

INTRODUCTION

Comment préparer les jeunes générations au monde du travail ? La question n'est certes pas neuve mais elle se pose comme un véritable défi depuis une quarantaine d'années, face à l'ampleur des évolutions des pratiques et des organisations professionnelles, et à un chômage des jeunes qui atteint des niveaux très élevés dans plusieurs pays. Un aspect très remarquable de ces évolutions, étroitement lié à la mondialisation des économies, réside dans un processus généralisé d'*accélération*, comme l'analyse par exemple le sociologue et philosophe allemand H. Rosa (2010). Les accélérations des changements techniques, des échanges économiques et des évolutions organisationnelles, se cumulent et s'auto-entretiennent au point qu'il est devenu très difficile de prévoir ce que seront les pratiques et les situations professionnelles, ne serait-ce que dans une dizaine d'années, et d'anticiper quels seront les besoins en terme de compétences sur le marché du travail. Des fonctions ou métiers nouveaux apparaissent, d'autres se transforment, d'autres encore perdent de leur importance, de façon plus ou moins ponctuelle et jusqu'à parfois disparaître. En conséquence, les carrières professionnelles des individus sont de moins en moins linéaires, mais faites de discontinuités, de ruptures, potentiellement dès les premiers temps de l'insertion dans l'emploi. Dans les années qui viennent, la plupart des salariés devront probablement vivre, non seulement des changements d'employeurs, mais aussi des adaptations et des reconversions professionnelles de plus ou moins grande ampleur.

Malgré les dispositifs mis en place dans plusieurs pays pour prévoir ce que seront les emplois de demain (Maillard, 2012), ces transformations toujours plus rapides des sphères productives posent des problèmes considérables pour organiser la formation professionnelle initiale, entendue ici au sens large de tout dispositif éducatif dont la fonction principale est de préparer les jeunes générations au monde du travail, que ce soit au niveau secondaire ou supérieur. On touche là une problématique d'articulation entre des sphères sociales qui se sont largement autonomisées les unes par rapport aux autres au cours de l'histoire, en développant des institutions, des organisations, des activités et des structures temporelles spécifiques, les unes dédiées à la production, les autres à la formation (Durkheim, 1893 ; Luhmann, 2001). De nombreux travaux sociologiques et économiques, dont certains déjà anciens, ont pu montrer la complexité de la relation formation-emploi, avec une difficulté croissante depuis une quarantaine d'années, à trouver des adéquations réussies entre les niveaux, les types et les contenus des filières de formation, les exigences évolutives des employeurs en termes de compétences professionnelles et les profils et aspirations des élèves (Tanguy, 1986 ; Giret *et al.*, 2005).

Les questions qui se posent sont nombreuses. Elles portent par exemple sur le bon niveau de pilotage de la coordination entre systèmes de formation et de production. Cette coordination doit-elle se faire de façon centralisée au niveau de l'État, ou bien à un niveau plus régional, voire local ? Il semble qu'un pilotage centralisé soit de plus en plus difficile à tenir, non seulement en raison des évolutions quantitatives et qualitatives rapides des métiers et des emplois qui peuvent être relativement différenciées d'un bassin d'emploi à un autre, mais aussi en vertu du caractère de plus en plus imprévisible des trajectoires de formation des jeunes. Mais pour autant, il n'est pas sûr qu'une régulation uniquement locale, laissant totalement libres les acteurs du monde de la formation d'ouvrir des filières qui leur paraissent pertinentes compte tenu de leur contexte socio-économique propre, n'ait que des avantages¹. À plus large échelle, la lisibilité des formations et des diplômes créés peut devenir très vite complexe, non seulement pour les élèves et leurs parents, mais aussi pour les employeurs. Les intitulés multiples et l'absence de réflexion sur les équivalences entre les formations, peuvent constituer un sérieux handicap pour des économies de plus en plus exigeantes sur le plan des capacités de circulation et d'évolution des personnes.

Une autre question importante concerne les niveaux de formation. Une façon *a priori* pertinente de répondre à la complexification croissante des situations de travail est de privilégier une politique d'élévation généralisée des niveaux de formation initiale. En incitant fortement les jeunes à augmenter la durée de leurs études, par le biais de politiques éducatives très volontaristes, on garantirait ainsi que les diplômés disposent de savoirs plus nombreux, plus transversaux et de plus haut niveau conceptuel, les rendant aptes à traiter des situations plus variées et complexes, et à être plus mobiles d'un emploi à un autre. Cette stratégie globale, qui a trouvé depuis plusieurs années une justification économique basée sur la théorie du capital humain, est clairement mise en œuvre par de nombreux pays. Ainsi, depuis les années 1950, le nombre de jeunes accédant à des études supérieures a progressé de façon spectaculaire dans le monde, particulièrement dans les pays riches. Les grandes organisations internationales (OCDE, Unesco, Union européenne, etc.) poussent très fortement les États à poursuivre leurs efforts dans ce sens. Mais cette idée d'un effet nécessairement positif de l'augmentation généralisée des niveaux de formation sur l'insertion, les carrières professionnelles et plus globalement l'économie d'un pays, très séduisante au premier abord, tend à éluder toute une série de problématiques plus fines, comme par exemple : les évolutions différenciées des niveaux d'emplois selon les domaines d'activités, avec le risque de déclassement de certains diplômés ; les chances inégales d'accès des jeunes à l'enseignement supérieur en fonction de leur capital social et culturel ; le problème du décalage entre des savoirs scolaires et professionnels, dont rien ne garantit qu'ils soient équivalents ; les effets concrets des situations pédagogiques ou didactiques mises en œuvre sur la qualité des apprentissages ; etc. On en vient alors à

1. La création des licences professionnelles, dans les universités françaises, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, constitue une bonne illustration des problèmes qui se posent lorsqu'aucune régulation nationale ne vient tempérer la frénésie d'ouverture de filières des acteurs locaux. De très nombreuses licences professionnelles ont été créées (plus de 2000 sur tout le territoire), parfois hyper spécialisées, parfois très générales, avec des intitulés ne permettant pas toujours de reconnaître des filières proches sur le plan des contenus (AGULHON, 2011). Cette inflation a récemment conduit le ministère à tenter de rationaliser l'offre à l'échelle nationale en réduisant le nombre de formations et en harmonisant les intitulés.

l'idée qu'il ne suffit pas de hausser le niveau général de formation, mais qu'il faut développer une analyse plus fine et plus complexe des systèmes de formation du point de vue de leurs contenus, de leurs acteurs et leurs modes de fonctionnement, notamment en ce qui concerne leurs relations avec les sphères professionnelles.

En particulier, dans un contexte d'évolution rapide des sphères productives, les questions relatives aux choix des contenus de formation ne semblent pas tout à fait accessoires. Comment déterminer des savoirs à transmettre qui résistent un tant soit peu à l'obsolescence rapide des techniques et des pratiques professionnelles ? Faut-il, par exemple, privilégier des connaissances théoriques et générales au prétexte que celles-ci seraient moins contextualisées, plus durables, que des savoir-faire ou des méthodes d'actions propres à des domaines professionnels particuliers ? Mais alors comment garantir que les jeunes diplômés puissent être rapidement opérationnels dans l'entreprise qui les embauchera, dans un contexte de très forte compétitivité, où la valeur ajoutée de chaque salarié est comptée à chaque moment ? Une période de faible opérationnalité est-elle inévitable lors de toute transition de la formation vers l'emploi ? Est-elle acceptée par les entreprises ? À l'inverse, vaut-il mieux se centrer sur un petit nombre de connaissances très pratiques, envisagées d'ailleurs plutôt comme des compétences propres à un métier ou à un domaine d'activités, que des savoirs scolaires ou universitaires, au risque d'une formation plus étriquée en termes de débouchés, et qui ne donnerait pas des capacités d'adaptation suffisantes aux futurs salariés au cours de leur carrière professionnelle ? Une voie médiane serait encore d'inclure des contenus beaucoup plus variés, tant pratiques que théoriques, avec d'importantes dimensions prospectives, pour garantir aux étudiants de plus larges débouchés professionnels et une plus grande pérennité de leur formation. Mais alors, n'y a-t-il pas un risque de faire feu de tout bois, de ne faire que survoler sans cesse de multiples contenus sans les approfondir et de perdre les apprenants dans une formation beaucoup trop éclectique ? Ces nombreuses questions montrent que le choix des types de savoir à transmettre dans une formation professionnelle initiale ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie. Elle renvoie aussi aux finalités de chaque formation, qui peuvent ne pas seulement être de préparer les jeunes au monde du travail. On peut aussi assigner à ce type de formation des visées d'éducation plus générale, avec l'objectif d'un développement intellectuel et critique des personnes, comme c'est le cas dans les filières secondaires françaises.

À ces interrogations sur les contenus, on peut en ajouter d'autres sur les modalités de leur transmission. Peut-on d'ailleurs penser ces deux dimensions indépendamment l'une de l'autre ? Certains types de savoirs ne requièrent-ils pas des formats particuliers de transmission ? Par exemple, il paraît difficile d'enseigner des savoirs d'action en utilisant uniquement des situations de classe traditionnelle, qui sont avant tout conçues pour des activités de type oral ou écrit. Pour autant, comme l'ont montré des historiens de la formation professionnelle (Pepel et Troger, 1993), l'acquisition de ces savoirs pratiques a pu être envisagée de plusieurs manières : en privilégiant des lieux de transmission pratique au sein des écoles, sous la forme d'ateliers proches des caractéristiques des environnements professionnels réels, ou bien en recourant à une organisation de la formation en alternance, qui renvoie tous les apprentissages pratiques à des périodes de stage en entreprise. Les ateliers au sein des écoles ont *a priori* un grand avantage : celui de se libérer de la contrainte productive et de privilégier des finalités uniquement formatives. Mais on peut

aussi considérer que cette contrainte productive est tout à fait importante pour acquérir certaines compétences, et que les ateliers d'école manquent une bonne partie des buts formatifs souhaitables. On en arrive alors à l'idée que les différents types de situations (classes, ateliers pratiques d'école et situations professionnelles) ne sont pas équivalents en terme d'apprentissage et peuvent être combinés astucieusement au cours d'un parcours de formation. D'autres dispositifs peuvent encore venir s'ajouter comme des situations de simulation informatisées ou des projets interdisciplinaires. Les possibilités sont donc nombreuses, mais elles posent sans doute de nouvelles questions relatives aux articulations les plus efficaces dans des stratégies formatives sur le court, moyen et long terme.

Reste ensuite à savoir comment ces possibilités de situations et de dispositifs sont mises en musique par les acteurs sur le terrain. En premier lieu, comment les enseignants ou les formateurs procèdent-ils pour construire les situations de formation et les animer ? De quel poids pèsent les prescriptions des référentiels et/ou des programmes ? De quelles ressources disposent-ils, à la fois sur le plan de leurs connaissances et valeurs personnelles, liées en particulier à leur propre parcours formatif et professionnel, et sur le plan des moyens existants (salles, matériels, possibilités de travail collaboratif, etc.) dans les établissements ? Ces questions valent bien sûr pour les enseignants ou formateurs des institutions de formation, mais probablement aussi, pour une part, pour ceux que l'on appelle tuteurs ou maîtres d'apprentissage, qui accompagnent les élèves lors de stages en situation de travail. Et puis il y a bien sûr aussi les apprenants. Comment vivent-ils ces situations de formation ? Quel(s) sens ont-elles pour eux et comment s'y engagent-ils ? Quels apprentissages en retirent-ils ? Parviennent-ils à transformer les nombreuses connaissances transmises et les expériences vécues sur le terrain professionnel en compétences transférables ? De quel poids pèsent leur origine sociale et leur parcours scolaire antérieur sur ces engagements et ces apprentissages ?

On le voit, les questions sont nombreuses et complexes et portent sur des enjeux très importants pour le futur de nos sociétés, en particulier du point de vue de leur capacité à proposer un avenir professionnel viable aux jeunes générations. Les travaux de recherche existant sur la formation professionnelle initiale peuvent-ils aider à répondre à ces nombreuses questions ? Force est de constater que, malgré sa grande importance économique et sociale, il s'agit là d'un domaine très sous-investi par la recherche en éducation au niveau international, qui lui préfère de loin l'enseignement général primaire, secondaire et (depuis plus récemment) supérieur. De plus, si l'on s'intéresse plus précisément aux différentes questions posées plus haut, il semble que certains types de travaux soient privilégiés par rapport à d'autres. Si l'on prend par exemple le *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* (Rauner et Maclean, 2008a) qui ambitionnait de faire une large présentation des travaux menés dans le domaine de la formation professionnelle et technique (1 100 pages) au cours des dernières années (l'ouvrage est sorti en 2008), peu d'entrées sont consacrées à ces questions. Les travaux de recherche recensés peuvent être classés en neuf grands domaines :

- l'analyse des évolutions des politiques et structures nationales de formation professionnelle, en particulier dans une perspective historique et comparative ;
- des approches plus sociologiques sur les caractéristiques et/ou les trajectoires des acteurs de ces systèmes, en particulier des enseignants et des élèves ;

- des études sur les emplois et les qualifications, dans une perspective quantitative (évolution de la demande des entreprises dans les différents domaines professionnels), ou plus qualitative (évolutions et catégorisations des emplois et des qualifications selon différents modèles ou méthodes), à partir desquelles un travail de planification et de calibrage des formations peut être mené ;
- des enquêtes sur les trajectoires de formation et d'insertion des formés sur le marché du travail (flux d'entrées/sorties, taux de réussite aux examens, taux d'abandon, parcours d'orientation, durée d'obtention du premier emploi, etc.) ;
- dans une perspective plus psychologique ou ergonomique, l'analyse fine des activités professionnelles (entretiens, questionnaires, observations sur le terrain), dans le but de documenter la conception de référentiels d'emploi et de formation ou de dispositifs formatifs ;
- l'analyse des voies de construction effective des curricula de formation où peuvent intervenir plusieurs types d'acteurs sociaux (représentants patronaux et salariaux, de l'État, du système éducatif, etc.) ;
- des approches économiques de la formation qui visent à en étudier les coûts et bénéfices pour les États, les acteurs du monde économique et dans une moindre mesure pour les apprenants eux-mêmes ;
- des réflexions d'ordre didactique ou pédagogique sur les méthodes les plus adaptées pour l'enseignement de tel ou tel type de contenus ;
- et enfin, des études en situation de formation visant à analyser les pratiques ou activités réelles de transmission et d'apprentissage des acteurs (enseignants, instructeurs, apprenants), sur le plan sociologique, psychologique, pédagogique, didactique ou langagier et à comprendre les facteurs ou contraintes influençant ces pratiques.

Parmi ces différents domaines, ce sont surtout les études sur les politiques et les structures de formation, les emplois et les qualifications, en lien avec ces structures et les évolutions des entreprises, les trajectoires de formation et d'insertion sur le temps long et, dans une moindre mesure, la construction des curricula et de certains dispositifs formatifs, qui dominent assez largement. Les travaux plus qualitatifs ou plus micros sont nettement moins nombreux, et l'on sait finalement assez peu de choses sur ce qui se passe réellement dans les classes, les ateliers d'école, les stages, etc., au sein des filières professionnelles ou professionnalisantes de l'enseignement secondaire ou supérieur.

Par ailleurs, l'orientation et l'importance des recherches conduites semblent dépendre assez largement des structures de formation existantes et de leur position sociale dans le système éducatif de chaque pays (Rauner et Maclean, 2008b). Ainsi en Allemagne, où le prestige de la formation professionnelle initiale est grand, il existe une importante tradition de recherche en sociologie des professions, en économie de la formation professionnelle et en pédagogie professionnelle, cette dernière notion étant entendue dans ce pays comme la construction de séquences d'enseignement. Inversement en France, où l'enseignement professionnel a bien moins de prestige, les travaux de nature didactique ou pédagogique sont beaucoup plus rares, tandis que les recherches sociologiques s'intéressant aux publics de ces filières souvent déclassées, sont plus développées.

« The relatively strong sociological coverage of VET research in France is probably due to the fact that French VET never really attracted the interest and attention of educational sciences, the

latter being primarily concerned with issues of general and academic education. In Germany, by contrast, the academic discipline of vocational and economic education (Berufs- und Wirtschaftspädagogik), which is closely related to the university level training of teachers for part-time vocational schools, has traditionally been a strong contributor in the field of VET research concerning contents and processes of teaching and learning » (Imdorf et al., 2010, p. 6).

Il faut aussi souligner le rôle important, pour le développement des recherches dans chaque pays, des institutions nationales et internationales dédiées à l'étude et l'amélioration de la formation professionnelle : le BBF, créé en Allemagne en 1970, puis remplacé par le BIBB² quelques années plus tard ; le *All Union Institute for Technical and Vocational Education* créé en URSS en 1963 ; le NCRVE aux États-Unis en 1965 ; le CEDEFOP à l'échelle européenne en 1975 ; le centre Unesco-Unevoc au niveau international en 2000. En France, on peut mentionner la création du CEREQ³ en 1970, avec comme finalité de mener des études sur les relations entre systèmes de formation et emploi, dans des perspectives principalement économiques et sociologiques. Ce centre a largement favorisé des recherches plutôt quantitatives sur les liens entre diplômes et qualifications professionnelles, sur les caractéristiques du marché du travail, les politiques de formation, ou encore sur les trajectoires de formation et d'insertion des jeunes dans l'emploi sur plusieurs années. Comparativement, on dispose de peu d'études de nature qualitative sur les caractéristiques des situations de formation et les pratiques déployées pour transmettre et apprendre.

Ce peu est cependant à relativiser. Depuis quelques années, des chercheurs travaillant dans le champ de l'éducation ou de la formation dans plusieurs pays ont développé un certain nombre de travaux qui ont comme point commun de chercher à mieux comprendre les pratiques existantes en matière de formation professionnelle initiale. Cela peut être envisagé de différents points de vue, comme ce que doivent ces pratiques à des structures ou politiques éducatives, ou à des types de publics aux origines et aux trajectoires sociales différenciées. Des chercheurs peuvent aussi étudier la part plus locale de ces pratiques, envisagées alors comme co-constructions situées entre des acteurs différents, notamment entre formateurs (ou tuteurs) et apprenants. Il peut s'agir enfin de proposer et d'expérimenter en situation réelle de nouveaux dispositifs ou nouvelles ingénieries de formation. Ces travaux relèvent de domaines d'études assez différents qui se sont spécialisés sous des labels tels que : didactique professionnelle, *workplace learning*, sociologie de la formation ou de l'enseignement professionnel, anthropologie de la transmission des savoirs, études sur l'alternance, didactique de la technologie, *Berufsdidaktics*, etc. Les chercheurs qui œuvrent dans ces différents champs se connaissent finalement assez peu, alors même qu'ils partagent cet objectif de saisir la réalité des pratiques existantes, et/ou de contribuer à leur évolution.

Cet isolement relatif des chercheurs constitue un sérieux problème pour les décideurs et les praticiens de la formation professionnelle initiale, dans la mesure où il rend très difficile toute tentative de synthèse ou de mise en lien entre les apports des différentes études réalisées pour penser un état des lieux, et envisager des transformations des pratiques

2. BBF : *Budensinstitut für Berufsbildung*Forschung ; BIBB : *BundesInstitut für Berufsbildung*, [<http://www.bibb.de>]. On peut traduire ces deux acronymes par : Institut fédéral allemand pour la recherche sur la formation professionnelle.

3. Centre d'étude et de recherche sur l'emploi et les qualifications, basé à Marseille, [<http://www.cereq.fr/>].

existantes. Il faudrait pour cela être relativement informé de ce qui est réalisé et publié dans des champs disciplinaires très différents (sociologie, anthropologie, psychologie, didactique, pédagogie, etc.). Mais cela demanderait un temps tout à fait considérable pour y parvenir. C'est aussi une difficulté pour le développement des recherches sur la formation professionnelle initiale qui tendent à rester enfermées dans une division du travail entre tel champ spécialisé dans les politiques et les structures, tel autre dans l'activité des formateurs et des apprenants, un troisième dans les savoirs et les ingénieries de formation, etc. C'est moins la division du travail de recherche (encore qu'il y aurait un grand intérêt au développement de recherches plus interdisciplinaires) qui pose problème en tant que tel, que l'absence fréquente de prise en compte de ce qui se dit et se publie dans d'autres champs pour sa propre problématique d'étude.

L'objectif de ce livre est de proposer un panorama des études réalisées au niveau international dans des champs d'études différents (sociologie de l'éducation, anthropologie, didactique, psychologie du travail ou du développement, etc.), mais qui peuvent contribuer ensemble à mieux comprendre la réalité des situations et des pratiques de transmission et d'apprentissage dans les filières de formation professionnelle. L'objectif n'est cependant pas d'en rendre compte sans ligne directrice. Une hypothèse sera au cœur de cet ouvrage et en structurera assez largement le propos : celle d'une division croissante du travail de formation à l'intérieur même des institutions spécialisées dans la préparation des jeunes au travail, qui structure profondément les modes de transmission et d'apprentissage à l'œuvre au sein de celles-ci et pose des difficultés nouvelles. On entend ici par division du travail de formation le fait que pratiquement tous les dispositifs de formation professionnelle initiale actuels, quel que soit le pays ou le domaine professionnel, combinent ce que l'on peut appeler différents contextes de transmission et d'apprentissage, animés chacun par un formateur spécialisé dans un type de contenu de savoirs et/ou de pratiques : cours disciplinaires généraux ou techniques, séances pratiques en atelier sur des objets réels ou virtuels (simulations) ; périodes d'alternance ou stages encadrés en situation de travail. Ce livre ambitionne d'étudier : d'où vient historiquement cette grande division du travail de formation ; pourquoi elle s'est accentuée ces dernières années ; comment elle se traduit dans les structures de formation actuelles ; ses conséquences sur l'activité des formateurs et les situations qu'ils mettent en place ; et finalement ses effets sur les apprentissages des élèves ou des étudiants, y compris en termes de difficultés potentielles.

Si une telle problématique reste foncièrement d'ordre didactique (étudier les processus de transmission et d'apprentissage dans les formations professionnelles initiales, et rechercher leur amélioration), elle nécessite cependant de mettre en lien ce champ d'étude (en particulier la didactique professionnelle, mais aussi d'autres didactiques comme la didactique de la technologie), avec des travaux de recherche menés dans des disciplines différentes qui peuvent largement aider à contextualiser historiquement et socialement ces processus. Cela est tout à fait important si l'on considère qu'il existe un lien étroit entre d'une part, les organisations économiques, sociales et matérielles existant à un moment donné et d'autre part, les processus didactiques (transmission et apprentissage) se déroulant à l'intérieur de ces organisations. En ce sens, on peut reprendre cette idée proposée par B. Bril selon laquelle : « L'étude des apprentissages culturels nécessite une analyse simultanée, non seulement des processus d'apprentissage qui sont le fait de chaque individu, mais

aussi des processus de transmission qui sont organisés, de manière plus ou moins explicite, par l'environnement social, culturel, économique, etc. » (Bril, 1991, p. 16). Il faut donc se tourner vers l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, la psychologie culturelle et être réceptif à ce que ces disciplines peuvent nous dire sur ces dimensions sociales, culturelles, économiques et historiques.

Dans cette perspective, le premier chapitre aura pour finalité de remettre en perspective historique les pratiques de préparation des jeunes au monde du travail, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Il s'agira de mieux mesurer le poids d'héritages historiques sur les discours, les structures et les pratiques de formation actuels. En conséquence, ce chapitre sera consacré à l'examen des travaux d'histoire de l'éducation qui se sont intéressés aux questions de formation technique et professionnelle. Pour éviter le risque d'anachronisme, il est important de préciser que je ne cherche pas à faire une histoire de la formation professionnelle qui vienne réécrire ou réviser la production historique existante : je n'en ai ni la volonté, ni la légitimité, ni les compétences. Mais, comme le dit Robert Castel dans son étude socio-historique du salariat, il s'agira de se « retourner vers le passé avec une question qui est aujourd'hui la nôtre » (Castel, 1995, p. 15), en s'appuyant sur les matériaux produits par les historiens, mais en les ré-agençant dans le mode de raisonnement d'un autre espace assertorique, en l'occurrence ici celui du champ des études des phénomènes didactiques dans une perspective anthropologique⁴. Plus précisément, c'est sous l'angle des différentes formes, ou organisations sociales prises par la transmission et l'apprentissage de pratiques professionnelles, que j'aborderai cette partie historique. Il s'agira notamment de comprendre, à partir des études disponibles, la genèse d'institutions et de pratiques spécifiquement tournées vers la préparation des jeunes générations au travail, et les évolutions qui ont conduit à un état d'importante intégration de contenus et de formes de transmission variées au sein des cursus, en même temps qu'à une forte division du travail de formation à l'intérieur de ceux-ci. Je tenterai de tirer de mes lectures des facteurs sociaux, épistémiques (progrès des connaissances et des techniques), économiques ou politiques qui, à différentes époques, ont joué un rôle dans la mise en place, le maintien et l'évolution de certaines formes de transmission organisées socialement. Il s'agira aussi de relever ce que nous disent les travaux d'histoire sur les caractéristiques plus proprement didactiques de ces différentes formes sociales de transmission et d'apprentissage.

Le deuxième chapitre poursuivra la réflexion entamée précédemment par un examen des travaux sociologiques sur les caractéristiques des structures de formation professionnelle initiales et leurs évolutions récentes. Si historiquement la rationalisation étatique des structures de formation a pu prendre des formes nationales assez différentes selon les pays, les discours d'uniformisation délivrés par des grands organismes supranationaux tels que l'Union européenne, l'OCDE, le FMI, l'Unesco, etc., ont néanmoins depuis quelques années une influence grandissante. Les États sont incités à converger vers une

4. Castel s'appuie sur le socle épistémologique proposé par PASSERON (1991), à savoir que des disciplines en sciences humaines et sociales comme l'histoire, la sociologie, l'anthropologie, malgré les divisions en champs d'études, partagent un fond épistémologique commun quant aux modes de raisonnement et travaillent sur le même type de base empirique : le cours historique du monde. C'est ce qui autorise légitimement des emprunts croisés de faits et de concepts à condition de respecter les règles propres à chaque champ. En l'occurrence, Castel s'appuie sur les matériaux produits par les historiens qui font consensus dans leur champ « pour les redéployer autrement selon la configuration d'un autre espace assertorique : celui du "raisonnement sociologique" » (CASTEL, 1995, p. 24).

même conception mondialisée de ce que doit être le processus de préparation des jeunes au monde du travail. Dans ces discours institutionnels, cela passe en particulier par un enrichissement des contenus à transmettre et des modalités pédagogiques à mobiliser dans les formations, ainsi que par le développement de filières professionnalisantes dans l'enseignement supérieur permettant, autant que faire se peut, une hausse des qualifications obtenues. Ces incitations supra-étatiques se heurtent encore à des spécificités nationales héritées de l'histoire qui font que les évolutions récentes des structures nationales de formation se font par des chemins différents. Cela ne vient d'ailleurs pas seulement de ceux qui créent les structures de formation ou les animent (politiques, responsables de formation, enseignants, etc.), mais aussi des publics formés qui, quoiqu'eux aussi en évolution, peuvent résister à certains changements en vertu des représentations qu'ils se font de l'intérêt ou de la valeur de telle ou telle filière ou de leurs propres capacités à suivre un cursus particulier. Malgré ces différences nationales persistantes, on constate dans de nombreux cas des évolutions qui confirment l'hypothèse d'une division croissante du travail de formation au sein des cursus. Je terminerai ce deuxième chapitre par un essai d'interprétation plus générale de cette division croissante du travail formatif, en m'appuyant sur des travaux sociologiques traitant de la problématique de la différenciation sociale dans nos sociétés depuis la révolution industrielle. Il semble intéressant de lier les transformations des structures de formation, avec celles plus générales des sociétés auxquelles elles appartiennent, si l'on considère de façon raisonnable que les institutions éducatives ne fonctionnent pas dans une sorte de vide social et d'intemporalité, mais sont nécessairement affectées par les évolutions des autres composantes d'une société.

Les trois chapitres suivants de l'ouvrage se pencheront sur les recherches menées sur les processus de transmission et d'apprentissage, soit dans des écoles (chap. III), soit dans des lieux de travail (chap. IV), ou dans des dispositifs en alternance qui cherchent justement à combiner des situations en écoles avec des périodes de formation en situation de travail (chap. V). Chacun de ces chapitres abordera trois points : les caractéristiques des savoirs en jeu dans chaque type de contexte ; les caractéristiques des dispositifs, des situations et/ou des pratiques de transmission ; et enfin ce que l'on sait des processus d'apprentissage, de construction de sens et de socialisation des apprenants au cours de leur trajectoire formative. On verra que ces différents travaux mettent en lumière une très grande diversité de savoirs, d'environnements formatifs et de pratiques. Cette complexité résiste aux classifications trop simples, comme par exemple la différence fréquente qui est faite entre apprentissages en milieu scolaire (ou universitaire) et apprentissages en situation de travail. S'il existe bien des spécificités, des points de convergence peuvent aussi apparaître, concernant notamment le rôle très important de pratiques didactiques dans les deux types d'environnement. Dans la même veine, on pourra aussi constater combien les significations, les connaissances ou les identités construites par les apprenants dans différents types de situations formatives ne sont pas seulement liées aux caractéristiques de celles-ci, mais aussi à leur trajectoire personnelle et scolaire. Ainsi, les cours théoriques, les enseignements pratiques dans les écoles, les stages en situation de travail et les allers et retours entre l'école et l'entreprise dans les formations en alternance peuvent être vécus très différemment selon ces trajectoires préalables, sans d'ailleurs que les formateurs aient bien conscience de ce qui se joue et se construit dans les têtes des élèves qu'ils ont en face d'eux quotidiennement.

Dans le cinquième et dernier chapitre, je proposerai une définition élargie de l'alternance qui permet de mieux prendre en compte le problème posé par les multiples transitions que doivent effectuer les apprenants entre les différents contextes d'apprentissage différenciés d'une formation. À la lumière des nombreuses études sur le transfert et les transitions socio-culturelles, je montrerai en quoi l'éclatement des formations en de multiples composantes didactiques pose de grandes difficultés aux apprenants, qui se retrouvent souvent seuls pour s'adapter aux différentes exigences locales, et mettre en lien les connaissances et les expériences vécues de façon éparées. Ces difficultés conduisent souvent à une absence de transfert et d'intégration de ces connaissances et expériences, et finalement à une grande déperdition de ce qui a été enseigné tout au long d'une formation. Pour palier à ce problème, des stratégies pédagogiques ou didactiques, relayées par des ingénieries innovantes et collaboratives, se développent afin de ne plus laisser les apprenants seuls face à ce problème, mais à en faire une préoccupation partagée par tous les formateurs, que ce soit au sein des écoles ou au sein des situations de stage ou d'alternance. Je rendrai compte de quelques-unes de ces stratégies et ingénieries, en détaillant certains travaux que j'ai moi-même réalisés pour favoriser de telles mises en lien et transfert.