Je ne pouvais pas refuser ».

Cette situation est la plus dramatique car elle se caractérise par l'absence de rêve et d'imagination, elle évoque les univers carcéraux et totalitaires. Elle nie l'individu et ouvre la porte à toutes les déviations et au risque d'anomie. Ces jeunes sont susceptibles d'investir dans des formes de marché du travail parallèles, ils n'accordent aucune signification à la formation. Ils ne disposent bien souvent, tout au plus, que du certificat de l'enseignement primaire.

Les institutions

Face au problème du chômage, et plus particulièrement du chômage des jeunes (défini dans les programmes subsidiés au niveau européen comme le chômage de ceux âgés de dix-huit à vingt-cinq ans), les responsables politiques proposent régulièrement des programmes de formation professionnelle.

L'obligation de suivre une formation professionnelle afin de préserver ses droits est cependant susceptible de varier dans le temps. Inscrite dans les textes au début des années quatre-vingt, mais loin d'être appliquée par tous les responsables, elle se voit ignorée dans les réglementations issues, fin des années quatre-vingt, des mesures de régionalisation (Arrêté de l'exécutif de la Communauté française de 12 mai 1987). Aujourd'hui, elle est à nouveau l'objet d'un débat (*Le Soir*, 22 janvier 1993). Il n'empêche que pour bon nombre de programmes, il est attendu explicitement ou implicitement que les bénéficiaires des allocations manifestent une

volonté de retrouver un emploi ou, à défaut, la volonté de suivre une formation professionnelle. Cette situation se retrouve aussi en France.²⁶ Cette tendance ne peut qu'accentuer la congruence entre l'expérience qu'ont vécue les moins qualifiés et l'absence de possibilités entrevues dans le futur. Elle ne peut, dès lors, qu'accroître l'absence de « projet » et d'intention de le réaliser s'il n'y a pas, par ailleurs, une explication et une clarification des règles adoptées et des mesures prises, s'il n'y a pas de propositions positives d'insertion proposées.

L'institution permet un certain nombre d'interactions : entre les chômeurs et formateurs, entre formateurs. Pour les stagiaires du tertiaire, le mode de relation est celui de la salle de cours. Dans les ateliers de formation aux métiers du secteur secondaire, l'évaluation de la formation se fait plutôt par comparaison avec un lieu de travail idéal. Cette situation est encore plus accentuée dans le cas où la formation ne permet pas de trouver un emploi. L'organisation – par module – des formations du tertiaire lie directement la démarche à un projet. La situation, longtemps favorable du marché de l'emploi, n'est peut-être pas non plus étrangère à l'existence de ces projets.

Mais l'image de l'institution ONEm (aujourd'hui FOREm)²⁷ se constitue aussi à travers les relations chômeurs/responsables de l'orientation en formation, chômeurs/placeurs, chômeurs/employés de la caisse de paiement des allocations de chômage. Ces relations contribuent à définir l'image de l'institution, influencent la manière de vivre la formation, notamment le sentiment d'obligation. Lors de l'orientation vers l'une ou l'autre formation, il est attendu du futur stagiaire qu'il précise ses souhaits en matière d'emploi, qu'il élabore un projet réaliste. La mise en évidence des divers rapports au temps évoqués précédemment permet de comprendre la difficulté à laquelle l'institution n'est pas, elle-même étrangère.

Les multiples formations mises en place, les statuts (temps plein, temps partiel), les modifications fréquentes, provoquent une inflation des informations. Cette surabondance s'accompagne d'une individualisation croissante et d'une infrastructure liée aux « non-lieux ».²⁸ Il ne s'agit pas ici des lieux de formation (que l'on pourrait situer entre le monde scolaire et le monde de l'entreprise) mais des endroits fréquentés pour le paiement des allocations ou pour s'informer sur les possibilités d'emploi. Tout cela contribue à donner au vécu du chômage des accents spécifiques, tantôt rationnels – ou plutôt intentionnels –, tantôt relevant de l'imaginaire selon les acteurs, les formations et le contexte social.

L'institution reproduit les inégalités de l'école et les divisions du monde du travail. Les jeunes en stage d'orientation sont issus plutôt d'un milieu ouvrier et ont réalisé moins d'études que les jeunes en formation. Ils semblent moins indépendants par rapport au milieu familial. Les chômeurs en stage ou formation dans ce secteur d'activités secondaires sont pour la plupart des garçons, à l'inverse du tertiaire, presque exclusivement féminin. C'est également parmi les jeunes du secondaire que l'on trouve proportionnellement le plus d'immigrés et de parents ouvriers qui dépendent d'un C.P.A.S. (Centre Public d'Aide Sociale, accordant le minimum vital) ou de l'INAMI (Institut National d'Assurance Maladie Invalidité). Les jeunes de ce secteur n'ont pas, par rapport aux autres jeunes, terminé le cycle d'enseignement secondaire. Ils disent souhaiter n'importe quel emploi, mais n'aimeraient pas l'occuper à temps partiel. Pour les jeunes en stage ou en formation du secteur d'activités secondaires, le travail représente un lieu d'apprentissage privilégié alors que les jeunes du secteur tertiaire multiplient davantage ces lieux.

Si les stagiaires (en stage d'orientation ou en formation) du secteur tertiaire éprouvent le sentiment d'effectuer une démarche personnelle dans leur recherche d'information et privilégient l'ONEm (FOREm) et les relations personnelles, il n'en va pas de même pour les stagiaires du secteur secondaire. Ceux-ci reçoivent plutôt l'information sans préciser un moyen d'information parmi d'autres. Les stagiaires en formation « secondaire » perçoivent davantage s'ils sont peu qualifiés, un sentiment d'obligation. Les stagiaires en stage ou formation du secteur d'activités tertiaires (secrétaire, comptable, etc.) développent un type de formation davantage « intentionnel ». L'organisation de ces formations sous forme modulaire et le marché de l'emploi plutôt favorable, jusqu'à il y a peu, accroissent encore cette importance accordée au futur, voire aux stratégies. La formation de « type imaginaire » marque le suivi d'une formation des moins qualifiés, ayant connu des emplois dégradants, insécurisants. Déçus du marché du travail, après en avoir longtemps rêvé, quand, sur les bancs de l'école, ils n'aspiraient qu'au travail, ces stagiaires trouvent dans la formation un emploi « idéal », une valorisation et un statut comparable à celui du travail « même si ce n'est pas du travail ». L'action de type « imaginaire » peut aussi être le lot de ceux, qualifiés ou pas, qui attribuent à la formation la solution à tous leurs problèmes.

Pour conclure, un mot encore de la population auprès de laquelle les entretiens ont été réalisés. Si l'on a souhaité privilégier

les chômeurs âgés de 18 à 25 ans, c'est parce que ce groupe (défini administrativement) vit une période cruciale d'insertion ou plutôt de transition professionnelle.²⁹ Un nombre non négligeable de ces jeunes ont déjà travaillé. Les entretiens nous ont permis de différencier la situation des ouvriers de celle des employés. Cette distinction, instaurée par le marché du travail, se base sur la différenciation établie par l'Office chargé de la formation professionnelle.

Entre école et travail, ces jeunes sont confrontés à bon nombre de problèmes et à une crise de responsabilisation dans la mesure où l'absence de moyens, de reconnaissance et de statut les empêche de réaliser les projets auxquels la plupart aspirent : logement, mariage ou cohabitation, enfant parfois, niveau de vie plus élevé. De plus, la définition sociologique de la jeunesse,³⁰ liée à un rapport de pouvoir avec les générations précédentes, se manifeste tout particulièrement dans la période de chômage et d'absence d'emploi. Une des « solutions » souvent mentionnée afin de répondre aux « difficultés » des entreprises est la pré-retraite et le remplacement du retraité par un jeune chômeur. On a vu alors des pères accepter leur départ à condition que leur fils soit embauché, des jeunes souhaiter la retraite des anciens. Dans le cas des familles immigrées, dont l'arrivée est liée à l'emploi et à la valorisation du travail, le chômage, des fils surtout, représente une crise d'identité. Pour les jeunes femmes, accédant aujourd'hui à bon nombre de niveaux professionnels, le chômage représente une remise en cause du mode de relations aux autres, de la manière de vivre, de l'image que l'on donne de soi.

Au terme de cette étude, on est amené à (re)considérer la formation professionnelle. La manière de vivre celle-ci est le résultat non seulement des conditions objectives de vie des individus mais aussi d'« attitudes » liées en partie aux interactions et représentations que permet l'institution. C'est par ces interactions entre les individus et l'institution que des changements sont susceptibles d'apparaître dans la formation. Au-delà d'un rôle instrumental d'adéquation pure et simple au marché de l'emploi, on peut se mettre à rêver et voir dans la formation professionnelle la possibilité d'un dépassement de l'opposition économique/social trop vite traduite en termes de productivité/relation sociale, qualité, épanouissement. Le dépassement de l'opposition citée « industrielle » d'une part, citée « domestique » d'autre part, par la construction d'une cité « civique »³¹ serait-il possible ?

Le monde du travail et le monde scolaire sont tous deux traversés par les tensions et les conflits. Celui de la formation professionnelle représente aujourd'hui un enjeu fondamental.

NOTES

1. La présentation des personnes rencontrées, la retranscription des discours et l'analyse ont été présentés dans une thèse de doctorat en sciences sociales intitulée : « Du mythe à la raison : le temps de la formation professionnelle. Étude réalisée de 1984 à 1988 dans la communauté française de Belgique et plus particulièrement en région liégeoise auprès de chômeurs de dix-huit à vingt-cinq ans », soutenue en 1991 à l'Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences sociales, politiques et économiques.

2. L'enquête a permis de rencontrer une centaine de jeunes : 47 jeunes en formation tertiaire ou secondaire, 24 en stage d'orientation et 30 ne suivant ni un stage, ni une formation. Cet échantillon a été constitué afin de comparer les différents groupes et non dans un souci de représentativité. Il est bien entendu que le nombre de jeunes chômeurs en stage ou formation représente une minorité par rapport à l'ensemble des jeunes chômeurs. Cette situation est due notamment au manque de structures de formation. Parmi les 7632 jeunes chômeurs inscrits entre le 1er janvier 1983 et le 31 juillet 1984, et encore inscrits début août 1984 sur les listes de l'ONEm, 261 ont suivi un stage ou une formation professionnelle. Les jeunes rencontrés l'ont été en 1985. Des entretiens complémentaires ont pu être menés en 1988 afin de préciser si des changements importants susceptibles de modifier nos conclusions s'étaient produits.

Parmi les 71 jeunes en stage ou formation, un tiers d'entre eux suivait un stage, deux tiers une formation ; 43 avaient suivi ou suivaient un stage ou une formation du secteur tertiaire, 28 un stage ou une formation du secteur d'activité secondaire. Les entretiens approfondis, permettant l'analyse des discours, ont été réalisés au domicile du chômeur ou dans un lieu public indépendant du lieu de formation, d'un lieu de travail ou d'un local du FOREm. Les entretiens plus structurés ont été réalisés sur le lieu de formation.

3. Cet office est chargé du placement et de la formation des chômeurs. Il est depuis la fin des années quatre-vingt régionalisé sous le nom d'« Office Régional et Communautaire de la formation professionnelle et de l'emploi », il était précédemment national et portait le nom d'« Office National de l'Emploi ».

4. Le taux de chômage complet pour la région liégeoise est de 28,4% ; il est de 17,7% pour la région wallonne (*Flash FOREm*, janvier 1993, p. 4).

5. Voir à ce propos les nombreuses publications de l'OCDE.

6. WEBER, M., 1971, p. 226.

7. ELSTER, J., 1986, p. 12.

8. Voir à ce propos l'étude de BROGARD, L. *et al.*, « Les diplômés universitaires belges et leur insertion professionnelle », Université de Liège, Fondation Industrie-Université, 1989, p. 10 et suivantes.

9. ARON, R., 1948, p. 272.

10. SCHUTZ, A., 1987, p. 26.

11. JAVEAU, Cl., 1988, p. 96.

12. SCHUTZ, A., 1986, p. 26.

13. *Ibidem*, p. 128.

14. *Ibidem*, p. 135.

15. GIDDENS, A., 1987 ; VAN HAECHT, A., 1990, pp. 129-143.

16. *Ibidem*, pp. 134-135.

17. WEBER, M., 1964, p. 68, note 23.

18. BOURDIEU, P., 1984, pp. 34-40.

19. BERGER, G., 1964, p. 193.

20. SIMMEL, G., 1981, pp. 121-122.

21. BERGER, P., et LUCKMAN, T., 1986, pp. 189-190.

22. SIMMEL, G., 1981, pp. 125-126.

23. AGULHON, C., POLONI, A., TANGUY, L., 1986, p. 137.

24. GIDDENS, A., 1976.

25. Je reprends la typologie développée par A. Schutz selon laquelle l'action (liée à un projet préconçu) peut être qualifiée de « sensée », de « raisonnable », de « rationnelle » (SCHUTZ, A., 1987, p. 26).

Une action sera « sensée » quand le motif et le déroulement de l'action sont compréhensibles pour nous sans qu'il y ait de perception des rapports entre moyens et fins.

Une action sera « raisonnable » si elle « semble sensée pour l'observateur et qu'elle est, en plus, censée découler d'un choix judicieux parmi plusieurs lignes possibles d'action, nous pouvons la qualifier de raisonnable même si une telle action ne fait que suivre des modèles traditionnels ou habituels acceptés tels quels ».

Une « action rationnelle »... « présuppose que l'acteur a une saisie des fins, des moyens et des effets secondaires, qui implique un regard rationnel sur les différents moyens de parvenir à telle fin, les relations qu'entretient la fin avec d'autres conséquences qu'on peut anticiper en utilisant tel ou tel moyen, et finalement, de l'importance relative des différentes fins possibles. La détermination de l'action dans des termes soit affectuels, soit traditionnels est, par conséquent, incompatible avec l'action rationnelle » (SCHUTZ, A., *op. cit.*, p. 35).

26. PAUGAM, S., 1993.

27. On ne peut évoquer ici les nombreux changements que l'institution appelée aujourd'hui FOREm a connus. Mentionnons simplement l'évolution significative d'appellation. Dans les années trente, (Arrêté Royal du 27 juillet 1935) cet organisme, chargé du paiement, du placement et de la formation s'appelait : Office National de Placement et de Chômage (O.N.P.C.) soulignant bien à la suite de la crise de 1929, l'importance du placement et l'existence d'une norme, celle du travail. Un an après, l'organisation de la formation professionnelle se met officiellement en place (arrêté du 25 mai 1936). Le système de formation prendra une forme plus définitive encore au lendemain de la seconde guerre

mondiale (Arrêté du Régent du 26 mai 1945). À cette époque, les besoins de reconstruction suscitent une demande importante de main-d'œuvre et la mise en place de formations du secteur d'activité secondaire. En 1963, l'office prend le nom d'« Office National de l'Emploi ». On insiste alors sur l'employabilité et les politiques mises en œuvre poursuivent essentiellement une réponse au marché de l'emploi en créant, par exemple, un grand nombre de formations individuelles en entreprise. Aujourd'hui, le FOREM (Office Régional et Communautaire de la Formation et de l'Emploi) est issu de la communautarisation et de la régionalisation (la Communauté prenant en charge la formation, la Région assumant l'insertion professionnelle) (Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 12 mai 1987, Arrêté de 1989).

28. AUGÉ, M., 1992.

29. ROSE, J., 1984 ; TANGUY, L., 1986.

30. BOURDIEU, P., 1980, pp. 143-154.

31. BOLTANSKI, L., THEVENOT, L., 1991.

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON, C., POLONI, A., TANGUY, L., « Trajectoires sociales des enseignants et modes de socialisation dans les lycées d'enseignement professionnel en France », in *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles : nouveaux enjeux, nouveaux débats* (textes réunis par Anne VAN HAECHT), Actes du colloque de Bruxelles, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, Institut de Sociologie, 9 et 10 octobre 1986.

ARON, R., *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Paris, Gallimard, 5^e éd., 1948.

AUGÉ, M., *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, La librairie du XX^e siècle, 1992.

BERGER, P., LUCKMANN, T., *La construction sociale de la réalité*, traduit de l'américain par Pierre TAMINIAUX, Paris, Méridiens Klincksieck, coll. Sociétés, 1986.

BOLTANSKI, L., THEVENOT, L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

BOUDON, R., *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Sociologies, 1977.

BOUDON, R., *La place du désordre. Critique des théories du changement social*, Paris, Presses universitaires de France, 1984.

BOURDIEU, P., « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, XV, 1974.

BOURDIEU, P., *Questions de sociologie*, Paris, Éd. de Minuit, 1980.

DUBAR, Cl., (Éd.), *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses universitaires de Lille, coll. Mutations/Sociologie, 1987.

ELSTER, J., *Le laboureur et ses enfants. Deux essais sur les limites de la rationalité*, traduit de l'anglais par Abel GERSCHENFELD, Paris, Éd. de Minuit, coll. Propositions, 1986. (Éd. Cambridge University Press, 1983, 1984)

FREUND, J., « Rationalisation et désenchantement », in *L'année sociologique*, n° 35, 1985.

GIDDENS, A., *New rules of Sociological Methods. A positive critique of interpretative sociologies*, London, Hutchinson of London, 1977 (1^{er} éd. 1976).

GIDDENS, A., *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Sociologies, 1987 (éd. anglaise 1984).

GOFFMAN, E., *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Éd. de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, 1974.

JAVEAU, Cl., *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988.

LAZARSFELD, P., JAHODA, M., ZEISEL, H., *Les chômeurs de Marienthal*, traduit de l'allemand par Françoise LAROCHE, préface de Pierre BOURDIEU, Paris, Éd. de Minuit, 1981.

PAUGAM, S., *La société française et ses pauvres*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Recherches politiques, 1993.

ROSE, J., *En quête d'emploi. Formation, chômage, emploi*, Paris, Économica, 1984.

TANGUY, L., (Éd.), *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française, 1986.

SCHUTZ, A., *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, traduit par Anne NOSCHIS-GILLIERON, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1987.

SIMMEL, G., *Sociologie et épistémologie*, traduit par L. GASPARINI, introduction de J. FREUND, Paris, Presses universitaires de France, coll. Sociologies, 1981.

VAN HAECHT, A., *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*, Paris, Éd. Universitaires, 1990.

WATKINS, J.W.N., « Ideal types and historical explanation », in FEIGL, H., BRODBECK, M., (Éd.), *Reading in the philosophy of science*, New York, Appleton-Century-Cripts, PNC, 1953.

WEBER, M., *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, traduit de l'allemand par Jacques CHAVY, Paris, Plon, 1964 (1^{er} éd. 1920).

WEBER, M., *Économie et société*, traduit de l'allemand par J. FREUND et al., Paris, Plon, 1971 (1^{er} éd. 1922).