



HAL
open science

Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?

Maurice Baslé, Nathalie Beaupère, Chantal Guéguen, Sabina Issehnane,
Fabien Moizeau, Anne Moysan-Louazel, Gérard Podevin, Jennifer
Urasadettan, Gérard Boudesseul, Thomas Couppié, et al.

► To cite this version:

Maurice Baslé, Nathalie Beaupère, Chantal Guéguen, Sabina Issehnane, Fabien Moizeau, et al.. Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités? : XXIIIèmes Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Rennes, 8 et 9 décembre 2016 CREM, Université de Rennes 1. XXIIIèmes Journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, 1, Céreq, 526 p., 2016, Céreq échanges, 978-2-11-138829-1. halshs-01443589

HAL Id: halshs-01443589

<https://shs.hal.science/halshs-01443589>

Submitted on 19 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES TOUT AU LONG DE LA VIE

NOUVEAUX REGARDS, NOUVEAUX
SENS, NOUVELLES TEMPORALITÉS ?

XXIII^{èmes} Journées d'étude sur les données longitudinales dans
l'analyse du marché du travail

Rennes, 8 et 9 décembre 2016 CREM – Université de Rennes1



Maurice Baslé
Nathalie Beaupère
Chantal Guéguen
Sabina Issehnane
Fabien Moizeau
Anne Moysan-Louazel
Gérard Podevin
Jennifer Urasadettan
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Patrick Werquin
(coordonnateurs)



LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES TOUT AU LONG DE LA VIE

NOUVEAUX REGARDS, NOUVEAUX SENS,
NOUVELLES TEMPORALITÉS ?

XXIIIèmes Journées d'étude sur les données longitudinales
dans l'analyse du marché du travail

Rennes, 8 et 9 décembre 2016 CREM – Université de Rennes1

Maurice Baslé
Nathalie Beaupère
Chantal Guéguen
Sabina Issehnane
Fabien Moizeau
Anne Moysan-Louazel
Gérard Podevin
Jennifer Urasadettan
Gérard Boudesseul
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Patrick Werquin
(coordonnateurs)

XXIIIèmes Journées du Longitudinal

TRANSITIONS

LES TRANSITIONS PROFESSIONNELLES TOUT AU LONG DE LA VIE

8 - 9
DECEMBRE
2016

Céreq Centre Associé
de **Rennes**
www.cereq.fr



**Nouveaux regards,
nouveaux sens,
nouvelles temporalités ?**

Conférences plénières :

Bénédicte Zimmermann

directrice d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (UMR EHESS, Centre Georg Simmel, UMR CNRS 8131)

Éva Lelièvre

directrice de recherche, Institut National d'Études Démographiques (INED)

Christophe Albert

Chargé de mission, Conseil d'orientation des retraites

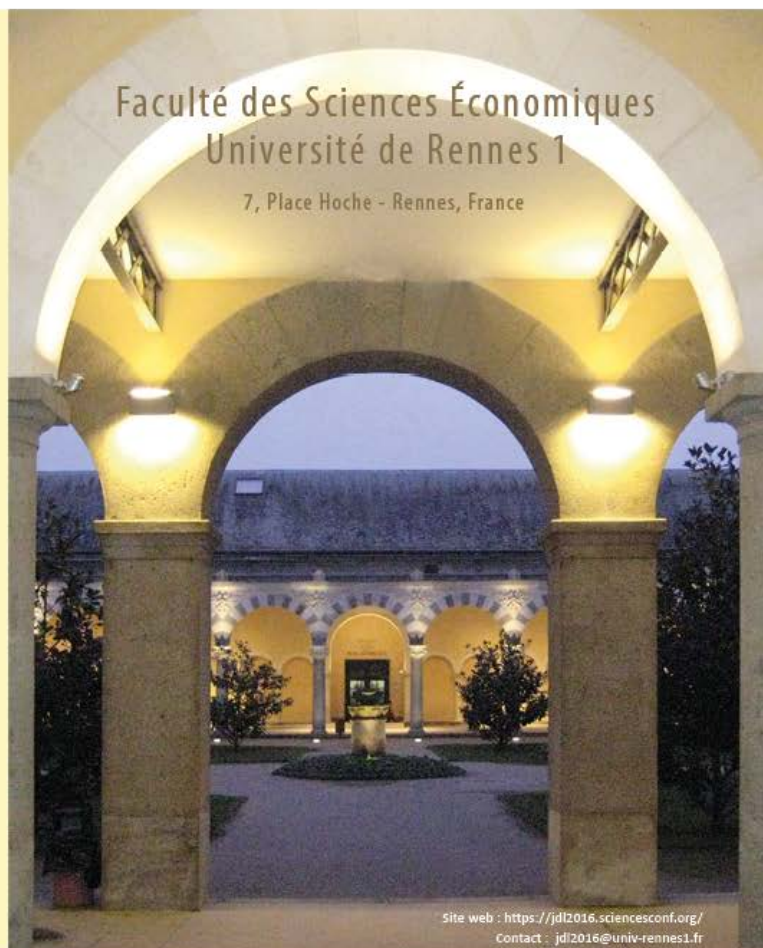
Conférence de synthèse :

Emmanuel Quenson

directeur scientifique du Céreq

Faculté des Sciences Économiques
Université de Rennes 1

7, Place Hoche - Rennes, France



Site web : <https://jdl2016.sciencesconf.org/>
Contact : jdl2016@univ-rennes1.fr

Formation - Travail - Emploi
Céreq
www.cereq.fr

METROPOLE
Rennes
via et intelligence

FACULTÉ DES
SCIENCES ÉCONOMIQUES



UNIVERSITÉ DE
RENNES 1



SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| Avant-propos. | 7 |
| <i>Nathalie Beaupère, Gérard Podevin</i> | |
| Atelier 1a Genre et transitions | |
| Les transitions professionnelles au prisme du genre. | 17 |
| <i>Stéphanie Mailliot, Lydie Chaintreuil</i> | |
| Le travail mobile renforce-t-il les inégalités de genre ? Analyse comparée des carrières des hôtesses et stewards du transport aérien (1997-2015). | 29 |
| <i>Anne Lambert, Delphine Remillon</i> | |
| Alice au pays du Sport. | 31 |
| <i>Christine Guégnard, Carine Erard</i> | |
| Atelier 1b Anticiper et outiller les transitions | |
| Échouer aux concours et rebondir. | 45 |
| <i>Dominique Bodin, Sophie Javerlhac</i> | |
| Les stratégies de repositionnement sur le marché du travail des sortants non-reçus au concours d'enseignant : quels bénéfices à se maintenir dans une cohérence formation-emploi. | 55 |
| <i>Magali Danner</i> | |
| Une réflexion sur les dispositifs publics d'accompagnement des transitions professionnelles des jeunes. | 65 |
| <i>Fatchima Bala A., Patrick Werquin</i> | |
| Atelier 2a Transition : reconversion ou bifurcation | |
| Changer de vie ou quelques éléments pour mieux comprendre le processus de bifurcation biographique des sportifs de haut niveau. | 73 |
| <i>Sophie Javerlhac, Dominique Bodin</i> | |
| Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage. | 85 |
| <i>Roberta Besozzi, Barbara Duc, Nadia Lamamra</i> | |
| Du héros au quidam : reconversion professionnelle, ajustement biographique et (contre)vocation | 97 |
| <i>Richard Solti</i> | |
| Enfants d'ouvriers à l'école de l'agriculture : quelles transitions ? | 107 |
| <i>Laure Minassian</i> | |
| Atelier 2b Transitions et trajectoires des demandeurs d'emploi | |
| Trajectoires des demandeurs d'emploi en activité réduite : une analyse croisée quantitative et qualitative. | 123 |
| <i>Léonard Moulin, Sabina Issehnane, Leila Oumeddour</i> | |
| Transition chômage-emploi : employeurs et demandeurs d'emploi face à l'activité réduite. | 127 |
| <i>Isabelle Recotillet, Cathel Kornig</i> | |
| Du chômage à l'emploi et du chômage au chômage en passant par l'emploi : les trajectoires d'une cohorte d'inscrits. | 141 |
| <i>Nicolas Prokovas, Guillaume Blache</i> | |
| Le parcours professionnel des chômeurs de longue durée en Suisse. | 153 |
| <i>Fabio B. Losa, Maurizio Bigotta, Eric Stephani et Gilbert Ritschard</i> | |

Atelier 3a Décrochage, orientation et transitions

Décrochage scolaire et retour en formation : parcours et expériences des jeunes suivis par un dispositif de remédiation à Genève. 163

Amaranta Cecchini, Rami Mouad

Divisions institutionnelles et familiales du travail d'orientation des lycéens. 173

Anne-Claudine Oller, Alice Olivier, Agnès van Zanten

Aspirations des jeunes issus de l'immigration : quel rôle joue un « choix contrarié » ? 177

Mona Granato, Annalisa Schnitzler

La division sociale du travail face aux « transitions » problématiques à l'école. Une comparaison France, Luxembourg, Suisse. 185

Dominique Maillard, Fanette Merlin, Pascale Rouaud

Atelier 3b Observer les transitions, méthodes et catégories d'analyse

La transition entre la formation technique et l'université : mutations de parcours, mutations institutionnelles ? 199

Pierre Doray, Khadija Morhat, Nicolas Bastien, Nicolas Guindon

Transitions professionnelles et cheminements d'insertion. 215

Olivier Mazade

Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire inspirés des alliances éducatives : un espace transitionnel ? 219

Laure Minassian

Atelier 4a Observer les transitions, méthodes et dispositifs

Les ruptures professionnelles : questions de mesure et éléments d'analyse. 233

Frédéric Lainé

Un dispositif d'enquêtes pour analyser les liens entre formations et parcours professionnels. 247

Marion Lambert, Isabelle Marion-Vernoux, Jean-Claude Sigot

Transitions du chômage à l'emploi et mobilités professionnelles : une autre exploitation de l'enquête Emploi en panel. 261

Murielle Matus

Quand la transition ne prend pas fin avec le retour à l'emploi. 273

Marie-Hélène Toutin

Atelier 4b Formations, socialisation professionnelle et transition vers l'emploi

Le stage de fin de Master 2 : quel accompagnement de la transition identitaire étudiant/professionnel ? 287

Marie-Hélène Jacques

Devenir apprenti dans l'enseignement supérieur : stratégies d'insertion, diversité des parcours et des formes de transition. 299

Benoit Cart, Alexandre Léné, Nathalie Jacob

| | |
|---|-----|
| Apprentissage et transition professionnelle. Une mesure de l'adaptation des attentes d'apprentis du supérieur. | 313 |
| <i>Alexandre Léné</i> | |
| Les transitions vers l'alternance. Le manque de places sur le marché d'apprentissage : un défi pour le système éducatif en Allemagne. | 325 |
| <i>Mona Granato, Joachim Gerd Ulrich</i> | |
| Atelier 5a Enseignement supérieur et transition vers l'emploi | |
| Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ? | 333 |
| <i>Catherine Béduwé, Jean-François Giret, Georges Solaux, Julien Berthaud</i> | |
| Transition université et marché du travail : Quel rôle pour les dispositifs universitaires ? | 347 |
| <i>Philippe Lemistre, Boris Menard</i> | |
| Travailler dans une même entreprise pendant et après ses études. Une exploitation des enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010. | 351 |
| <i>Laurence Lizé, Géraldine Rieucan</i> | |
| Inégalités à l'entrée du marché du travail : étude de cas d'un dispositif de bourses dans une université privée au Liban. | 365 |
| <i>Maïssam Nimer</i> | |
| Atelier 5b Acteurs économiques et intermédiaires au service des transitions | |
| Action publique régionale et dialogue social territorial. Évolution des formes de contractualisation entre acteurs publics et privés en région PACA. | 377 |
| <i>Aline Valette-Wursthén</i> | |
| Trajectoires d'OPCA depuis 10 ans : évolution de l'offre de services, changements organisationnels et nouvelles dynamiques professionnelles. | 389 |
| <i>Anne Moysan-Louazel, Gérard Podevin, Nathalie Quintero</i> | |
| Des outils convoqués à la sécurisation des parcours. Le cas des référentiels métiers développés par les observatoires de branche. | 403 |
| <i>Alexandra d'Agostino, Fred Séchaud</i> | |
| D'emploi précaire en emploi précaire... Que dire de la formation tout au long de la vie ? Une approche exploratoire. | 411 |
| <i>Christine Fournier</i> | |
| Atelier 6a Jeunes, transition vers l'emploi | |
| Quels sont les profils des jeunes qui ne s'inscrivent pas dans des situations d'emploi durable et progressif ? Comparaison PACA/France. | 423 |
| <i>Cécile Reveille-Dongradi, Anne-Sophie Dumortier et Camille Stephanus</i> | |
| Transition vers l'âge adulte et prestations sociales. Une analyse centrée sur les parcours des jeunes allocataires des CAF. | 437 |
| <i>Vincent Lignon, Violaine Fernandez</i> | |

| | |
|--|-----|
| Obtenir un nouveau diplôme après avoir arrêté ses études : logiques hétérogènes et résultats inégaux. . . . | 441 |
| <i>Virginie Mora, Alexie Robert</i> | |
| La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active : évolutions depuis une décennie. | 459 |
| <i>Hélène Couprie, Xavier Joutard</i> | |
| Atelier 6b Politiques d'entreprises et transitions professionnelles | |
| Gestion sectorielle de la main d'œuvre : un rôle de médiation entre domaines de formation qualifiante et parcours professionnels ? | 463 |
| <i>Matthieu Veinstein</i> | |
| Impact of insecure employment trajectories on employers' hiring decisions. | 477 |
| <i>Christian Imdorf, Lulu Shi</i> | |
| Le rôle des entreprises dans la sécurisation des parcours. | 489 |
| <i>Jean-Claude Sigot, Josiane Vero</i> | |
| Rôle de la formation et des apprentissages au travail sur les changements de poste dans l'entreprise. . . | 505 |
| <i>Marion Lambert, Isabelle Marion-Vernoux</i> | |

Avant-propos

Nathalie Beaupère, Gérard Podevin**

En 2006 les Journées du longitudinal (JDL) organisées par le LEST et le centre associé au Céreq d'Aix-en-Provence avaient pour sujet « transitions professionnelles et risques ». Dix ans plus tard, en 2016, dans une période marquée par les conséquences de l'aggravation de la crise économique, par la montée du chômage, des politiques de restrictions budgétaires généralisées, etc., les problématiques relatives aux transitions professionnelles se posent-elles toujours dans les mêmes termes ? Les méthodes et outils de l'analyse longitudinale ont-ils évolué ? Sont-ils adaptés aux temporalités du changement structurel ?

Si l'analyse des multiples risques liés aux transitions professionnelles était centrale en 2006, nous proposons que les journées de 2016 à Rennes appréhendent les transitions dans un sens plus élargi, à la fois en articulant différentes formes de transition venant marquer les individus à plusieurs stades de leurs parcours (les transitions au sein de la période de formation initiale, les transitions entre le système éducatif et le marché du travail, puis celles au sein des marchés du travail (interne et externe), mais aussi en réinterrogeant les transitions dans leur double polarité subie/choisie, ou bien encore en termes de risques/bénéfices. C'est ainsi que nous pourrions envisager les transitions non plus seulement comme une menace qu'il faut craindre, anticiper et accompagner, mais également, sous certaines conditions, comme une opportunité dans le parcours des individus, opportunité susceptible d'ouvrir à une réorientation professionnelle ou à de nouvelles perspectives de mobilités.

Pour ces XXIII^{èmes} Journées du longitudinal, la problématique des transitions professionnelles tout au long de la vie se propose donc d'englober, d'une part les dynamiques à l'œuvre dans les parcours biographiques et professionnels au-delà des seules périodes d'entrée dans la vie active et, d'autre part, les conséquences des changements structurels et institutionnels sur l'anticipation des transitions. Elle vise également à prendre en compte la pluralité des transitions et la diversité des publics concernés.

La transition, qui décrit habituellement une phase intermédiaire, un passage d'un état à un autre, s'inscrit par définition dans une courte durée. Une faible récurrence lui est souvent associée. Ainsi, il serait préférable de ne pas multiplier les périodes de transitions qui seraient synonymes de précarisation et de vulnérabilité. Ce n'est cependant plus tout à fait ce qu'on observe dans les univers professionnels :

- tout d'abord, dans un contexte de chômage de masse et d'incertitude croissante, les périodes de transition deviennent plus longues et plus fréquentes. La problématique de la sécurisation des parcours n'en est alors que plus pertinente. Cette sécurisation devant, par ailleurs, être resituée dans des contextes sociaux, économiques et technologiques mouvants qui influent sur l'emploi, les recrutements, l'embauche et/ou la carrière. Des contextes qui demandent aussi à être territorialisés pour livrer toute l'ampleur de leurs déterminants, tant au sens de facteurs venant peser sur les possibilités de mobilités (dont cherche à rendre compte par exemple la GPECT (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences territoriale), qu'au sens de la volonté politique des acteurs d'innover et de coopérer pour mieux accompagner et sécuriser ces transitions sur les territoires ;
- ensuite, il paraît bien que l'enchaînement des transitions, dans des espaces sociaux et professionnels élargis et plus nombreux, où se succèdent césures, reconversions, réorientations, bifurcations et autres chemins de traverse, donne à voir les transitions non

* Centre associé au Céreq de Rennes, CREM, Université de Rennes1.

plus comme des accidents isolés et discontinus, mais comme des séquences fréquentes, interdépendantes, inscrites dans des temporalités plus longues. Au point que « transition » deviendrait l'autre nom du changement dont nous connaissons le caractère de plus en plus permanent. Ainsi donc, les transitions apparaissent comme les séquences successives d'un processus long pouvant être synonymes de récurrence de chômage, de successions d'emplois temporaires, sous-tendues ou non par un projet professionnel, présentant ou non une cohérence d'ensemble. Souvent ponctué de multiples intermittences et de changements de statuts, ce processus vient aujourd'hui justifier les propositions d'instauration d'un compte personnel d'activité (CPA) – pour repenser les transitions et le transfert des droits – et la réapparition d'anciens débats sur la création d'un statut unique de l'actif et d'un revenu minimum garanti. De plus, le développement de l'emploi discontinu questionne le rôle de la protection sociale, en particulier de l'assurance chômage, sur ces transformations du monde professionnel.

Ces changements supposent alors de **porter un nouveau regard sur les transitions, d'en comprendre le sens nouveau**, et d'en outiller différemment l'accompagnement. La sécurisation elle-même change de signification quand il ne s'agit plus seulement de protéger contre un risque que l'on veut éviter (celui de rester trop longtemps au chômage par exemple), mais d'agencer des séquences constitutives d'un parcours que l'on chercherait à maîtriser sur la base d'un projet professionnel. La question de l'accompagnement et du conseil en évolution professionnelle (CEP), introduit par la loi sur la formation professionnelle du 5 mars 2014, reste pertinente dans les deux cas.

Dans ces contextes de changements professionnels, sociaux, ou territoriaux, les institutions et les opérateurs publics ou privés, notamment ceux en charge des questions liées à l'orientation, à l'emploi et la formation tout au long de la vie, connaissent eux-mêmes des périodes d'évolution significative de leurs missions. À titre d'exemple, les OPCA et les Fongecif, impactés par la loi relative à la formation professionnelle de mars 2014, voient leurs rôles se transformer et évoluer vers de nouveaux services. Pôle Emploi connaît aussi de telles évolutions, notamment autour de la mise en place de « l'accompagnement global » ou dans ses partenariats avec les OPCA et les régions dans le cadre de dispositifs particuliers (VAE) ou de publics cibles (chômeurs de longue durée, seniors), ou bien encore à travers la reconfiguration de ses relations d'opérateur public avec les autres intermédiaires du placement. Les régions sont également directement concernées par les évolutions législatives récentes qui affirment leur rôle de coordination en matière d'orientation et de formation tout au long de la vie.

L'étude des transitions appelle enfin une discussion sur les outils et les méthodes longitudinales qui peuvent être mobilisés afin de mieux les analyser. Comme le rappellent Mazade et Hinault (2014), « *la notion de transition a vocation à se généraliser aux nombreux passages sur le marché du travail, qu'ils soient subis ou choisis, marqués ou non par le chômage et la recherche d'emploi (passage formation/emploi, emploi/emploi, activités domestiques/emploi)* ». Comment, dès lors, appréhender et comprendre les transitions, du point de vue des employeurs, des salariés et des institutions qui les accompagnent ? Les méthodes d'analyse longitudinale doivent-elles évoluer ?

Quatre axes structurent les XXIII^{èmes} JDL de Rennes : le premier permet de délimiter les contours du concept de transition(s), leurs évolutions, et de s'interroger sur les méthodes adaptées pour les mesurer. Le deuxième axe porte sur les acteurs qui accompagnent les individus lors de ces transitions dans le cadre de dispositifs et de politiques publiques. Les deux axes suivants renvoient aux transitions à différents stades du parcours des individus : au sein du système éducatif et entre le système éducatif et le marché du travail ; puis au sein des marchés du travail, interne et externe. Mais ces axes ne concernent pas des questions ou des objets qui seraient séparés, sans lien : ils entretiennent au contraire des relations d'interdépendances croissantes. C'est ainsi, par exemple, que les transitions et bifurcations qui peuvent s'opérer au sein du système éducatif, notamment à travers le large déploiement des formations en alternance à l'université, ou la multiplication des formes de césure ou de réorientation, internalisent en partie au sein du système éducatif les

périodes de transition qui opéraient sur le marché du travail lors de la phase d'insertion. Elles préparent aussi, d'une certaine façon, les futurs salariés aux transitions nombreuses qui les attendent tout au long d'une vie professionnelle marquée de ruptures, d'événements imprévus, de mutations auxquels il faudra qu'ils s'adaptent. Les nombreuses communications de ces JDL de Rennes rendent compte de cette imbrication forte des problématiques et objets qui deviennent transversaux aux thèmes schématiquement regroupés ici en 4 axes.

Axe 1. Les transitions, concepts et méthodes

La transition est une phase nécessaire quand elle renvoie à l'entrée sur le marché du travail, mais elle peut également s'avérer « critique » quand, au sein du marché du travail, elle « *infléchit l'itinéraire des travailleurs en un sens socialement non souhaitable* » (Gazier, 2008, p. 118).

Dans les deux cas, la transition s'opère souvent au risque de la vulnérabilité, à laquelle la question des temporalités est directement liée : à quel moment la transition ne peut plus être considérée comme telle ? Jusqu'à quand peut-on justifier d'une situation peu satisfaisante en arguant de la transition ? Questions que posent également Mazade et Hinault (2014) : « *La transition fait partie de la même famille conceptuelle que les notions de cycle de vie, de parcours, de trajectoire, d'événement biographique, etc. Elle pose la redoutable problématique des seuils – quand et comment commence et se termine une transition ? – et de l'articulation entre les différentes temporalités – familiale, professionnelle, résidentielle... – qui composent un parcours biographique* ».

Étapes nécessaires ou subies dans un parcours professionnel, les transitions peuvent également être choisies lors des reconversions professionnelles. Par ailleurs elles donnent à voir la dynamique du marché du travail et les mobilités qui s'y déploient, qu'elles soient ou non accompagnées (Beck et Kamionka, 2012). Si évoquer les transitions professionnelles revient de plus en plus à décrire des périodes complexes, il importe de comprendre les politiques qui incitent à les aménager et à les négocier pour mieux les sécuriser (Gazier, 2008). C'est dans cette veine que non seulement les grilles d'analyse théorique des marchés transitionnels sont pertinentes, mais aussi celles qui traitent plus largement de la segmentation du marché du travail (Gazier et Petit, 2007).

Des périodes de transition accompagnées, où finalement la sécurisation se trouve anticipée et garantie, existent quand les ressources disponibles pour les mettre en œuvre sont mobilisées (formation continue, VAE, CPF...). Dans ces cas, les finalités de la transition envisagée sont sans doute davantage définies et encadrées par les acteurs. Le temps de la transition n'est plus perçu comme potentiellement risqué mais comme nécessaire. Ainsi, et en dépit des transformations du marché du travail, les transitions internes accompagnées par l'entreprise perdurent, notamment dans des espaces professionnels intermédiaires où des mobilités promotionnelles restent effectives (Cadet, 2015).

Ces transitions peuvent être décrites et caractérisées par des enquêtes quantitatives, soit relatives à l'insertion professionnelles des sortants du système éducatif, soit relatives aux mobilités des actifs sur le marché du travail. Si ces travaux décrivent les types de transitions et leurs temporalités, des enquêtes à caractère monographique auprès d'entreprises s'attardent sur les parcours individuels et les stratégies des entreprises, comme le montrent notamment les travaux de Caillaud et Zimmerman (2011). D'autres approches et d'autres enquêtes, réalisées directement auprès des salariés, peuvent également contribuer à saisir les transitions professionnelles et biographiques dans une perspective longitudinale et mettre en évidence leurs effets à court ou moyen terme sur les parcours des individus (mobilité interne, mobilité externe...).

Axe 2. Les acteurs de l'accompagnement des transitions et les trajectoires de leurs institutions

Les transitions sur le marché du travail font l'objet d'une attention particulière par les acteurs de l'orientation et de la formation ou bien encore par les intermédiaires du système public de l'emploi. L'encadrement et l'accompagnement des individus lors des périodes de transition connaissent eux-mêmes des évolutions législatives, comme l'illustrent la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (loi n°2014-288 du 5 mars 2014) et certaines de ses dispositions, dont la mise en œuvre du conseil en évolution professionnelle.

Ainsi, les acteurs et opérateurs publics et/ou privés chargés d'accompagner les périodes de transition ont vu leurs missions évoluer, leur rôle allant parfois jusqu'à l'anticipation des transitions à venir, dans un contexte où doivent se conjuguer au mieux flexibilité et sécurisation. L'agencement des dispositifs et la prise en compte des calendriers, des institutions, des opérateurs et des bénéficiaires, sont également présents dans l'analyse longitudinale des transitions. La construction de parcours d'orientation, d'insertion, de reprises d'études et de reconversion, est dépendante de la temporalité des formations, des places disponibles, mais aussi des possibilités institutionnelles, des facilités ou des difficultés à composer avec les acteurs. De même, les travaux relatifs aux missions des observatoires prospectifs des métiers et des qualifications contribuent à la gestion des transitions, via une prospective des besoins en qualifications et une connaissance fine des métiers en tension (d'Agostino et Delanoë, 2012).

Dans ce contexte, les établissements de formation ont vu leurs missions évoluer vers la prise en compte de la transition vers l'emploi, comme ce fut le cas dans les universités avec la mise en place des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) dans le cadre de la loi LRU introduite en 2007 (Rose, 2014) ou du développement de la formation continue (Germinet, 2015). En effet, les dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle ou encore le développement de la professionnalisation des études, en particulier la croissance des formations en alternance, ont pour finalité, plus ou moins directe, de faciliter la transition de la formation à l'emploi, d'en réduire la durée, et finalement d'anticiper les transitions en les internalisant. Ce sont donc de nouvelles missions que se sont vu attribuer les responsables de formation.

Parallèlement, l'objectif de la *flexicurité* de doter les individus d'outils et de capacités leur permettant de « faire face » aux mobilités choisies ou subies, a contribué au développement de la logique de compétence dans les formations comme dans la gestion d'entreprise. Logique qui n'est pas sans poser question du point de vue théorique d'une part, quand elle est articulée à la notion d'employabilité (Loufrani-Fedida *et al.*, 2011), et du point de vue de sa mise en pratique, d'autre part, quand elle fait reporter sur les salariés – et plus largement sur les individus – la responsabilité du développement et de la valorisation de leurs compétences (Caillaud et Zimmerman, 2011). Des travaux sur les *capabilités* (Sen, 2010) pourraient être ici mobilisés, en mettant en évidence que les individus ne sont pas tous égaux pour construire un projet professionnel, maîtriser les ressources qui sont mises à leur disposition, convertir les transitions en opportunités.

Axe 3. Les transitions au sein du système éducatif

Les études et travaux sur les transitions au sein du système éducatif et les transitions entre formation et emploi sont également nombreux à être présents dans ces JDL. Ceux permettant des comparaisons internationales pourront mettre en perspective les différentes acceptions du concept de transition (Charles, 2015 ; Diallo et *al.*, 2009 ; Raffe, 2008). Il pourra s'agir de montrer la diversité des transitions entre la sortie du système éducatif et l'entrée sur le marché du travail, mais également de s'attarder sur les dispositifs mis en œuvre pour faciliter ces transitions. En effet, quels que soient les niveaux de diplômes, de nombreux dispositifs tendent à anticiper l'entrée sur le marché du travail des jeunes.

Dans ce contexte, les outils et dispositifs de professionnalisation de l'enseignement supérieur, le développement de l'alternance à tous les niveaux de formation, ou encore la valorisation de l'approche par les compétences, visent à faciliter la transition vers l'emploi. L'insertion professionnelle se prépare pendant la formation et s'articule aux services d'aide à l'orientation ou à la réorientation. Les dispositifs de prévention du décrochage et les dispositifs de raccrochage participent de l'organisation de ces transitions vers un retour en formation, ou pour l'accès à l'emploi.

Au regard de ces dispositifs et outils, les transitions professionnelles, souvent définies comme un enchevêtrement complexe où alternent les situations d'emploi, de chômage et de formation, tendraient à s'allonger. Quelle que soit leur forme (stages longs, CDD, emplois intérimaires, emplois saisonniers, contrats en alternance, année de césure...), les allers et retours entre système éducatif et marché du travail participent souvent de ces transitions. Leurs finalités peuvent être économiques, mais relever aussi de l'acquisition de compétences et d'un processus de socialisation professionnelle.

Les travaux sur les transitions, pendant les parcours de formation (bifurcation, réorientation...) ou durant le processus d'insertion professionnelle, pourront éclairer les évolutions et leurs effets en termes d'accès à la qualification et à un emploi stable, mais aussi traiter des inégalités d'accès aux formations, aux diplômes et aux emplois.

De même, l'évaluation des dispositifs qui visent à aménager des transitions dans le système éducatif et à sa sortie en vue de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, sera abordée dans cet axe.

Axe 4. Les rôles des acteurs économiques et les politiques publiques

Les acteurs économiques (entreprises, fédérations d'employeurs) ont un rôle central dans les étapes de transition, soit pour faciliter l'insertion des jeunes débutants, soit pour sécuriser les mobilités (internes ou externes) des salariés. Il en va en effet de leur responsabilité sociale sur ces objets comme sur d'autres de nature sociale, économique ou environnementale. Différents outils sont mobilisés, inscrits dans le cadre d'obligations légales ou d'innovations singulières. Ceux-ci peuvent relever des conditions d'accueil et de formation des jeunes, ou du développement de la formation ou encore du recours à la validation des acquis d'expérience pour les salariés. Mais le travail lui-même, et ses transformations considérées tant du point de vue des personnes (formation tout au long de la vie, responsabilité et autonomie, sécurité, flexibilité, apprentissages et développement de carrière, etc.) que du point de vue des pratiques managériales (processus de flexibilisation, réorganisation, mutations, transition numérique...), est susceptible de contribuer à faire des transitions professionnelles des séquences réussies, parce que bien anticipées et accompagnées dans l'exercice même de l'activité. Le développement de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) participe de l'instrumentation de cette dynamique, ne serait-ce qu'à travers la construction

décentralisée des référentiels de compétences. De même, le contexte de l'entreprise et sa politique générale de gestion des ressources humaines conditionnent la manière dont la sécurisation des parcours des salariés peut être conduite (Sigot et Vero, 2014 ; Marion-Vernoux, 2013), et co-construisent les ressources et la capacité des salariés qui seraient renvoyés sur le marché du travail externe à rebondir au mieux (l'employabilité).

Les outils mobilisés par les entreprises (en particulier lors de restructurations) pour encourager et faciliter les transitions – qui souvent se traduisent par des mobilités involontaires – constituent également une dimension importante à prendre en compte. Ces outils tendent en effet à minimiser les risques associés aux transitions pour les salariés, avec des résultats souvent contrastés selon l'environnement territorial et le degré d'anticipation des événements qui sont à l'origine des restructurations.

La question des petites entreprises (à l'origine de nombreuses transitions) pourra prendre ici une place particulière. Entreprises peu formatrices, rarement dotées d'une politique RH, les acteurs de la relation formation-emploi peinent dans ces organisations à s'impliquer dans une démarche de sécurisation des parcours.

Les acteurs économiques s'expriment aussi à travers la mise en œuvre des politiques publiques et leurs « traductions », plus particulièrement pour les transitions où les politiques européennes et leurs déclinaisons nationales (ANI de janvier 2013) ont été prégnantes. Cette appropriation des politiques européennes et leur diversité interrogent également la pertinence des catégories d'analyses, en particulier la nécessité d'une flexibilité externe. Dans cette perspective, l'augmentation des transitions traduit davantage une montée des incertitudes pour certains que des transitions positives pour tous (Castel, 2009). Cela change évidemment la manière d'envisager ces transitions et leur accompagnement, et interroge l'efficacité des politiques de *flexicurité* « pour les plus fragiles du segment secondaire du marché du travail » (Valette, 2007). Des travaux empiriques, qualitatifs ou quantitatifs, sur l'évaluation des politiques publiques ont toute leur place dans ce cadre, notamment quand ils examinent aussi bien les méthodes que les données utilisées.

Références citées

- d'Agostino A. et Delanoë A. (2012), « Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir », Céreq, *Bref* n°297-2.
- Beck S. et Kamionka T. (2012), « Mobilités, inégalités et trajectoires professionnelles », *Revue économique*, 63(3), p. 453-464.
- Béret P. et al. (2006), *Transitions professionnelles et risques*, Céreq, Relief, n°15.
- Cadet J.-P. (2015), « La promotion interne fait de la résistance », Céreq, *Bref*, n° 337.
- Caillaud P. et Zimmerman B. (2011), « Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la « flexicurité » aux capacités », *Formation Emploi*, n° 113, janvier-mars.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil, coll. « La couleur des idées ».
- Charles N. (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, La Documentation française, coll. « Études et recherches ».
- Diallo B., Trottier C. et Doray P. (2009), « Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires ? » (Projet Transitions, Résumé de la note de

- recherche 1), Montréal : *Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire* (Numéro 46).
- Gazier B. et Petit H., (2007), « French labour market segmentation and French labour market policies since the seventies: connecting changes », *Économies et Sociétés*, Série « Socio-Economie du travail », AB, n° 28, 6/2007, p. 1027-1056.
- Gazier B. (2008), « Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative », *Travail et Emploi*, n° 113, janvier-avril.
- Germinet F. (2015), *Le développement de la formation continue dans les universités*, rapport remis à Mme Vallaud-Belkacem et M. Mandon, ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Loufrani-Fedida S., Oiry, E. et Saint-Germes, E. (2015), « Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : grille de lecture théorique et illustrations empiriques », *Revue française de gestion*, n° 97, p. 17-38.
- Marion-Vernoux I. (2013), « Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises », *Céreq, Bref*, n° 310.
- Mazade O., Hinault A.-Cl. (2014), « Avant-propos », *Sociologies pratiques* 2014/1, n° 28, p. 3-8.
- Raffe D. (2008), « The concept of transition system », *Journal of education and work*, 21(4), p. 277-296.
- Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, PUR.
- Sen A. (2010), *L'Idée de justice*, Paris, Seuil.
- Sigot J.-C. et Vero J. (2014), « Politiques d'entreprises et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Céreq, Bref*, n°318.
- Valette A. (2007), « Systèmes d'emploi français et britannique : évolutions entre 1980 et 2001 », *Economies et Sociétés*, Développement, croissance et progrès, Presses de l'ISMEA, Paris.

Ces XXIII^{èmes} journées du longitudinal sont organisées par le CREM/CNRS UMR6211 au sein de la Faculté des sciences économiques de Rennes.

L'organisation scientifique de ces journées est assurée par un groupe de chercheurs, membres du CREM ou d'autres laboratoires de sciences sociales bretons, ainsi que du Céreq et de son réseau.

Composition du comité scientifique

Local

Maurice Baslé (CREM - Université Rennes 1)
Nathalie Beaupère (Céreq - CREM - Université Rennes 1)
Chantal Guéguen (CREM - Université Rennes 1)
Sabina Issehnane (CIAPHS - Université Rennes 2, CEE)
Fabien Moizeau (CREM - Université Rennes 1)
Anne Moysan-Louazel (CREM - Université Rennes 1)
Gérard Podevin (Céreq - CREM - Université Rennes 1)
Jennifer Urasadettan (CIAPHS - Université Rennes 2)

National

Gérard Boudesseul (UMR Espace et sociétés, Université de Caen)
Thomas Couppié (Céreq Marseille)
Jean-François Giret (IREDU, Université de Bourgogne Dijon)
Philippe Lemistre (Céreq – CERTOP, Université Toulouse 2)
Patrick Werquin (Cnam)

Genre et transitions (Atelier 1a)

Les transitions professionnelles au prisme du genre

Lydie Chaintreuil*, Stéphanie Mailliot*

Introduction

Dans un contexte global de flexibilisation du rapport à l'emploi et de transformation du compromis salarial – on n'échange plus sa force de travail dans un temps donné contre une rémunération mais on gage le développement de son employabilité contre la mise à disposition de ses connaissances, compétences et ressources personnelles –, la problématique des transitions professionnelles recouvre des préoccupations nouvelles. Aussi se trouve-t-elle au cœur des réflexions d'instances en charge des évolutions de l'emploi et de la formation (conseil économique et social régional, conseil d'analyse stratégique, conseil d'orientation pour l'emploi...) et au cœur des débats sur la construction de l'expérience et le développement des compétences acquises en « situation de transition » (Mailliot, 2012).

Cette problématique, largement abordée par des économistes, sociologues, psychologues et autres chercheurs, reste vivace car elle évolue en simultané avec la société dans laquelle elle s'inscrit. En effet, face à la montée du chômage et à la multiplication des emplois précaires, les parcours professionnels perdent de leur linéarité pour intégrer de plus en plus de bifurcations, réorientations et autres changements. La crise de 2008 a modifié en profondeur la structure des transitions professionnelles en intégrant désormais couramment au sein des parcours des périodes d'emploi, de chômage et de formation. Selon France stratégie (2016, page xx), « *les allers et/ou retours entre emploi et chômage sont plus nombreux relativement aux transitions d'emploi à emploi (changements d'employeur). Ils représentent près de six transitions sur dix, illustrant ainsi l'instabilité du marché du travail* ».

Par là même, les acteurs et opérateurs de l'orientation professionnelle voient leurs fonctions se transformer, devant prendre en compte d'une part la multiplicité et la complexité des parcours à accompagner et, d'autre part, les implications d'évolutions législatives et financières qui modifient en profondeur l'exercice de leurs métiers.

Dans ce contexte, la question de l'élargissement des choix professionnels de tous articulée à celle d'une plus grande mixité des métiers prend des accents nouveaux. Alors que nombre d'études montrent que l'orientation dans le cadre de la formation initiale scolaire est source d'inégalités entre les femmes et les hommes tant sur les choix de métiers que sur l'insertion professionnelle (Couppié et Epiphane, 2006¹), la question se pose de savoir ce qu'il en est des choix d'orientation « tout au long de la vie » et plus spécifiquement dans l'espace de l'intermédiation vers l'emploi² ? À quelles conditions cet espace représente-t-il une opportunité pour opérer des positionnements atypiques sur le plan sexué quant à l'exercice de nouveaux métiers ? Quels sont les appuis et obstacles que rencontrent les femmes et hommes qui s'engagent dans ce type de reconversions lors de transitions sur le marché de l'emploi ? Quelles sont les logiques de construction de parcours à l'œuvre susceptibles d'éclairer la compréhension de leurs motivations ?

* Observatoire régional des métiers région PACA.

¹ La ségrégation entre les hommes et les femmes sur le marché du travail est en effet l'aboutissement d'une logique qui « commence dès la petite enfance, s'enracine sur les bancs de l'école, du lycée et de l'université pour se cristalliser à l'arrivée sur le marché du travail, moment où les individus choisissent et sont choisis par les employeurs. » (Couppié et Epiphane, 2006)

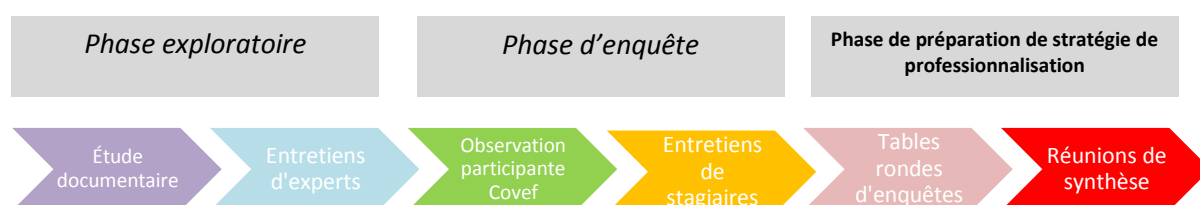
² L'espace de l'intermédiation vers l'emploi est ici entendu au sens large et comprend aussi bien les processus d'orientation, de formation et d'insertion des demandeurs d'emploi.

Autant de questions auxquelles la présente analyse s'attèle en adoptant une focale sur des transitions professionnelles d'hommes et de femmes réalisées via une formation qualifiante du service public régional de formation permanente et d'apprentissage (SPRFPA) en PACA³. Plus largement c'est la réversibilité des processus d'orientation en cours de vie active qui est interrogée sous l'angle de la reproduction ou de la levée des stéréotypes de genre dans la répartition sociale des places.

Pour instruire cette problématique, notre contribution revient sur différentes étapes d'une recherche-action conduite en 2015 et 2016 par l'observatoire régional des métiers (ORM) – observatoire régional de la relation emploi-formation (OREF) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Ce travail d'étude, cofinancé par le Fond social européen et par le contrat de plan État-Région⁴, porte sur des questions d'égal accès des femmes et des hommes à l'offre régionale de formation et donc aux différents métiers et secteurs d'activité. Procédant par étapes, la démarche a permis d'interroger, sous l'angle de l'égalité entre les femmes et les hommes, tant les pratiques des professionnels de l'intermédiation vers l'emploi au moment du recrutement de candidats en formation que le vécu des processus de formation eux-mêmes par des femmes ou des hommes opérant en cours de vie active une bifurcation atypique en se positionnant sur des métiers où « elles » et « ils » ne sont pas nécessairement attendus.

La méthodologie déployée consiste en l'observation participante de commissions de validation des entrées en formation (COVEF), instances collégiales qui ont pour objet l'étude des candidatures à l'entrée en formation et qui rassemblent des représentants des organismes de formation (prestataires), des conseillers en évolution professionnelle (prescripteurs) et des chargés de mission territoriaux du conseil régional (financeur). Des entretiens de stagiaires ayant intégré des formations visant une certification professionnelle dans le cadre des espaces territoriaux d'accès à la qualification (ETAQ), mis en œuvre par le conseil régional PACA, complètent le matériau recueilli. Ils sont menés au sein de filières de formation identifiées comme menant à des métiers ou secteurs « à enjeux » – parce que animées de dynamiques d'emplois spécifiques – pour l'élargissement des choix professionnels de tous : formations en lien avec les *métiers de la transition énergétique*, formations aux *métiers du numérique*, formations menant aux *métiers des services à la personne* et formations dans le domaine du *transport*.

Les différentes étapes de la recherche action (octobre 2015-décembre 2016)



³ Créé par la Région, ce service propose une offre de formations auxquelles les jeunes et les adultes, prioritairement sans premier niveau de qualification et sans emploi, peuvent accéder et au cours de laquelle ils perçoivent une rémunération.

⁴ Le projet ORM « Analyse et valorisation des pratiques d'égalité femmes-hommes dans le champ emploi-formation », dont les objectifs sont le redéploiement du réseau régional pour l'égalité femmes-hommes et la réalisation d'une recherche-action sur la mixité et l'égalité dans les organismes de formation en PACA est cofinancé par l'Union européenne dans le cadre du Fonds social européen.

La présente contribution s'appuie prioritairement sur la « phase d'enquête » de la recherche-action.

Une première partie de l'article porte sur des éléments de définition des notions en jeu sitôt qu'il est question de reconversions atypiques sur le plan du genre dans l'espace de la transition professionnelle : égalité, inégalités, discriminations, mixité sont en effet autant de concepts et de notions qui s'articulent ensemble pour éclairer la compréhension des enjeux liés à l'élargissement des choix professionnels de tous en cours de vie active. Partant de là, en deuxième partie, les enseignements issus de l'enquête de terrain montrent qu'alors que les professionnels de l'intermédiation sont peu outillés au réflexe « égalité professionnelle et mixité des métiers » dans le quotidien de leurs activités, la construction des parcours comprenant des bifurcations atypiques s'opère selon différentes logiques au regard du poids des stéréotypes de genre. Enfin, une troisième et dernière partie met en perspective les enseignements de l'enquête de terrain avec les caractéristiques des différents secteurs ou champs d'activités investigués (numérique, énergétique, services à la personne, transport) et montre que la variable sexuée ne résonne pas de la même manière selon les problématiques propres à chacun d'entre eux.

1. Égalité, discriminations et mixité des métiers dans l'espace de la transition : éléments de définition

Parler d'égalité entre les femmes et les hommes requiert un détour explicatif de ce à quoi correspond une telle notion. En effet, nombreux sont les concepts – tels ceux de discrimination, d'inégalité, de mixité – qui gravitent et s'articulent autour de celui d'égalité. Aborder succinctement chacune de ces notions permet dans un premier temps d'interroger la place et le rôle de l'égalité femmes/hommes au cœur des transitions professionnelles.

La **discrimination** est avant tout une définition d'ordre juridique. Elle consiste à traiter pour des motifs illicites une personne ou un groupe de manière moins favorable que l'ensemble de la population. La différence de traitement se fonde directement sur un critère interdit par la loi. Les critères sont au nombre de vingt (par exemple : une offre d'emploi comprenant la mention « Recherche vendeuse » au lieu de « Recherche un vendeur h/f »). Selon l'article L.122-45 du code du travail de mai 2008 : « *Aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte, notamment en matière de rémunération, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses mœurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille, de ses caractéristiques génétiques, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son patronyme ou en raison de son état de santé ou de son handicap* ». La loi est sans équivoque sur ce qui relève ou non de la discrimination mais, dans les faits, la confusion est tangible. En effet, la frontière est poreuse entre les critères illégaux et les critères légalement acceptés (Chaintreuil et alii, 2012). Par exemple, du côté des recruteurs, « *quelle que soit leur préférence pour l'un ou l'autre sexe, [ils] justifient leurs choix par des discours qui reposent invariablement sur une rhétorique selon laquelle les différences des comportements et des compétences entre les femmes et les hommes sont évidentes* » (Chaintreuil et Epiphane, 2014). Les discriminations, ou du moins les procédés que les acteurs associent à la discrimination, ne sont pas sans conséquences sur les trajectoires professionnelles. Celles-ci peuvent se traduire par des séquences de chômage fréquentes ou durables, des bifurcations professionnelles et/ou une mobilité sociale bloquée (Chaintreuil et Inthavong, 2013).

Selon la juriste Danièle Lochak, **l'inégalité** correspond à « *une situation de fait, résultant soit de facteurs inhérents à la personne (âge, maladie, handicap...) soit de facteurs exogènes (les structures sociales ou économiques qui soit admettent les inégalités – on pense évidemment au système des castes en Inde –, soit proclament un idéal égalitaire qui n'est pas admis dans les faits), les deux pouvant bien sûr interagir (le fonctionnement de la réalité renforçant les inégalités : ainsi, une personne handicapée trouve plus difficilement les moyens de gagner sa vie). L'inégalité peut ainsi préexister à tout acte ou agissement d'autrui* » (Lochak, 2004, p. 13). Les discriminations produisent des inégalités, mais les inégalités ne sont pas uniquement la conséquence de discriminations. Ainsi, la différence de salaire entre hommes et femmes peut s'expliquer par les discriminations qu'elles subissent mais également parce qu'elles s'orientent vers des filières moins rémunératrices, qu'elles exercent souvent à temps partiel. En revanche, les discriminations peuvent aggraver des inégalités déjà présentes. Ainsi, une personne vivant dans une zone urbaine peu desservie et enclavée peut de surcroît faire l'objet d'une discrimination à l'embauche du fait de son patronyme, de son sexe... (Chaintreuil et Inthavong, 2013).

Partant de là, agir en vue d'une montée en **mixité** des métiers n'équivaut pas à prôner une homogénéisation stricte du nombre de femmes et d'hommes dans tous les métiers et dans tous les secteurs d'activité. Rabattre la mixité professionnelle sur une valeur purement quantitative (50 % d'hommes et de femmes partout) n'aurait aucun sens. Pour notre analyse, la notion de mixité est comprise comme « co-présence d'hommes et de femmes au sein d'un groupe ». Aussi cette notion se distingue-t-elle de celle de **parité** qui correspond, quant à elle, à une « représentation égale de femmes et d'hommes au sein un groupe ». À cet égard l'enjeu de la mixité des métiers est double :

- source d'enrichissement des profils et des compétences, elle est porteuse de potentiels de développement pour toutes les organisations productives, qu'elles soient confrontées à des difficultés spécifiques de recrutement ou qu'il s'agisse de réduire en interne des problématiques d'absentéisme, de conditions de travail ou d'usure professionnelle. Différents travaux ont en effet mis à jour des dysfonctionnements possiblement liés à une absence de mixité des métiers (Cartoux et alii, 2009 ; Chappert et Babule, 2011) et plusieurs expérimentations ont permis d'identifier les apports des politiques de mixité des emplois et des postes à pourvoir que ce soit à l'échelle d'une entreprise ou d'un territoire : dynamisation d'un bassin d'emploi, performances accrues des entreprises, montée en qualité du travail à travers l'effectivité d'une politique de responsabilité sociale des entreprises (RSE) favorisant l'égalité professionnelle entre femmes et hommes...(Boisseau, 2015) ;
- outre un enjeu d'efficacité des organisations productives, la mixité des métiers recouvre également un *enjeu de liberté* des femmes et des hommes dans l'orientation et la construction de leurs parcours professionnels (Chauffaut, 2016). Aussi promouvoir la mixité des métiers, c'est agir en vue de l'élargissement des choix professionnels de tous. De ce point de vue, il importe de faire en sorte que lorsqu'une femme ou un homme choisit une orientation atypique pour exercer tel ou tel métier, son positionnement soit à la fois *possible* – ce qui renvoie à une question d'information et de développement de la connaissance des métiers –, *soutenu* – ce qui renvoie à un problème d'outillage des professionnels de l'information, de la formation et de l'insertion en emploi – et *reconnu* – ce qui renvoie à une dimension de valorisation des pratiques en matière d'égalité femmes-hommes, susceptible de générer un effet d'entraînement pour tous – (Mailliot, 2016).

À cet égard, et considérant qu'une orientation sous injonction ne peut qu'être source d'échecs à la construction des parcours et source de ruptures dans l'histoire d'une trajectoire professionnelle, il s'agit ici de replacer la question de l'élargissement des choix professionnels de tous dans une perspective de compréhension des freins rencontrés, des leviers activés et des stratégies déployées par des femmes et des hommes opérant des bifurcations atypiques en cours de vie active lors de transitions sur le marché de l'emploi.

2. De la sensibilisation des professionnels de l'intermédiation au vécu des reconversions atypiques, éléments d'analyse

2.1 Une culture de la mixité inégalement partagée par les professionnels de l'intermédiation

L'enquête de terrain a permis dans un premier temps de voir dans quelle mesure la question de la mixité des métiers irriguait ou non les pratiques des professionnels de l'emploi intervenant dans le cadre du recrutement de stagiaires demandeurs d'emploi en formation professionnelle qualifiante (Cf. encadré méthodologique).

L'analyse du matériau recueilli lors des observations de Covéf a mis en évidence les éléments suivants :

- la dimension femmes-hommes en formation n'est pas évoquée spontanément par les membres des Covéf. Sa prise en compte diffère suivant le degré de féminisation du métier ou du secteur d'activité concerné : ainsi, dans des secteurs à forts effectifs masculins ou féminins, les candidatures atypiques suscitent un intérêt certain – la mixité étant systématiquement considérée comme vectrice d'enrichissement notamment pour les dynamiques de groupe en formation ;
- les professionnels de l'orientation, de la formation et de l'accompagnement vers l'emploi sont peu outillés au réflexe « égalité » dans le traitement quotidien de leurs activités professionnelles. Ils expriment un écart entre les enjeux associés à l'égalité professionnelle (une meilleure répartition des femmes et des hommes sur les métiers) et la réalité de leurs pratiques d'accompagnement où ce qui prime relève de la mise en œuvre de projets individuels. 43 % des personnes interrogées au sein des Covéf affirment ainsi avoir été sensibilisées à la prise en compte des questions d'égalité professionnelle. Cette sensibilisation prend des formes très diverses allant de simples échanges informels entre collègues à des formations à la lutte et à la prévention des discriminations en passant par des réunions avec des partenaires dans le cadre de la réalisation d'actions spécifiques menées sur certains territoires ;
- une certaine hétérogénéité des pratiques est observée dans les actions à destination des stagiaires de la formation professionnelle : alors que certains organismes travaillent en réseau et ont amorcé la mise en place d'une « culture égalité » au sein de leurs formations – avec par exemple l'intervention du Cidff (centre d'information sur les droits des femmes et des familles) dans l'animation d'actions ponctuelles auprès des stagiaires –, d'autres se retrouvent plus démunis face à des problématiques telles que « femmes et violence » par exemple.

Ces différents éléments mettent en évidence des besoins de professionnalisation d'un ensemble d'acteurs pour une meilleure prise en compte des enjeux d'égalité femmes-hommes et de mixité des métiers aux différentes étapes des processus de transition professionnelle.

2.2 Des parcours professionnels aux logiques de genre différenciées

Afin d'objectiver les leviers ou freins rencontrés par les femmes et hommes qui opèrent des reconversions atypiques à l'occasion de transitions sur le marché de l'emploi, des entretiens de stagiaires ont été réalisés au sein des 4 filières de formation identifiées comme à enjeux : numérique, transition énergétique, services à la personne et transport (Cf. encadré méthodologique). Menés de manière semi-directive, les entretiens de stagiaires ont mis à jour les ressorts de ces bifurcations professionnelles inattendues : éléments facilitateurs, freins rencontrés, stratégies développées...

2.2.1. Une exemplarité des parcours vers l'emploi en cas de reconversion atypique

Dans tous les cas rencontrés, les réorientations de femmes vers des métiers majoritairement exercés par des hommes ou d'hommes vers des métiers majoritairement exercés par des femmes sont l'expression de projets qui ont mûri au cours de processus de plus ou moins longue composition. Ces réorientations sont le fait de personnes qui portent leurs projets de manière très volontariste et qui font preuve de parcours vers l'emploi qualifiés d'exemplaires par les différents acteurs de l'accompagnement (formateurs, conseillers en évolution professionnelle, recruteurs...) :

- en amont de l'entrée en formation, les projets sont fortement étayés : par des périodes d'immersion en entreprises, l'acquisition de connaissances précises sur le métier et le secteur d'activité, l'identification des acteurs clés du champ...
- en cours de formation, les stagiaires concernés font preuve d'une implication soutenue dans les apprentissages et obtiennent, souvent brillamment, la qualification visée,
- l'aval est également déjà précisément anticipé au moment de l'entrée en formation : en termes de perspectives d'embauche, en termes de possibilité d'évolution au sein du secteur, etc.

Les positionnements atypiques en cours de vie active ne se font pas par défaut quand bien même le contexte dans lequel ils s'actualisent peut être extrêmement contraint : pour nombre de stagiaires interrogés, il s'agit de se repositionner après une première période de vie professionnelle difficile. Aussi, un principe de réalité sous-tend également pour partie la motivation de ces candidats et de multiples paramètres entrent en ligne de compte : il s'agit de se positionner sur un métier ou dans un secteur pourvoyeur d'emplois, ou bien d'exercer une activité compatible avec des préoccupations de santé, ou encore de pouvoir concilier les différents temps de vie...

2.2.2. Plusieurs logiques de construction de parcours sont à l'œuvre

Trois types de logiques ont été repérés en lien avec des enjeux spécifiques liés au positionnement atypique des stagiaires rencontrés.

Rattraper un parcours contrarié en raison notamment de la prévalence de stéréotypes de genre

Les reconversions atypiques, réalisées à l'occasion d'une transition sur le marché de l'emploi avec passage par une formation qualifiante, peuvent être le fait de personnes « *aux parcours contrariés* ».

Il s'agit de personnes qui auraient pu jouer cette carte-là à un moment de leur parcours mais ne l'ont pas fait pour des raisons de faisabilité, d'opportunité et au regard de la prévalence de stéréotypes de genre qui ne les conduisaient pas « naturellement » à se positionner dans tel ou tel champ d'activités. Confrontées à une situation de transition professionnelle avec passage par le chômage, elles vont se ressaisir d'un projet qui a cheminé de manière plus ou moins souterraine tout au long de leur trajectoire pour l'actualiser et lui donner concrètement forme. Les ressources mobilisées sont alors déjà pour partie diversement disposées dans les trajectoires : des réseaux personnels et

familiaux sont sollicités pour être introduits au métier, une expérience dans le milieu peut avoir déjà été acquise en dehors du monde du travail, etc. Pour ces personnes, *le rapport à la formation est investi à la fois comme un « passage obligé »* – il s’agit d’être détenteur d’une qualification pour pouvoir exercer le métier – et comme *une manière de faire reconnaître socialement l’orientation choisie*. Pour ces trajectoires, la verbalisation du positionnement atypique se fait sur le mode de l’évidence : « *Je suis là où j’aurais dû être il y a 30 ans* », avance ainsi un homme de 47 ans, se positionnant sur un titre d’assistant de vie aux familles (ADVF), après avoir travaillé de longues années dans la logistique. Des formes de rattrapage de parcours empêchés s’avèrent.

Construire un « nouveau projet » où jouer la carte du positionnement atypique

D’autres personnes opèrent des reconversions atypiques en s’emparant d’un nouveau projet. En ce cas, le vécu mêle la découverte, l’enthousiasme – « *c’est possible !* », « *je n’aurais jamais pensé que c’était accessible pour moi* » – et des formes de mises à l’épreuve qui se manifestent notamment par de l’appréhension ou des inquiétudes au moment du positionnement et du suivi de la formation. En ce cas, le sentiment exprimé est de devoir en permanence « faire ses preuves » pour prouver que l’on est à la bonne place malgré un positionnement atypique sur le plan de l’appartenance de genre. Il en est ainsi d’une jeune femme, stagiaire sur un titre professionnel d’ouvrier du bâtiment en écoconstruction, qui avance : « *On a envie de montrer aux hommes tout ce que l’on sait faire... On va porter plus pour montrer qu’on n’a pas besoin d’aide... Il faut faire attention à ne pas se dépasser juste pour prouver que l’on est aussi forte que les hommes* ».

Pour ces personnes, les modalités d’intégration dans le métier se font « à petits pas ». Il en est ainsi par exemple d’un homme se positionnant sur un titre d’auxiliaire de vie sociale confronté à des difficultés dans sa recherche de stage ; il met en place différentes stratégies pour se faire accepter par l’employeur et par le client : « *Je signale à l’employeur que je souhaite d’abord entretenir le cadre de vie de la personne chez qui j’interviens. Au bout d’une à deux semaines, elle est en confiance, je peux alors intervenir sur des soins, des toilettes...* ». Le risque associé à ce type de dynamique de parcours est celui d’une intériorisation des stéréotypes de genre comme le signale une femme en formation dans l’écoconstruction : « *Je n’ai pas été confrontée jusqu’à présent à de la discrimination à l’embauche mais c’est moi qui risque de m’autocensurer si l’entreprise est à 100 % masculine...* ». En ce cas, le rôle attaché à la formation est très investi : pour prendre confiance en soi, pour acquérir une professionnalité, pour construire un réseau, pour nourrir des perspectives d’avenir à long terme...

Mettre à jour un bagage obsolète dans la continuité d’une orientation atypique initiale

Il arrive aussi qu’il y ait des parcours avec une plus grande continuité d’expérience et avec un souhait d’élargissement ou de consolidation de compétences. Il s’agit de femmes ou d’hommes qui ont fait *des choix d’orientation atypiques dès leur formation initiale* mais qui ont connu des pauses sinon des ruptures de parcours (arrêt pour élever des enfants, ruptures pour des raisons de mobilité géographique, pour suivre le conjoint...) et qui, à l’occasion d’une transition sur le marché de l’emploi, souhaitent compléter leur bagage initial et mettre à jour des compétences devenues obsolètes... En ce cas, le passage par une formation permet de se réassurer dans le métier, d’ouvrir des perspectives professionnelles à court et long terme, de poser des jalons en termes d’employabilité. Ce type de parcours a été principalement rencontré auprès de personnes se repositionnant en cours de vie active sur des qualifications en lien avec les métiers du numérique.

3. Se reconverter : des secteurs ou champs d'activité où la variable sexuée diffère

Dans les différents secteurs investigués, la montée en mixité des effectifs ne traduit pas toujours les mêmes enjeux.

3.1. Une ouverture plus grande à la mixité des effectifs dans des champs d'activité innovants

Dans certains secteurs ou champs d'activité où *l'innovation* est posée comme un maître mot des dynamiques à l'œuvre, les candidatures atypiques – notamment sur le plan sexué – bénéficient d'un accueil favorable. Ainsi les métiers liés aux transitions numérique et énergétique peuvent receler des facteurs d'attractivité en particulier auprès de publics féminins. Ces facteurs sont à mettre en lien avec la dynamique spécifique de certaines niches d'emploi et de travail où « tout est possible », où « tout est à inventer ». La montée en mixité des métiers apparaît alors comme une valeur reconnue parmi celles qui concourent au développement du champ d'activités. Ainsi, alors que dans les métiers traditionnels du bâtiment la place faite aux femmes est historiquement très limitée, dans l'écoconstruction, secteur d'activité qui se structure et qui accueille nombre de jeunes candidats, la dynamique de stabilisation des effectifs n'est pas enkystée et la montée en mixité des métiers est partie prenante des interactions propres au développement du milieu. Les réorientations professionnelles de femmes dans ce secteur bénéficient de bonnes conditions d'accueil aussi bien de la part des autres stagiaires, que des formateurs qui encouragent systématiquement la mixité, que des recruteurs intéressés par des candidatures atypiques...

Par ailleurs, dans les métiers associés à l'économie numérique, les problématiques liées à une meilleure répartition femmes-hommes sur l'ensemble des activités se conjuguent avec des questions de progression de différentes formes de mixité : face à un risque de « fracture numérique » susceptible de venir accentuer une « fracture sociale » déjà à l'œuvre, la mixité entre *différents niveaux de qualification* représente un véritable enjeu. En effet, les métiers du numérique ne sont pas que – ou ne sont plus – des métiers « réservés » ; ils se distribuent de manière transversale au sein de tous les secteurs d'activité et peuvent être accessibles à tous niveaux de qualification (niveau V à I). Ils peuvent représenter une opportunité professionnelle en cas de reconversion y compris pour des autodidactes ayant acquis par eux-mêmes des compétences dans le champ des activités web⁵.

Enfin, un enjeu de *mixité des âges* existe également. Les métiers du numérique sont en effet potentiellement ouverts à tous les âges et peuvent représenter une voie pour la reconversion professionnelle. Un enjeu à limiter la fracture générationnelle dans la maîtrise des compétences numériques et dans l'accès aux emplois associés s'avère également.

⁵ Tel est le pari notamment relevé par différents acteurs de formation labellisés « Grande école du numérique » qui développent une offre de formation à destination des jeunes en situation de décrochage scolaire ou des adultes éloignés de l'emploi.

3.2. Une montée en mixité qui interroge l'organisation du travail et la construction des parcours dans les services à la personne et les métiers du transport de voyageurs

Dans les métiers associés aux services à la personne et dans les métiers du transport de voyageurs, l'avancée en mixité est l'indice d'autres problématiques et enjeux : sur des métiers accessibles à des bas niveaux de qualification, une question de *sécurisation des parcours* est à prendre en compte en lien avec des enjeux de conciliation des différents temps de vie. En effet, les conditions d'emploi des métiers du transport de voyageurs – et notamment du transport scolaire – présentent des caractéristiques (temps partiel, temps d'activité morcelé en début et fin de journée) propres à interroger durablement la construction des parcours professionnels – notamment pour les femmes qui les intègrent. L'accès à des activités professionnelles à temps partiel peut se révéler avoir des effets à double tranchant : possibilité de conciliation des différents temps de vie à un moment donné de la trajectoire mais risque de précarisation des situations professionnelles lorsque le temps partiel n'est plus choisi mais subi à un autre moment du parcours. Dans les services à la personne, une question similaire se pose avec une majorité d'emplois exercés à temps partiel dans un secteur qui souffre d'une faible attractivité de ses conditions de travail, de carrière et d'emploi. De tels éléments sont propres à décourager nombre de candidatures et notamment des candidatures masculines : « *Un 26h par semaine, pour un homme, ce n'est pas possible* » signalait ainsi un candidat au titre d'ADVF rencontré dans le cadre d'entretiens.

En outre, une asymétrie des processus de féminisation et de masculinisation des métiers selon les différents secteurs d'activité peut également être signalée : alors que dans des bastions traditionnellement masculins l'arrivée des femmes peut être vécue comme une menace, dans le champ des services à la personne, l'intégration d'hommes est plutôt bien vue. Dans ce secteur, une idéologie de la complémentarité entre compétences dites féminines et compétences dites masculines peut cependant contribuer à rejouer des logiques de genre encore très marquées tant en formation initiale que sur le marché du travail : ainsi la répartition sexuée des tâches entre les hommes et les femmes sur les métiers de l'aide et de l'accompagnement n'est pas neutre. Les tâches et postes les plus valorisants sont couramment attribués aux hommes – même si, par ailleurs, le développement de stratégies d'intégration spécifiques des hommes pour se faire accepter et reconnaître dans ces métiers est aussi à l'œuvre. Les mobilités de carrière des hommes sont également plus avérées. Ces éléments rappellent que l'avancée en mixité des métiers n'est pas systématiquement une garantie de réduction des inégalités femmes-hommes. Néanmoins, comme le soulignent nombre d'auteurs (Guichard-Claudic et alii, 2008), elle constitue un point de départ pour questionner la répartition sociale des places et elle doit pouvoir conduire à une plus grande substituabilité des rôles entre les femmes et les hommes.

Conclusion

Une reconversion atypique en cours de vie active à l'occasion d'une transition sur le marché de l'emploi est source de questionnements :

- du côté des professionnels de l'emploi et de leur sensibilisation aux questions de la mixité et de l'égalité femmes-hommes : de quels outils et marges de manœuvre disposent-ils pour relayer finement les attendus des postes à pourvoir auprès de publics diversifiés ?
- du côté des stagiaires en transition et de leurs aspirations : dans quelles mesure ces aspirations peuvent-elles ou non se conjuguer avec les contraintes du processus de reconversion en cours de vie active ?
- du côté des acteurs économiques et de l'offre d'embauche qu'ils portent : quels sont les postes à pourvoir ? Dans quelles conditions ? Selon quelles modalités d'organisation du travail ?...

À cet égard, différents enjeux s'avèrent sur le plan de la professionnalisation des acteurs de l'intermédiation et plus largement d'accompagnement au questionnement sur les enjeux associés à une montée en mixité des métiers ; en termes d'accompagnement des personnes opérant des positionnements atypiques et de valorisation de leurs parcours et en ce qui concerne le travail des représentations des métiers auprès de différentes cibles et à différentes échelles.

Méthodologie

La phase d'enquête a été constituée de deux grandes étapes :

- 12 observations participantes ont été réalisées au sein de commissions de validation des entrées en formation (COVEF) entre octobre et décembre 2015. Ces observations se sont déroulées dans les Bouches-du-Rhône avec une attention portée à la diversité des territoires (littoral, urbain, zones rurales, zones industrielles...), à la diversité des diplômes (de niveau V à III) dans des secteurs d'activités différents, à la diversité des publics (effectifs masculins, féminins ou mixtes). À travers elles, 53 professionnels de l'intermédiation ont été rencontrés. Le temps d'observation s'est articulé avec un temps de discussion sur la thématique de l'égalité et de la mixité en formation accompagné d'un questionnaire rempli sur place par les membres des Covef.
- 25 entretiens de stagiaires ont été réalisés au sein des 4 filières de formation identifiées comme à enjeux pour une montée en mixité des métiers – en raison des dynamiques d'emploi qui les caractérisent – : filières menant aux métiers du numérique, de la transition énergétique, des services à la personne et du transport. Pour chacune de ces filières de formation, 5 à 7 entretiens ont été conduits avec une représentation de 2 femmes pour 1 homme ou de 2 hommes pour 1 femme selon la dominante sexuée de l'effectif des formés.

L'ensemble des entretiens a systématiquement abordé :

- des éléments ayant traités aux parcours antérieurs des stagiaires rencontrés,
- les processus de construction des projets professionnels et les processus d'entrée en formation,
- le vécu des formations et la projection au-delà de la sortie,
- des éléments spécifiques au positionnement femmes/hommes dans des champs professionnels où les un(e)s et les autres ne sont pas nécessairement attendus.

Bibliographie

- Boisseau I. (2015), *Formations diplômantes à la transition énergétique en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Quels enjeux pour les femmes ?* ORM, Rapport d'étude, n° 6.
- Brémond F., Chaintreuil L., Landrier S., Milliard S. (2014), *Enquête sur le devenir des stagiaires de la formation professionnelle qualifiante*, ORM, Études, n° 24.
- Cartoux S., Chappert F., Dewanckel E. (2009), Les conditions de travail ont-elles un sexe ? Santé, mixité, égalité, *Travail et changement*, ANACT, n° 327.
- Chappert F., Babule K. (2011), *La mixité dans l'entreprise pour améliorer conditions de travail et performance*, ANACT.
- Chaintreuil L., Couppié T., Epiphane E., Sulzer E. (2012), *Entrée dans la vie active et discriminations à l'embauche*, Céreq, Net.Doc, n° 114.
- Chaintreuil L. et Epiphane D. (2013), « Les hommes sont plus fonceurs mais les femmes mieux organisées: quand les recruteur-e-s parlent du sexe des candidat-e-s », Céreq, *Bref*, n° 315.
- Chaintreuil L., Inthavong S. (2013), *Le vécu des discriminations en PACA, quelles conséquences sur les trajectoires ?*, ORM, Études, n°22.
- Chauffaut D. (2016), *Salaires et stéréotypes dans le monde du travail et la société*, Terra Nova.
- Couppié T., Epiphane D. (2006), La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail, in Bertrand H., *Au-delà du genre, l'insertion*, Céreq, Formation Emploi, n°93.
- Flamand J. (2016), *Dix ans de transitions professionnelles : un éclairage sur le marché du travail français*, France stratégie, Document de travail n° 2016-03.
- Guichard-Claudic Y., Kergoat D., Vilbrod A. (2008), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, PUR.
- Lochak D. (2004), « La notion de discrimination », in *Discriminations ethniques*, Confluences méditerranée, n°48.
- Mailliot S. (2016), *La diversification des choix professionnels des femmes et des hommes au cœur des processus de transition sur le marché de l'emploi*, ORM, Études, à paraître.
- Mailliot S. (2016), « La formation professionnelle continue, une voie pour l'élargissement des choix professionnels des femmes et des hommes ? », ORM, *Mémo*, n° 63.
- Mailliot S. (2012), « La mobilité professionnelle, une activité de transition », in P. Santelmann (dir.), *Les transitions professionnelles en questions*, Éducation permanente, H-S 3-2012-3.
- Vouillot F. (2014), *Les métiers ont-ils un sexe ?*, Belin.

Le travail mobile renforce-t-il les inégalités de genre ? Analyse comparée des carrières des hôtesses et stewards du transport aérien (1997-2015)

– Résumé –

Anne Lambert^{*}, Delphine Remillon^{**}

Le travail mobile renforce-t-il les inégalités de genre habituellement observées dans le monde du travail (Marry et Buscatto, 2009 ; Pochic, 2011 ; Marry *et al.*, 2015), en particulier dans les professions féminisées de prestations de services peu qualifiées (Schütz, 2012) ? C'est la question que nous proposons de traiter dans cette communication à partir de l'analyse du fichier RH d'une grande compagnie aérienne (15 000 navigants commerciaux), d'entretiens biographiques, d'observations et d'archives institutionnelles.

Les travailleurs mobiles (caractérisés par des horaires décalés et une mobilité géographique importante) constituent une catégorie en pleine expansion en lien avec l'évolution du marché du travail et des conditions d'emploi. Elle est souvent considérée comme une catégorie masculine (Ortar, 2015). Or, si les salariés du transport aérien sont soumis à d'importantes contraintes matérielles et temporelles comme d'autres groupes professionnels (sous-traitants du nucléaire, marins de la marine marchande, exploitants de plateforme pétrolière, etc., Guichaud-Claudic, 1999 ; Ghis, 2012), leurs conditions de travail présentent toutefois une spécificité : dans le transport aérien, hommes et femmes travaillent ensemble dans les mêmes avions, même si les métiers restent particulièrement ségrégués du point de vue des sexes avec une majorité d'hommes aux postes techniques (94% des pilotes sont des hommes) et une majorité de femmes aux postes commerciaux en cabine (deux-tiers des hôtesses- stewards sont des femmes) (Bilan social de l'entreprise, 2013).

En partant du cas des personnels navigants commerciaux (hôtesses et stewards, aussi appelés PNC), il s'agira de se demander si les femmes et les hommes appréhendent et gèrent différemment les contraintes de mobilité spatiale et temporelle aux différents âges de la vie, et quel en est l'impact sur leur progression de carrière. Comment les femmes et les hommes choisissent-ils de s'engager dans des métiers structurellement définis par une grande mobilité spatiale et temporelle ? Le font-ils aux mêmes âges, pour les mêmes raisons, et dans les mêmes conditions ? Une fois en poste, de quelle manière leur carrière se déroulent-elles (choix des réseaux géographiques ; avancement dans les postes d'encadrement de proximité type chef de cabine et chef de cabine principal ; temps de vol ; salaire) ? En particulier, les carrières féminines sont-elles plus courtes, avec des sorties ou demandes de reclassement au sol autour de la quarantaine ? Autrement dit, peut-on identifier des « nœuds biographiques » ou âges de la vie plus critiques que d'autres ? Enfin, de quelle manière l'entreprise accompagne-t-elle - ou non - ses salarié.e.s dans l'articulation des contraintes familiales et professionnelles ? Et comment les plans de restructuration engagés par la compagnie aérienne depuis 2008 ont-ils accentué les inégalités femmes-hommes (3 plans de restructurations, 2 plans de départs volontaires, arrêt des recrutements PNC en CDI depuis 2009) ?

^{*} Ined et CMH.

^{**} Ined et CEE.

Cette communication s'appuiera sur **quatre types de matériaux complémentaires** et originaux :

- **le fichier RH d'une grande compagnie aérienne** française (15 000 hôtesses stewards entrés depuis 1997 dans la compagnie) : ce fichier recense tous les événements professionnels des salariés depuis leur entrée dans l'entreprise (changements de grade, échelon, fonction, salaire, quotité horaire, secteur géographique, stage et formation, congés et immobilisations) et certains événements familiaux (naissance des enfants, enfants à charge, statut conjugal, lieu de résidence familial et administrative). Il permet de reconstituer les parcours au sein de l'entreprise pour identifier les moments de décrochage dans les carrières, en lien avec les événements biographiques.
- Ces données seront mises en regard des **archives institutionnelles de l'entreprise** : bilans sociaux, rapports de situation comparée, politiques d'entreprises en matière de recrutement, de déroulé de carrière et d'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.
- **une trentaine d'entretiens biographiques** menés auprès d'hôtesses et stewards de différents âges, issus de cette même compagnie aérienne, seront également mobilisés; les entretiens portent plus particulièrement sur le déroulement de la carrière professionnelle en lien avec l'entourage (activité du conjoint notamment), et la négociation conjugale des immobilisations professionnelles (vols sur long-courrier, vol lors des fêtes de fin d'année et vacances d'été, où l'activité de l'entreprise est importante).
- **des observations de situations de travail** ont également été réalisées. Cette dimension permettra de saisir, de manière comparée, les pratiques de gestion de la parentalité et de la conjugalité à distance, alors que l'informalité et le caractère intime de ces pratiques rendent leur restitution en entretien parfois difficile ou elliptique (Schwartz, 1997).

Nous aborderons 3 moments des carrières des personnels navigants commerciaux (hôtesses et stewards) : les modalités d'entrée dans la carrière (âge et situation familiale, conditions d'entrée – CDD/CDI, etc.) ; son déroulement différencié entre les hommes et les femmes (sex ratio aux différents niveaux de carrière, dans les types de réseau – moyen/long courrier, les transitions entre réseaux et modalités de temps de travail en lien avec les événements biographiques, etc.) ; les modalités de sortie de l'entreprise en lien avec les périodes de crise traversées par l'entreprise. Nous proposerons notamment une typologie comparée des carrières des hommes et des femmes pour des cohortes de PNC entrés à différentes dates dans l'entreprise.

Au final, l'originalité de cette recherche tient à la diversité et la richesse des données mobilisées, à la fois qualitatives et quantitatives ; à l'analyse intégrée des carrières à leur contexte institutionnel (rôle des politiques d'entreprise en matière de parité notamment) ; à l'étude de la mobilité professionnelle dans ses différentes dimensions : géographique et temporelle, statutaire, salariale, subjective et objective.

Alice au pays du Sport

*Carine Érard**, *Christine Guégnard**

Le monde sportif et la filière des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) sont des espaces historiquement masculins, avec des débouchés professionnels qui accordent de l'importance au capital sportif (Duceux, 2008 ; Gasparini, Pierre, 2008 ; Wipf *et al.*, 2008 ; Dubois, Terral, 2011, 2014). Les parcours des étudiants en STAPS semblent présenter une caractéristique commune : ils sont construits sur des « carrières plurielles », articulant une « carrière étudiante » et une « carrière amateur » au sein du champ sportif (Chalumeau *et al.*, 2008 ; Chevalier *et al.*, 2008). Les étudiants cumulent souvent des activités de pratiquant/joueur, de bénévole voire de salarié, conduisant à des parcours au sein desquels diverses activités du monde socio-sportif viennent s'articuler et s'imbriquer. Une série de travaux antérieurs ont permis d'identifier des grandes tendances en matière d'insertion professionnelle des diplômé-e-s de STAPS (Molinari, 2000 ; Leroux, 2002 ; Pichot, 2002 ; Giret, Michot, 2006 ; Le Roux, Aguetant, 2006 ; Lima, Mossé, 2010 ; Érard, Louveau, 2016). Des profils et des parcours d'insertion ont pu être dressés (Pigeassou, Escande, 2001 ; Chevalier, Dussart, 2002 ; Duceux, 2008 ; Fleuriel, Schotté, 2013 ; Juhle, Haschar-Noé, 2010 ; Papin, 2013 ; Gojard, Terral, 2014 ; Dubois, Terral, 2014). D'autres auteurs encore ont exposé les difficultés théoriques lorsqu'il s'agit de quantifier la « professionnalisation » dans un secteur d'emploi en pleine évolution et largement marqué par l'idéologie du don, du bénévolat et de l'amateurisme (Calmy, 2002 ; Delmas *et al.* 2004 ; Loirand, 2004 ; Falcoz, Walter, 2007 ; Fleuriel, Chevalier, 2008 ; Falcoz, 2013). Prise en tenaille dans un espace concurrentiel, entre les formations du ministère de la Jeunesse et des Sports et celles de la Santé, et désormais les Écoles Supérieures du Professorat de l'Éducation, l'identification des parcours et profils d'insertion représentent un enjeu important pour la filière STAPS.

La filière STAPS a connu des modifications quant à l'accueil et au profil de ses étudiants en lien avec la démocratisation de l'enseignement supérieur : d'un recrutement sélectif sur dossier et/ou épreuves physiques qui a perduré jusqu'en 1995 (alors que la sélection à l'entrée à l'université est abrogée depuis 1968), vers un accès libre remis en question aujourd'hui par des procédures de capacité d'accueil (parfois de tirage au sort aléatoire), face à l'afflux et à l'engouement des bacheliers souhaitant s'y inscrire. De 11 000 inscrits en 1990, la filière va compter plus de 53 000 étudiants vingt-cinq ans plus tard (Depp, 2016)¹. Attractive, cette formation attire au fil des années un public davantage composite même si les bacheliers scientifiques (40 % en 2015) et les enfants de cadres supérieurs (30 %) restent les plus nombreux. Pour autant, les sciences et techniques des activités physiques et sportives demeurent un espace à dominante masculine, avec une place des femmes dans cette discipline universitaire qui interpelle. Avec moins d'un tiers de femmes depuis les années 2000, les STAPS connaissent une diminution des effectifs féminins qui devient endémique, alors que la population féminine représente plus de la moitié des étudiants dans l'enseignement supérieur. En 1990, les femmes représentaient 43 % des étudiants de STAPS, elles sont actuellement moins de 30 % (Depp, 2016). Ce phénomène questionne d'autant plus que le nombre d'étudiants ne cesse d'augmenter depuis la suppression de la sélection à l'entrée en 1995.

Dans un contexte d'extension du salariat dans le monde associatif sportif même si celle-ci est relative et à nuancer (Loirand, 2003 ; Falcoz, Walter, 2009), de montée de nouveaux emplois tels professeurs d'activités physiques adaptées (APA), mais aussi de concurrence entre les diplômés fédéraux et universitaires, l'analyse des parcours d'insertion des étudiant-e-s sortant-e-s de cette filière mérite

* Iredu/Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté.

¹ Plus de 32 000 étudiants en 2010, l'année de sortie des enquêtés par le Céreq.

notre attention, et en particulier sous un angle jusqu'alors oublié : celui du genre. Or, dans cette filière, comme dans de nombreuses autres (Ferrand *et al.*, 1996 ; Mosconi, 2014), les jeunes femmes tendent à mieux réussir, sans toutefois toujours « rentabiliser » leur diplôme lorsqu'il s'agit de s'orienter vers les filières les plus prestigieuses ou les plus hauts niveaux de concours comme l'agrégation externe d'éducation physique et sportive (Érard, Louveau, 2014, 2016).

Notre attention se porte ici sur les caractéristiques et les spécificités qui façonnent les trajectoires scolaires et professionnelles des diplômés de la filière STAPS mises en perspective avec l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur, et en particulier pour les jeunes femmes. Dans quelle mesure les femmes qui se sont aventurées dans cette formation universitaire masculine parviennent-elles à tirer avantage de cette orientation atypique au moment de leur entrée dans la vie active ? Valorisent-elles de la même manière que leurs homologues masculins leurs diplômes STAPS sur le marché du travail ? Retrouve-t-on la tendance mise en avant par Epiphane et Couppié à propos des jeunes ayant opté pour des formations supérieures et professionnelles atypiques, à savoir l'obtention de bénéfices au moment de l'insertion professionnelle (cf. Epiphane, 2006 ; Couppié, Epiphane, 2001, 2006, 2008, 2016) ? Cet enchevêtrement des parcours de formation et d'emploi est-il un atout encore plus important (nécessaire ?) pour les jeunes femmes qui entrent ou transitent sur le marché du travail sportif ?

Autant de questions auxquelles nous souhaitons répondre en mobilisant l'enquête Génération 2010 réalisée par le Céreq en 2013² qui permet une comparaison des étudiant-e-s STAPS avec l'ensemble des sortant-e-s de l'enseignement supérieur, allant des BTS aux écoles d'ingénieur. Ce parti pris peu classique est volontairement choisi pour proposer un parallèle qui ne soit pas tronqué par l'exclusion d'étudiant-e-s. Les trajectoires des 6 400 sortant-e-s de STAPS sont appréhendées tant en termes de parcours de formation que de conditions d'insertion sur trois ans (contrats, métiers, monde du sport...) ou de types de transition professionnelle s'inscrivant dans une temporalité plus ou moins longue (Béret *et al.*, 2006). « Ordinaires » par leurs caractéristiques d'origine sociale et scolaire, les sortant-e-s de STAPS n'en présentent pas moins des spécificités au regard de leurs transitions professionnelles qui ne se déclinent pas de la même manière au féminin et au masculin.

1. De l'autre côté du miroir : des étudiant-e-s en STAPS « ordinaires » ?

Les étudiant-e-s en STAPS présentent un profil relativement « ordinaire » par une série de caractéristiques qui les rapprochent des jeunes sortant-e-s de l'enseignement supérieur, d'après l'enquête génération du Céreq (tableau 1). Elles et ils ont le même âge à leur sortie de formation que l'ensemble des étudiants (23 ans) et ne présentent pas plus fréquemment de parcours scolaires marqués par un redoublement en primaire (5 %). Elles et ils ne sont pas moins issus de famille favorisée avec 37 % de parents cadres supérieurs pour 40 % de l'ensemble³. Elles et ils ne sont pas moins dotés de baccalauréats généraux (72 % *versus* 66 %), ni davantage diplômés de l'enseignement professionnel (7 % sont bacheliers professionnels *vs* 8 %), ni même de l'enseignement technologique (20 % ont un baccalauréat technologique *vs* 25 %). Leurs parents ne sont pas plus fréquemment d'origine étrangère (9 % *vs* 10 %).

² Tous les trois ans, le Céreq interroge un échantillon représentatif de l'ensemble des jeunes quittant le système éducatif la même année, d'où le terme de Génération. L'interrogation se fait sur les trois premières années de vie active, recul nécessaire à l'étude des parcours des jeunes sur le marché du travail. Pour l'enquête de 2010, près de 18 900 jeunes de l'enseignement supérieur ont répondu (représentatifs de 366 000 sortants). La population sortante de STAPS du 1^{er} au 3^e cycle a été interrogée au printemps 2013. En raison du nombre de répondants (556 jeunes représentant 6 445 étudiants en STAPS), une analyse fine selon les spécialités ou selon les diplômes n'a pu être effectuée.

³ Les comparaisons ne s'effectuent que sur les sortant-e-s de l'enseignement supérieur.

Cependant, ces femmes se sont inscrites directement en STAPS dès l'obtention du baccalauréat, premier élément de différenciation avec les étudiants de la même filière (89 % pour 80 % des hommes). Autre marque de distinction, elles apparaissent sur-sélectionnées socialement par leur mère et scolairement par le type de baccalauréat, par comparaison à leurs homologues masculins et à l'ensemble des sortantes du supérieur. Ainsi, elles se singularisent par leurs mères plus souvent cadres (26 %) et davantage diplômées du supérieur (35 %), à l'image des jeunes femmes qui investissent des filières masculines et/ou prestigieuses en lien avec un modèle féminin de l'entourage familial (Ferrand *et al.*, 1999 ; Daune-Richard, Marry, 1990). Ces femmes se différencient aussi par le baccalauréat obtenu : plus souvent titulaires d'un baccalauréat général, notamment d'un baccalauréat économique et social, elles sont cependant moins souvent dotées d'un baccalauréat scientifique (34 % contre 43 % des hommes en STAPS) tout en se situant au-dessus de l'ensemble des sortantes (30 %) ; elles ont aussi plus fréquemment obtenu une mention AB au baccalauréat que leurs homologues masculins, sans pour autant présenter davantage de mentions d'excellence (4 % de B et TB) et en étant moins bénéficiaires de ces mentions que l'ensemble des sortantes (16 %).

Tableau 1 • Indicateurs scolaires et sociaux des sortant-e-s de STAPS

| | Hommes | Femmes | Ensemble | Géné. sup. Total | Géné. sup Femmes |
|--------------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|---------------------|
| Part de femmes | | | 28% | 54% | |
| Age moyen | 23 ans | 23 ans | 23 ans | 23 ans | 23 ans |
| Redoublement primaire | 6 % | 4 % | 5 % | 5 % | 4 % |
| Baccalauréat obtenu | | | | | |
| - général | 68 % | 82 % | 72 % | 64 % | 70 % |
| - technologique | 23 % | 13 % | 20 % | 24 % | 21 % |
| - professionnel | 8 % | 4 % | 7 % | 8 % | 6 % |
| - bac S | 43 % | 34 % | 40 % | 32 % | 30 % |
| - bac ES | 20 % | 38 % | 26 % | 19 % | 22 % |
| Mention AB | 15 % | 25 % | 18 % | 29 % | 28 % |
| Mention B | 3 % | 4 % | 3 % | 13 % | 13 % |
| Mention TB | 1 % | - | 1 % | 3 % | 3 % |
| Père cadre | 25 % | 29 % | 27 % | 31 % | 30 % |
| Mère cadre | 19 % | 26 % | 21 % | 21 % | 21 % |
| Père diplômé supérieur | 18 % | 20 % | 19 % | 29 % | 28 % |
| Mère diplômée supérieur | 22 % | 35 % | 26 % | 32 % | 31 % |
| Bousier du supérieur | 45 % | 49 % | 46 % | 39 % | 43 % |
| Vit chez ses parents | 29 % | 20 % | 26 % | 25 % | 21 % |
| (Très) bon état de santé | 70 % | 67 % | 69 % | 60 % | 57 % |
| Enfants | 8 % | 11 % | 9 % | 11 % | 14 % |
| Effectif | 4 822 | 1 823 | 6 445 | 366 350 | 197 541 |

Source : enquête Céreq, Génération 2010, diplômés et non diplômés.

Lecture : 82 % des femmes et 68 % des hommes de la filière STAPS ont un baccalauréat général pour 70 % de l'ensemble des sortantes d'enseignement supérieur.

2. Des trajectoires à l'avantage des femmes ?

Minoritaires en formation de STAPS, les femmes en sortent plus diplômées que leurs homologues masculins en 2010, notamment de licence ou de master⁴. Plus diplômées, les jeunes femmes présentent cependant des trajectoires semblables à celles des jeunes gens sur le marché du travail : 68 % ont un accès rapide et durable à l'emploi (tableau 2). Leur temps d'accès au premier emploi (de 3 mois) et au premier CDI (de près de 9 mois) sont comparables à leurs homologues masculins et à l'ensemble de la génération. Il en est de même sur d'autres indicateurs : le nombre moyen de mois passés en emploi (26 mois sur trois ans), au chômage (4 mois) et le taux de chômage (14 %) trois ans après la fin des études sont équivalents à l'ensemble des jeunes. Pour plus de 20 %, l'emploi occupé en 2013 a été obtenu grâce au dernier stage de formation à l'instar des autres jeunes.

Au-delà de ces débuts de parcours conformes à l'ensemble de la génération, la situation des sortantes de STAPS diffère à plusieurs égards en 2013. En premier, leurs reprises d'études sont plus intenses que pour les hommes et les sortantes du supérieur (18 % vs 8 %). Ceci explique par ricochet une situation d'emploi moins fréquente que chez les homologues masculins (70 % vs 74 % des hommes) ou chez les sortantes de l'enseignement supérieur (78 %).

Deuxièmement, après trois années sur le marché du travail, les professions intermédiaires représentent les principaux débouchés professionnels, concernant un peu moins la population féminine (41 % des femmes et 49 % des hommes). Si près du tiers des femmes à la sortie de STAPS sont recrutées sur des postes d'employés (pour un quart des hommes), elles sont en revanche plus souvent cadres supérieures (25 % pour 14 % des hommes). Les jeunes femmes présentent donc une insertion comparable à leurs homologues masculins, voire même légèrement plus favorable au regard de l'importance des postes de cadres supérieurs. Leur accès plus fréquent à des postes stables constitue une marque supplémentaire d'une situation plus favorable : les deux tiers ont un contrat à durée indéterminée ou sont fonctionnaires pour la moitié des hommes. Ces différents constats pourraient laisser supposer une meilleure transition professionnelle. Celle-ci est cependant à relativiser.

Tout d'abord, alors qu'elles sont plus fréquemment cadres supérieures, leur rémunération est proche de celle des hommes (1 330 € versus 1 384 € nets). Ensuite, la population féminine exerce plus souvent à temps partiel : 34 % travaillent à temps partiel pour 23 % des hommes et les deux tiers signalent un temps partiel contraint.

D'un point de vue objectif, les jeunes femmes ne semblent pas avoir véritablement tiré avantage de leur entrée dans un monde masculin (le monde sportif), d'autant plus que leurs conditions de travail présentent un caractère relativement précaire. En effet, la place centrale des professions intermédiaires, la fréquence élevée des contrats à durée déterminée et des activités à temps partiel, distinguent les sortant-e-s de STAPS de l'ensemble de la génération et reflètent certaines caractéristiques intrinsèques des emplois sportifs (saisonnalité, forte mobilité, niveau de rémunération relativement bas⁵ cf. Camy, 2002 ; Amarillo, 2007 ; Falcoz, 2013). Pour autant, il semble que les femmes y échappent un peu plus.

⁴ 35 % des sortantes sont diplômées de licence STAPS et 29 % d'un master ou d'un doctorat (21 % et 19 % des hommes respectivement). Près de 10 % des sortant-e-s ont un DEUG, diplôme qui permet l'obtention d'une carte professionnelle et donne l'équivalence du BAFA (brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur). L'enquête du Céreq ne permet pas de cerner le phénomène de cumul de diplômes universitaires et fédéraux.

⁵ Par exemple, en 2013 le salaire net médian pour les jeunes de STAPS est de 1 376 € vs 1 600 € nets pour l'ensemble des sortants du supérieur (proche des 1 460 € des sortants de l'université). Il est vrai que l'enquête génération ne prend pas en compte l'exercice simultané de plusieurs emplois, pratique courante dans le monde du sport, qui augmente leur revenu.

Tableau 2 • De la formation STAPS à l'emploi

| | Hommes | Femmes | Ensemble | Géné. sup. Total | Géné. sup. Femmes |
|---|---------|---------|----------|---------------------|----------------------|
| Stage de plus d'1 mois | 48 % | 66 % | 53 % | 60 % | 61 % |
| Emploi régulier durant études | 38 % | 36 % | 37 % | 20 % | 23 % |
| En rapport avec études | 44 % | 61 % | 49 % | 43 % | 41 % |
| Influence sur projet prof | 48 % | 50 % | 48 % | 45 % | 43 % |
| A conservé cet emploi | 60 % | 65 % | 61 % | 45 % | 43 % |
| Jobs de vacances | 81 % | 89 % | 83 % | 74 % | 74 % |
| Accès rapide durable à l'emploi | 66 % | 68 % | 66 % | 70 % | 69 % |
| Chômage durable | 5 % | 2 % | 4 % | 4 % | 4 % |
| Périodes importantes en formation | 11 % | 17 % | 13 % | 8 % | 8 % |
| Temps d'accès au 1 ^{er} emploi | 3 mois | 3 mois | 3 mois | 3 mois | 3 mois |
| Temps d'accès au 1 ^{er} CDI | 9 mois | 8 mois | 9 mois | 9 mois | 9 mois |
| Nombre de mois en emploi | 27 mois | 26 mois | 26 mois | 27 mois | 27 mois |
| Nombre de mois au chômage | 5 mois | 3 mois | 4 mois | 5 mois | 5 mois |

Source : enquête Céreq, Génération 2010, diplômés et non diplômés.

Lecture : 36 % des femmes et 38 % des hommes de la filière STAPS ont eu un emploi régulier au cours de leurs études pour 23 % de l'ensemble des sortantes d'enseignement supérieur

Selon un point de vue plus subjectif cette fois, elles expriment davantage des opinions positives que leurs homologues masculins quant à leur situation, leurs parcours professionnel, leur réalisation professionnelle et la perception de leur emploi (niveau de compétences, bien payé...). En ce sens, elles ne dérogent pas à la tendance générale selon laquelle les hommes et les femmes ne ressentent pas les mêmes insatisfactions face à un univers où ils/elles sont minoritaires voire isolés : les grilles d'appréciation sont variables selon le sexe, en lien avec les représentations sociales, l'histoire de la difficile reconnaissance du travail féminin et l'affirmation d'une existence sociale en dehors du cercle familial et « *paradoxalement, les jeunes femmes sont aussi contentes de leur sort que les jeunes hommes alors que celui-ci apparaît objectivement moins enviable* » (Couppié, Epiphane, 2008).

Statuer sur l'éventuel bénéfice retiré par les jeunes femmes issues de cette filière masculine (STAPS) paraît difficile, en tout cas en ce qui concerne leur entrée dans la vie active. Leurs parcours se singularisent par des expériences professionnelles antérieures à leur sortie de formation, et elles citent nettement plus fréquemment que les autres jeunes avoir effectué de nombreux jobs de vacances et des petits boulots (89 % pour 81 % des hommes et 74 % des sortant-e-s du supérieur). Cette « pré-professionnalisation » féminine plus intense se prolonge à la fin des études, comme si leur entrée dans ces emplois en lien avec le marché sportif s'effectuait sous condition (au prix ?) de parcours « engagés », « travaillés pour », « anticipés », « prédisposés ». Ainsi, parallèlement à leur cursus universitaire, elles se sont forgées une expérience professionnelle de plus de huit heures par semaine (36 %) à l'instar des sortants de STAPS, mais plus fortement en lien avec leurs études. Cette activité régulière a eu une influence sur leur projet professionnel pour la moitié d'entre elles. Mais surtout, les deux tiers ont gardé cet emploi après la fin des études en 2010 (pour 60 % de la population masculine et 43 % des sortantes du supérieur). Cet engagement en cours d'études est-il un atout pour accéder plus souvent à des professions ciblées par la formation STAPS ou bien au contraire investissent-elles des métiers plus périphériques au monde du sport ?

3. La bulle des métiers féminins du secteur sportif ?

Trois ans après la fin des études, 45 % des femmes et 36 % des hommes exercent des professions ciblées de la formation STAPS qui ont les activités physiques et sportives au cœur de leur métier (tableau 3). Les femmes profitent de cette orientation en particulier parce qu'elles sont plus souvent enseignantes d'EPS (17 % pour 7 % des hommes) et elles sont aussi fréquemment éducatrices

sportives (9 %), monitrices ou animatrices sportives (6 %), ou entraîneuses (environ 5 %). Ainsi, elles accèdent en premier lieu à un domaine connoté comme féminin (l'enseignement), quand les hommes intègrent des emplois connotés comme masculins par leur lien avec le secteur sportif. De plus, elles investissent le secteur public, notamment l'Éducation nationale et les hommes sont davantage travailleurs indépendants ou installés à leur compte (9 % pour seulement 2 % des femmes cf. tableau 4). Elles ne dérogent donc pas à la règle « générale » selon laquelle les femmes sont surreprésentées dans l'emploi public et associatif et moins présentes dans le secteur privé. Cette tendance peut s'expliquer par une structure de rémunération moins pénalisante pour les femmes, une organisation du temps de travail permettant une meilleure conciliation entre vie familiale et professionnelle et pas nécessairement par une attirance plus forte pour les objectifs sociaux souvent remplis par les secteurs publics et associatifs (Narcy *et al.*, 2009).

Près du quart des femmes comme des hommes occupent des métiers périphériques où les activités physiques et sportives jouent un rôle dans les épreuves du concours (pompier, gendarme) ou dans l'exercice même du métier (professeur des écoles, animateur, kinésithérapeute...). Ainsi, elles sont autant assistantes d'éducation ou animatrices scolaires (environ 10 %), mais très peu sont pompières ou gendarmes... (8 % des hommes). Et, elles exercent moins de métiers sans lien direct avec le sport (un tiers d'entre elles pour 40 % d'entre eux).

Si les jeunes femmes sont largement présentes dans des professions liées à l'éducation, contre toute attente et même si la faiblesse des effectifs invitent à la prudence, elles ne sont pas moins présentes que leurs homologues masculins dans des métiers liés au commerce (sport et hors sport, 9 %) ou à l'entraînement (5 %), deux domaines pourtant connotés masculins, en particulier celui de l'entraînement.

Tableau 3 • Métiers exercés en 2013 trois ans après la sortie de STAPS

| | Hommes | Femmes | Ensemble |
|--|--------------|--------------|--------------|
| Métiers cibles | 36 % | 45 % | 39 % |
| Professeur EPS, enseignant | 7 % | 17 % | 9 % |
| Sportif professionnel | 2 % | 1 % | 2 % |
| Educateur sportif | 10 % | 9 % | 10 % |
| Animateur, moniteur sportif | 6 % | 6 % | 6 % |
| Vendeur, Commercial sport | 3 % | 3 % | 3 % |
| Coach, entraîneur, maitre-nageur, professeur de tennis, judo, fitness... | 6 % | 5 % | 6 % |
| Agent/Chargé de développement | 2 % | 4 % | 3 % |
| Métiers périphériques | 24 % | 22 % | 23 % |
| Professeur des écoles | - | 4 % | 1 % |
| Assistant éducation, animateur scolaire, surveillant | 10 % | 12 % | 11 % |
| Pompier, gendarme, policier | 8 % | 1 % | 6 % |
| Kiné, médecin, aide médicosocial | 4 % | 3 % | 3 % |
| Éducateur, moniteur hors sport | 2 % | 1 % | 2 % |
| Métiers sans lien direct | 40 % | 33 % | 38 % |
| Commerce hors sport | 5 % | 6 % | 5 % |
| Sans lien | 35 % | 26 % | 33 % |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % |
| Effectif | 3 422 | 1 279 | 4 701 |

Source : enquête Céreq, Génération 2010, diplômés et non diplômés.

Lecture : 17 % des femmes et 7 % des hommes de la filière STAPS sont professeur-e-s d'EPS trois ans après leur sortie de formation.

Encadré 1 • La délimitation des métiers cibles/non cibles

Sous l'étiquette « métiers du sport », il existe différents sous-secteurs d'emplois, différents métiers et types d'entreprises. Se pose le problème de la délimitation du champ sportif, des « entours et détours autour de l'emploi sportif » (Falcoz, 2013) dispersé sur un grand nombre de secteurs. Ainsi, comment considérer l'animateur socio-culturel pratiquant occasionnellement du football au sein d'une MJC ? Sans oublier l'emploi sportif qui se trouve aussi dans la vente d'articles ou de vêtements de sport (Gasparani, Pierre, 2008). Nous nous sommes appuyées sur la base de données de Certif-Info des Carif-Oref qui a établi un référencement national de toutes les certifications existantes de l'ensemble des formations initiales inscrites au RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles) du DEUG au doctorat. Nous avons utilisé ici la recension faite pour chaque diplôme inscrit dans la filière STAPS, des métiers déclarés « cibles » de la formation par l'organisme certificateur à l'origine du diplôme. Puis nous avons effectué un travail minutieux de codage en partant de l'intitulé en clair, en regardant l'activité de l'entreprise, le statut du salarié... avec la collaboration de Sandrine Baffert, stagiaire à l'IREDU. Aussi, en référence à cette base de données de Certif-Info et à la littérature, trois grands types de métiers ont été définis. Le premier regroupe les professions cibles de STAPS qui ont le sport ou les activités physiques et sportives au cœur de leur métier (professeur EPS, éducateur sportif, entraîneur...). Le deuxième type rassemble les métiers périphériques où les activités physiques et sportives ne sont pas centrales mais où les passerelles existent *via* les concours, où l'activité physique a une petite part (professeur des écoles, animateur, pompier, gendarme, kinésithérapeute...). Le troisième type agrège les métiers sans lien direct, où le sport n'est pas central voire même inexistant ; dans ce groupe se trouvent aussi des emplois peu nombreux (5 %), qui valorisent des compétences, des savoirs transférables ou des comportements (ténacité, compétition) comme dans le commerce ou le tourisme hors sport, cadre financier.

Tableau 4 • Caractéristiques des emplois occupés en 2013 par les sortant-e-s de STAPS

| | Hommes | Femmes | Ensemble | Diplômés | Non-diplômés |
|--------------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Métier cible | 36 % | 45 % | 39 % | 55 % | 14 % |
| Métier périphérique | 24 % | 22 % | 23 % | 23 % | 23 % |
| Sans lien | 40 % | 33 % | 38 % | 22 % | 63 % |
| Cadre | 14 % | 25 % | 17 % | 28 % | 1 % |
| Profession intermédiaire | 49 % | 41 % | 47 % | 45 % | 18 % |
| Employé | 22 % | 31 % | 25 % | 26 % | 58 % |
| Ouvrier | 14 % | 3 % | 11 % | 3 % | 22 % |
| Contrat de travail | | | | | |
| - CDI, fonctionnaire | 50 % | 66 % | 55 % | 57 % | 32 % |
| - à son compte | 9 % | 2 % | 7 % | 3 % | 1 % |
| - CDD, intérim | 41 % | 32 % | 38 % | 59 % | 66 % |
| Secteur d'entreprise : | | | | | |
| Éducation nationale | 10 % | 17 % | 12 % | 15 % | 7 % |
| Autre État, armée | 13 % | 12 % | 12 % | 11 % | 14 % |
| Collectivités territoriales | 7 % | 5 % | 6 % | 6 % | 6 % |
| Activités sportives | 15 % | 8 % | 13 % | 20 % | 3 % |
| Total Privé | 66 % | 60 % | 65 % | 61 % | 66 % |
| Salaire net médian | 1 384 € | 1 330 € | 1 375 € | 1 471 € | 1 286 € |
| Salarié à temps partiel | 23 % | 34 % | 26 % | 24 % | 30 % |
| Temps partiel subi | 64 % | 69 % | 66 % | 68 % | 64 % |
| Réalisation professionnelle | 79 % | 86 % | 81 % | 84 % | 77 % |
| Bien ou très bien payé | 50 % | 59 % | 52 % | 49 % | 57 % |
| Employé à leur niveau de compétences | 51 % | 69 % | 56 % | 57 % | 55 % |
| Effectif | 3 422 | 1 279 | 4 701 | 2 834 | 1 867 |

Source : enquête Céreq, Génération 2010.

Lecture : 45 % des femmes et 36 % des hommes de la filière STAPS occupent un métier ciblé par leur formation.

Un modèle de régression logistique a été réalisé afin de cerner des différences sur la probabilité d'exercer un métier cible en 2013. Le premier constat est la force du diplôme sur le marché du travail : les diplômés ont cinq fois plus de chances d'occuper une profession cible que les non-diplômés. Il n'apparaît pas de différence significative selon le sexe : c'est le diplôme qui fait la différence. Mais aussi, l'emploi antérieur durant les études en lien avec le monde du sport et avoir une mère diplômée du supérieur augmentent cette probabilité (multipliée par deux). Les femmes diplômées accèdent tout autant que les hommes aux professions qualifiées du sport (même si on trouve plus d'enseignantes...) et elles s'y insèrent aussi bien et rapidement. Quand on ajoute les métiers périphériques, leurs chances d'y accéder sont aussi équivalentes.

À la sortie de STAPS, les femmes apparaissent donc ni avantagées, ni pénalisées en matière d'insertion professionnelle sur trois ans, à l'exception des non-diplômées en situation de temps partiel subi plus fréquemment. Toutefois, avoir un métier cible n'est pas gage d'être mieux loti dans le monde du travail et *a fortiori* dans celui du sport. En effet, les jeunes sont davantage embauchés sur des contrats à durée déterminée ou à temps partiel. Malgré ces modalités, les jeunes estiment se réaliser professionnellement, être embauchés à leur niveau de compétences, notamment ceux qui occupent des fonctions de cadres.

Tableau 5 • Probabilité d'occuper un métier cible et périphérique

| | Métiers cibles | | Métiers cibles et périphériques | |
|-------------------------------|----------------|---------------|---------------------------------|---------------|
| | Coef. | Odds ratio | Coef. | Odds ratio |
| Femme | -,101 | ns | -,190 | ns |
| Diplômé | 1,710 | 5,5*** | 1,544 | 4,7*** |
| A un enfant | -,557 | ns | -,311 | ns |
| Emploi régulier durant études | ,597 | 1,8* | ,659 | 1,9* |
| Permis de conduire | ,244 | ns | -,141 | ns |
| Age | ,096 | ns | ,071 | ns |
| Baccalauréat général | -,103 | ns | ,108 | ns |
| Mention au bac | ,100 | ns | ,371 | ns |
| Père diplômé supérieur | ,098 | ns | -,511 | ns |
| Mère diplômée supérieur | ,492 | 1,6* | ,715 | 2,0* |
| Bousier | ,117 | ns | -,272 | ns |
| Famille modeste | ,415 | ns | ,455 | ns |
| Constante | -4,529 | | -2,308 | |
| R2 | 0.27 | | 0.27 | |

Source : enquête Céreq, Génération 2010.

Lecture : un jeune diplômé a plus de chances d'occuper un métier cible qu'un jeune non-diplômé (odds ratio de 5,5), à caractéristiques équivalentes.

Conclusion

L'analyse des données d'enquête sur les parcours de formation et d'insertion professionnelle des sortant-e-s de STAPS ne permet pas de trancher définitivement sur l'éventuelle pénalisation ou bénéfice retiré par les jeunes femmes ayant investi une filière universitaire masculine (les STAPS) qui destine à un secteur professionnel majoritairement masculin (emplois liés au sport). Alors qu'elles présentent des parcours marqués par un « travail anticipé et invisible » (des expériences professionnelles durant leurs études, mais aussi des stages plus souvent en lien avec leur emploi notamment), elles ne semblent pas vraiment profiter de cette « inversion du genre »⁶. Elles n'apparaissent pas véritablement pénalisées non plus, en tout cas en début de carrière (les trois premières années d'exercice), ni objectivement, ni subjectivement : le poids du diplôme à l'entrée dans la vie active apparaît en effet déterminant et plus déterminant que la variable sexe. Est-ce à dire que le poids du diplôme reste tout aussi déterminant pour la suite de leur trajectoire quand se pose la conciliation de la vie de famille avec des emplois qui impliquent souvent une grande amplitude horaire et une disponibilité (notamment le soir, le week-end et durant les périodes de vacances), mais aussi une logique de « don » et d'indifférenciation travail/famille/« passion » ?

Comme dans les aventures d'Alice... « *Elle resta ainsi, les yeux fermés, croyant presque être au Pays des Merveilles, tout en sachant fort bien qu'il lui suffirait de les rouvrir pour retrouver la terne réalité.* » (Lewis Carroll)

Bibliographie

- Amarillo H. (2007), *La discontinuité de l'espace de qualification dans les activités sportives : un frein à l'emploi des diplômés de STAPS*, XI^{es} Journées internationales de Sociologie du Travail, Londres.
- Béret P. et al. (2006), *Transitions professionnelles et risques*, XIII^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Céreq, Relief, n° 15.
- CAFEMAS (2012), « La filière STAPS en 2012. Entre visée académique et insertion professionnelle... », *Les Dossiers du CAFEMAS*, n° 1.
- Camy J. (2002), *Rapport sur la mission "professionnalisation de études STAPS"*, Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Chalumeau L., Gury N., Landrier S. (2008), « Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS », in B. Cart, J.-F. Giret et al., *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, XV^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Céreq, Relief, n° 24, p. 167-177.
- Chevalier V. Dussart B. (2002), « De l'amateur au professionnel : le cas des pratiquants de l'équitation », *L'Année sociologique*, 52/2, p. 459-476.
- Chevalier V., Landrier S., Coinaud C., Chalumeau L., Gury N., Grelet Y. (2008), *Carrières d'étudiants en STAPS : entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle)*, Rapport final, ONMAS.

⁶ Pour renvoyer à l'inversion des positions sexuées dans l'univers professionnel et pour reprendre le titre d'un ouvrage de Guichard-Claudic, Kergoat, Vilbrod (2008).

- Couppié T., Epiphane D. (2016), *Les débuts de carrière des jeunes femmes diplômées des filières scientifiques*, Céreq, Net.Doc, 155.
- Couppié T., Epiphane D. (2008), « Hommes et femmes minoritaires dans leur profession : le bonheur à quel prix ? », in Guichard-Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, p. 41-56.
- Couppié T., Epiphane D. (2006), « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation Emploi*, 93, p. 11-27.
- Couppié T., Epiphane D. (2001), « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », Céreq, *Bref*, 178.
- Daune-Richard A.M, Marry C. (1990), « Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels », *Formation Emploi*, 29, p. 35-50.
- Delmas C., Dorvillé C., Fleuriel S. (2004), « Itinéraire d'un chercheur de... parcours d'insertion », in *L'emploi sportif : état de la connaissance, attente des partenaires sociaux et méthodes d'analyse*, AFRAPS/RUNOPES, p. 131-135.
- Depp (2016), *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale.
- Dubois F., Terral P. (2014), « La création d'entreprise dans le secteur du tourisme sportif. Les dimensions subjectives et objectives des transitions professionnelles », *Sociologies pratiques*, n° 28, 2014/1, p. 53-62.
- Dubois F., Terral P. (2011), « De l'amateur sportif au dirigeant d'une petite entreprise. Le tourisme sportif de pleine nature », *Travail et Emploi*, n° 126, avril-juin, p. 35-44.
- Duceux Y. (2008), « Éducateur sportif voile : du saisonnier au transitoire », *Agora débats/jeunesse*, 47, p. 88-97.
- Epiphane D. (2006), « Les femmes et les sciences font-elles bon ménage ? », in E. Flahault (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes*, Presses universitaires de Rennes, p. 113-128.
- Érard C., Louveau C. (2016), « Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des Normaliennes en sciences du sport et éducation physique », *Sciences sociales et Sport*, n° 9, p. 83-113.
- Érard C., Louveau C. (2016), « Compétiteurs mais pas toujours... Cas d'étudiant-e-s en réussite en STAPS », in J-F. Giret, S. Morlaix (dir.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Éditions universitaires de Dijon, p. 75-90.
- Érard C., Louveau C. (2014), « Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre "déclassement" et "retour sur probabilités" », in G. Boudesseul et al., *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Céreq, Relief, n° 48, p. 207-212.
- Falcoz M. (2013), « Entours et détours autour de l'emploi sportif », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, p. 1-14.
- Falcoz M., Walter E. (2009), « L'emploi dans le sport associatif et fédéral. Un état de la question », *STAPS*, n°83, 2009/1, p. 43-54.

- Falcoz M., Walter E. (2007), *Travailler dans un monde de bénévoles : contraintes et limites de la professionnalisation dans les clubs sportifs*, RECMA, 306, p. 78-91.
- Ferrand H. Imbert X., Marry C. (1996) « Femmes et Sciences, une équation improbable ? », *Formation Emploi*, 55, pp. 3-18.
- Fleuriel S., Chevalier V. (2008), « Travail bénévole et marché du travail sportif », *Les Mondes du travail*, 5, p. 67-79.
- Fleuriel S., Schotté M (2013), « Le contractuel, l'entrepreneur, l'assisté : trois figures du travailleur sportif », *Revue Espaces Marx*, n° 33, p. 43-51.
- Gasparini X., Pierre J. (2008), « Vendre et se vendre. Dispositions et compétences des vendeurs d'articles de sport », *Staps*, vol.4, n °82, p. 43-56.
- Giret E., Michot T. (2006), « Les étudiants en STAPS face à leurs employeurs », *Esprit critique*, 8/1, p. 1-17.
- Gojard L., Terral P. (2014), « La professionnalisation des étudiants STAPS du département Éducation et motricité : l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive », *Science et Motricité*, 83, p. 25-59.
- Guichard-Claudic Y., Kergoat D., Vilbrod A. (dir.) (2008), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes.
- Juhle S., Haschar-Noé N. (2010), « Trajectoires et stratégies professionnelles dans le secteur de l'animation sportive : le cas des enseignants d'arts martiaux », *Sociétés contemporaines*, 77, p. 7-29.
- Le Roux N. (2002) *L'emploi sportif en France : situation et tendances*, AFRAPS-RUNOPES.
- Le Roux N., Aguetant N. (2006), « L'emploi sportif en France et ses évolutions : quel état des lieux ? », in J.-P. Augustin (éd.), *Vers les métiers de l'animation et du sport : la transition professionnelle*, Paris, La Documentation Française, p. 147-165.
- Lima L., Mossé P. (2010), *Le sport comme métier ? Les STAPS des études à l'emploi*, rapport ONMAS.
- Loirand G. (2004), « Professionnalisation : de quoi parle-t-on ? », in Société de Sociologie du Sport de Langue Française (éd.), *Dispositions et pratiques sportives. Débats actuels en sociologie du sport*, Paris, L'Harmattan, p. 217-227.
- Loirand G. (2003), « Les paradoxes de la "professionnalisation" des associations sportives, in L. Prouteau (éd.), *Les associations entre bénévolat et logiques d'entreprise*, Rennes, PUR, p. 85-103.
- Molinari M. (2010), « L'insertion à l'issue de la filière STAPS » in D. Martinelli, M. Molinari, *L'insertion professionnelle en 1999 des diplômés de l'enseignement supérieur*, Céreq, Documents, n° 150.
- Mosconi N. (2014), « Les filles ne réussissent-elles qu'à l'école ? », in L. Laufer, F. Rochefort, *Qu'est-ce que le genre ?* Éditions Payot.

- Narcy M., Lanfranchi J., Meurs D. (2009), « Les femmes ont-elles de bonnes raisons d'aller dans le public et l'associatif ? », in A. Pailhé et A. Solaz, *Entre famille et travail. Des arrangements de couples aux pratiques des employeurs*, Paris, La découverte, p. 363-382.
- Papin B. (2013), « Devenir enseignant d'EPS : une vocation ? », in J. Fuchs, A. Vilbrod, E. Autret, *Enseignant : un métier en mutation*, Editions EPS, p. 37-52.
- Pichot L. (2002), « L'insertion professionnelle des diplômés en Staps », in N. Le Roux (coord.), J. Camy (dir.), *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*, Afraps-Runopes, p. 385-410.
- Pigeassou C., Escande C. (2001), « Emplois et carrières des étudiants diplômés en management du sport (1983-1997) de l'Université de Montpellier 1 », *Ermes - Corps et Culture*, p. 131-135.
- Wipf É., Pichot L., Bauger P., Mischler S. (2008), « L'appréciation des compétences dans le recrutement des professionnels par les exploitants des salles de remise en forme », *Staps*, 2008/4, 82, p. 9-28.

Anticiper et outiller les transitions (Atelier 1b)

Échouer aux concours et rebondir ?

Dominique Bodin^{}, Sophie Javerlhac^{**}*

Cette étude est, outre la curiosité intellectuelle et scientifique, venue, en partie du moins, d'une injonction du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (MENESR) adressée aux ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation), afin qu'elles mettent en œuvre une démarche qualité au sein de chacun des établissements. Injonction à l'efficacité et à l'efficience très certainement, injonction au professionnalisme (Boussard, Demazière, Milburn, 2010) à n'en point douter, injonction visant à accompagner le plus rapidement possible la mise en ordre des ESPE, mais injonction vague, non assortie de directives de quelque nature qu'elles soient, si ce n'est d'un échancier, et, bien sûr, d'aucun moyens.

Au sein de l'ESPE de Créteil, un groupe de pilotage s'est formé à partir de septembre 2015, et, assez rapidement, ont été identifiées et ciblées, un certain nombre de thématiques : évaluation des formations, fonctionnement des examens, numérique, scolarité, devenir des étudiants, etc.

C'est l'entrée particulière, que constitue une partie de l'évaluation des formations qui sera interrogée ici. Les débats (houleux) relatifs à l'évaluation des formations/évaluations des enseignements seront éludés au profit de ce qui est apparu un impensé et qui devrait constituer, pourtant, une mission fondamentale à savoir l'insertion professionnelle des étudiants et, plus particulièrement, le devenir des étudiants ayant réussi leur master mais raté l'un ou l'autre concours.

Impensé, d'abord, car les débats ont longtemps porté sur les compétences constituant le cœur du métier d'enseignant à acquérir, c'est à dire la professionnalité (Carnus, 2010 ; Perez-Roux, 2012) ou, encore, la professionnalisation (Maubant, Roger, 2012), et les moyens tant humains que pédagogiques qui permettent de « convertir » (Suaud, 1978) des étudiants lambda en enseignants. Impensé, aussi, car le groupe de pilotage a eu beaucoup de difficultés à considérer que les formations MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) devaient aussi être évaluées dans leur capacité à permettre l'insertion professionnelle de ceux qui avaient échoué aux concours.

Cependant, au regard des résultats, ceux qui ont préparé le concours via l'ESPE de Créteil, ne constituent qu'une portion congrue de l'ensemble des impétrants du moins dans le SIAC 2 (concours du 2^d degré, CPE et psychologue). A titre d'exemple, les reçus représentent en 2016, pour ceux qui ont préparé l'une ou l'autre mention du CAPES, 35,21 % (ce pourcentage allant de 16,67 à 68,29 % en fonction des disciplines). Mais quid des autres ? Beaucoup préparent donc un concours qu'ils n'obtiendront jamais.

Si la mastérisation avait pour objectif qu'aucun étudiant préparant un concours de l'enseignement ne puisse sortir du système universitaire sans obtenir un master à défaut du concours, le résultat est atteint. Que ce diplôme favorise l'insertion professionnelle rien n'est moins certain.

^{*} Université Paris Est Créteil/LIRTES EA 7313/CREM.

^{**} Université Rennes 2/CIAPHS EA 2241.

I. Quelques rappels et éléments de contexte

1.1. Le rôle des ESPE

Les ESPE ont été touchées par un grand nombre de réformes les amenant progressivement à passer des IUFM aux ESPE en 2013¹ et d'un concours, qu'il était possible de présenter à l'issue de l'obtention d'une Licence 3, à la mastérisation de la formation des enseignants. Ces réformes ont fait l'objet d'une abondante législation relative aux concours en 2009², pour mise en œuvre lors de la rentrée 2010 et pour application aux concours à partir de 2011, réformée en 2013. Depuis 2013, les ESPE ont pour mission :

- de préparer les étudiants aux concours de professeur des écoles (SIAC 1), dans le cadre du MEEF 1 ; de professeur certifié (SIAC 2), par le MEEF 2, en collaboration avec des composantes d'Universités partenaires ; de conseiller principal d'éducation (SIAC 2), dans le cadre du MEEF 3 ;
- d'assurer des formations diverses, diplômantes ou non, regroupées dans le Parcours Ingénierie de la formation, appelé MEEF 4 ;
- délivrant dans ce cadre des masters.

Il s'agit là d'une présentation succincte à laquelle il convient d'ajouter que certains sont en présentiel, d'autres dispensés d'assiduité et d'autres encore, ayant obtenu le concours sous le couvert d'un master autre que MEEF sont inscrits dans des formations « aménagées » de type DU.

L'organisation particulière des ESPE fait qu'en master 2^{ème} année :

- Du MEEF 1 sont regroupés tout à la fois des candidats ayant réussi le concours et formés sur place, d'autres ayant reçu le concours mais venant d'une autre ESPE ou possédant un autre master. Ces étudiants sont fonctionnaires stagiaires. Et, d'autres ayant échoué au concours, se représentant à celui-ci mais devant, également, dans le même temps satisfaire aux exigences du master (assiduité, obtention des semestres, réalisation et soutenance d'un mémoire...);
- Il en est de même en MEEF 2 avec une arrivée massive d'étudiants ayant réussi le concours et affectés dans l'académie de Créteil.

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> (Page consultée le 07 mars 2016).

² Citons (toutes ces pages ont été consultées le 07 mars 2016) :

- Décret no 2009-913 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 70-738 du 12 août 1970 relatif au statut particulier des conseillers principaux d'éducation, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910376>.
- Décret no 2009-914 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910406&dateTexte=20151022>.
- Décret no 2009-915 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910434>.
- Décret no 2009-916 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910485>.
- Décret no 2009-917 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 90-680 du 1er août 1990 relatif au statut particulier des professeurs des écoles, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910515&categorieLien=id>.
- Décret no 2009-918 du 28 juillet 2009 portant modification du décret no 92-1189 du 6 novembre 1992 relatif au statut particulier des professeurs de lycée professionnel, <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000020910561>.

1.2. L'Académie de Créteil

L'académie de Créteil, deuxième académie par sa population scolaire (presque 1 000 000 d'élèves), comprend trois départements (Seine-et-Marne, Seine Saint Denis et Val de Marne) dans lesquels sont ouverts, chaque année de très nombreux postes aux concours. Les académies de Créteil et de Versailles sont les deux académies ayant les plus gros besoins au regard des populations scolaires en général, mais également du turnover des enseignants du second degré.

De fait, l'académie de Créteil est réputée comme un lieu qui permet de réussir « plus facilement » le concours MEEF 1 mais aussi dans laquelle sont affectés nombre de lauréats du concours MEEF 2, notamment.

Cela a pour corolaire un afflux important d'étudiants à l'ESPE de Créteil qui souhaitent se présenter au concours de professeur des écoles. L'ESPE de Créteil c'est aujourd'hui presque 6 000 étudiants répartis sur trois départements, 5 sites (Saint-Denis, Livry-Gargan, Sénart, Torcy et Bonneuil) formés en partenariat avec 4 universités (Paris Est Créteil, Paris Marne-la-Vallée, Paris 8 Vincennes, Paris 13 Villetaneuse).

2. Questions de recherche et méthodologie d'enquête

Le but de ce travail est éminemment praxéologique (Habermas, 1968) puisqu'il s'agit de mieux prendre en compte les difficultés d'insertion professionnelle de ceux qui n'ont pas réussi à l'un ou l'autre concours en agissant, entre autres, sur les formations, les contenus, etc.

Une question a, dès lors, structuré en partie la réflexion : *Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants ayant échoué au concours pour s'insérer professionnellement ?*

Question complétée par d'autres, à savoir : *ces difficultés sont-elles inhérentes aux individus eux-mêmes que ce soit en termes de volonté de faire autre chose, de démarches, de refus de mobilité géographique, etc. ? Ou bien encore : ces difficultés sont-elles dues à la possession et à l'affichage d'un master MEEF jugé dans ses contenus et compétences, par les futurs employeurs, comme ne permettant pas de s'insérer professionnellement ?*

Une enquête à échelle multiple visant à prendre en considération, d'une part, le vécu des étudiants et, d'autre part, celui des employeurs a été conçue. Trois méthodes de recueil des données ont été imaginées :

- Un questionnaire adressé aux étudiants ayant échoué au concours SIAC 1 et SIAC 2 dont le but était d'identifier leur devenir professionnel et leurs difficultés d'insertion professionnelle. Ce questionnaire comprend 34 items.
- Des entretiens semi-directifs récits de vie (Becker, 1986 ; Bertaux, 1997) visant à recueillir l'histoire vécue de/et par chacun en matière de vécu de la formation, de sortie de master, de recherche d'emploi et d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études autres, pour faire émerger des récurrences et des homologues structurels (Demazière et Dubar, 1997). Ces entretiens ont été réalisés auprès de 29 étudiants volontaires.
- Des entretiens semi-directifs de type récits de pratiques professionnelles menés auprès de 7 entrepreneurs ayant refusé d'embaucher des étudiants titulaires d'un master MEEF. Ces entrepreneurs ont été identifiés grâce aux 29 étudiants précédents.

3. Résultats obtenus et transférabilité

L'enquête n'est pas entièrement lancée. Notre propos portera uniquement sur les entretiens réalisés auprès des étudiants. Il s'agit donc d'une recherche « en train de se faire » (Latour, 1989). D'ores et déjà, les résultats obtenus identifient des obstacles à l'insertion professionnelle mais dégagent également des perspectives qui amèneront à s'interroger sur les ajustements nécessaires à opérer dans les formations et l'environnement des parcours. Notre étude n'est de fait pas généralisable. Tout au plus pouvons-nous en favoriser la *transférabilité* (Marshall & Rossman, 1989). Dans l'interprétation, hommes et femmes seront mélangés. Compte-tenu du faible nombre d'entretiens (29) il n'est pas possible, de sérier et discuter l'influence de l'origine sociale sur la réussite au concours pas plus que de mettre en adéquation cursus antérieur et résultat au concours. Cette étude constitue, à ce stade, un ensemble de points de vue indigènes, à partir du vécu de quelques personnes et propres à des générations d'acteurs et à des contextes particuliers.

3.1. Faire son deuil

Le premier obstacle, clairement identifié, à l'insertion professionnelle est la capacité de chacun à faire son deuil de la réussite à un concours, voire à un métier, dont ils avaient rêvé. Si la question du deuil est centrale, la difficulté à faire celui-ci et à accepter de passer à autre chose est duale.

D'un côté, ceux pour qui le métier d'enseignant était une vocation (Weber, 1959). Métier dont ils avaient rêvé avec une âme fondamentalement d'éducateur. Leurs propos sont souvent empreints d'émotion :

« Moi je ne sais pas ce que je vais faire maintenant. Je n'arrive pas à me projeter au-delà. J'essayerai de repasser le concours comme ça par moi-même. Depuis très jeune j'ai rêvé d'être enseignant. Je me voyais quelque part enseigner, aider les enfants, les jeunes, les accompagner. Je ne sais pas comment dire... Je n'arrive pas à tourner la page. C'est un échec. Je ne m'en remets pas. Bon pourtant je devrais car c'est un concours donc... » (E 7).

D'un autre, ceux dont le concours représentait une opportunité de mobilité sociale intergénérationnelle ascendante. Ils parlent alors d'avoir échoué et d'avoir probablement déçu leurs parents qui ont investi pour eux, espéré pour eux voire qui se sont sacrifiés pour eux :

« Pour moi c'est un monde qui s'effondre. J'avais l'espoir de réussir car je marchais bien en première année. Bon j'ai passé le concours deux fois. Raté deux fois. Pour moi c'est un échec total... pour moi mais aussi pour mes parents qui ont fait tout ce qu'ils pouvaient pour moi. Mes parents sont ouvriers. Pour eux ce n'était pas évident. Bon maintenant il faut que je travaille. Il faut que je passe à autre chose mais je ne sais pas quoi. Je n'avais pas anticipé. C'est bête. J'aurais dû » (E 12).

Tous les interviewés, sans exception aucune, évoquent le problème que bien que lucides sur le fait qu'ils préparaient un concours et qu'ils étaient soumis aux aléas du résultat, bien que conscients de l'incertitude de l'avenir, ils n'ont finalement pas, réellement, envisagé l'échec et anticipé celui-ci. Ils le justifient en affirmant, par exemple :

« Je connaissais les risques c'est certain. Mais je crois au fond de moi-même que je ne voulais pas réellement l'envisager car, quelque part, cela revenait à ne pas être à fond dans la préparation au concours. Pour y arriver, il fallait que je sois persuadé de réussir... du moins de pouvoir réussir. A bien y penser, c'était nul et j'aurais dû... la preuve aujourd'hui je suis dans la galère » (E 1).

III.2. Un autre métier demain : oui mais quoi ?

Le deuil se double en fait de l'acceptation de devoir exercer un autre métier dans le futur. Finalement, aucun n'avait envisagé de solution de repli. Aucun ne s'était projeté comme pouvant travailler dans un secteur éducatif, qu'il soit associatif (dans le cadre de contrats de droit privé) ou dans le cadre de collectivités (par le biais ou non de concours). Ce ne sont que des exemples parmi d'autres. Aucune anticipation de leur part n'apparaît dans leurs discours.

« La difficulté c'est que quand tu as passé le concours deux fois, échoué deux fois... tu te poses plein de questions... Suis-je fait pour cela puisque j'ai échoué au concours ? Vais-je le retenter ? Que puis-je faire d'autres car moi ce qui m'intéressait c'était enseigner et travailler avec des jeunes, avec des élèves ? Et plein d'autres questions encore. Je n'avais jamais pensé à cela avant... jamais... Je ne sais plus... » (E 22).

La perspective ouverte par cet extrait d'entretien est double : d'une part, le manque d'anticipation des impétrants et, d'autre part, le défaut de précaution et d'information des formateurs de l'ESPE. Est-il nécessaire de revenir sur la première ? Oui, car si le manque d'anticipation est dû au fait d'être centré sur la tâche au point de ne pas anticiper l'échec, il est conforté, souvent, (21 entretiens sur 29) par les conditions économiques dans lesquelles certaines familles se trouvent ou se sont trouvées. Ainsi :

« C'était un objectif fort chez moi. Quand je dis chez moi, je veux dire pour moi mais pour mes parents aussi. Je ne suis pas issu d'une famille pauvre mais pas d'une famille aisée non plus. J'ai deux sœurs. Ma mère est instit, mon père est cadre. Nous n'avons jamais manqué de rien mais j'ai connu mon père plusieurs fois au chômage, avec des doutes à la maison. Heureusement ma mère avait une situation et des revenus stables. Ça n'a pas été facile mais on s'en est sorti. Mon père disait toujours "ayez des diplômes et trouvez un emploi stable c'est très important". Quelque part, j'ai été "formaté" si je puis dire. Probablement que derrière ma volonté de passer le concours il y avait mon intérêt pour les enfants, j'encadre les jeunes d'un club de foot depuis longtemps, mais aussi la volonté d'avoir un emploi fixe, avec des revenus fixes, d'être tranquille quoi ! Euh... Pas comme on entend les fonctionnaires. Parce que souvent il y en a qui disent que les fonctionnaires ne foutent rien. Non pour être tranquille au niveau financier pouvoir t'installer en couple, acheter une maison, ne pas être dans la galère du jour au lendemain. On en parlait souvent entre étudiants » (E 27).

L'influence des conditions socioéconomiques sur la volonté de trouver un emploi pérenne ainsi que dans l'engagement vers les concours de la fonction publique ont été depuis longtemps soulignés dans la plupart de nos pays occidentaux. Les concours et l'emploi public s'inscrivent, ainsi, dans une double perspective : vocationnelle, d'un côté, et refuge, d'un autre.

Quant à la seconde perspective introduite par l'entretien, il s'agit du manque de prise en considération par les ESPE et leurs formateurs de l'échec. Il est connu, il sert même de levier à l'engagement des étudiants.

« Je mentirais si je disais qu'à l'ESPE on ne nous a pas prévenu. Ce n'est pas vrai. Souvent, pour ne pas dire sans arrêt les formateurs nous rappelaient qu'il y avait "beaucoup d'appelés et peu d'élus". Bon... Mais nous... enfin moi... même si j'étais attentif au discours... Est-ce que cela a eu un impact sur mon travail ? Je ne sais pas... Bon, disons oui... Encore que... Mais, en fait une fois qu'on t'a dit cela on ne t'a rien dit... On ne te propose pas une information sur ce que tu peux faire en cas d'échec. On ne te parle pas des autres concours possibles. Quand tu as échoué personne ne s'occupe plus de toi. Tu n'as pas de relais clairement identifié pour venir chercher des informations. Tu es jeté à la rue quoi. Bon... Le mot jeté est fort. Je ne sais pas comment le dire autrement. Tu te retrouves seul face au problème quoi. Ne croyez pas que je sois amer. Les cours étaient bien faits. Les formateurs disponibles, compétents,

sympas. Je ne dis pas cela pour faire plaisir... Non, non ! Mais il manque quelque chose pour ceux qui ne réussissent pas... Bon... je dis cela mais on est tous grands aussi... c'est peut-être à nous de nous prendre en charge aussi. Faut pas tout rejeter sur l'ESPE et les formateurs. Moi j'ai passé deux très bonnes années avec mes collègues et les formateurs. Ça a été très riche » (E 14).

Cet extrait d'entretien ne remet en cause ni les enseignants ni les enseignements. D'autres si, reportant ainsi la responsabilité totale de l'échec au concours sur les contenus et les formateurs. Mais c'est un autre problème et une autre entrée pour l'analyse. Cet extrait pointe, tout simplement, le manque d'accompagnement et de préparation en cas d'échec. Ce n'est, bien évidemment, pas le rôle premier des ESPE, mais cela doit entrer dans ses préoccupations afin de favoriser la réussite du plus grand nombre de ses étudiants. Les ESPE sont centrés en premier lieu sur la réussite aux concours, donc la préparation aux concours. Bien que certains formateurs s'en défendent, la préparation aux concours et la réussite à ceux-ci ne présument cependant en rien des qualités et des compétences, en tant qu'enseignant, du lauréat. Celui-ci a simplement su répondre, mieux que d'autres aux exigences et aux attendus du concours. D'autres, plus pédagogues voire motivés au sens vocationnel du terme, ne l'obtiendront pas n'ayant pas les compétences nécessaires (rédactionnelles entre autres) pour réussir. Les ESPE et leurs formateurs font tout pour assurer au mieux la professionnalité des impétrants et des lauréats. Au mieux, car comme toute formation universitaire aujourd'hui les contenus sont contraints par des arbitrages financiers liés aux maquettes qu'il est possible de soutenir. Néanmoins, les ESPE et leurs formateurs sont soumis à des impératifs, plus grands encore, en raison du calendrier des concours (entre février et juin avec des incertitudes et des fluctuations chaque année), du problème du statut des étudiants en master 2, certains étant lauréats et d'autres non, de la nécessité dans tous les cas, pour les étudiants, de valider ses semestres afin d'obtenir son master et, pour ceux qui sont lauréats, espérer être titularisés. Si nous ajoutons à cela que certains enseignements se font dans d'autres composantes dans le cadre de la préparation du SIAC 2 (Histoire-Géographie, Mathématiques, Langues et autres) possédant des cultures parfois « plus lointaines » de la préparation au concours ou, tout simplement, davantage centrées sur la discipline en question, que les enseignants quelles que soient leurs qualités sont éloignés statutairement et géographiquement des ESPE, il est aisé de comprendre les difficultés pour mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement. Ceci explique cela sans l'excuser pour autant !

Il devrait, en fait, exister deux rôles très distincts, clairement identifiés et identifiables, qui plus est assortis de moyens (temps de cours, service d'accompagnement et autres) prenant en compte :

- ce qui relève de la préparation aux concours et de la professionnalité des étudiants ;
- ce qui relève de la professionnalisation des étudiants, en général, et des lauréats, aussi, à savoir, d'un côté, l'accompagnement à autre chose, pour ceux qui ont échoué et, d'un autre côté, une réelle offre de formation continue pour ceux qui prennent leurs fonctions ou qui les occupent depuis quelques temps déjà.

N'hésitons pas à affirmer, à ce niveau, que les réformes successives (disparition des IUFM, masterisation, création des ESPE, etc.) n'ont rien arrangé. A titre d'exemple, l'intégration des ESPE au sein des Universités ont constitué une formidable manne en matière de postes (tant d'enseignants, que d'enseignants-chercheurs ou d'ITRF³) qui ont été redistribuées au sein de leurs composantes au moment où les ESPE, en raison du faible nombre de postes mis au concours ont vu leurs effectifs chuter. Cette ponction a participé à ne pas permettre de développer un quelconque accompagnement. Les réformes ont amené autant de bouleversements, sans réelles avancées, que d'incertitudes à tous les niveaux⁴, comme la gestion des établissements, le cadrage de l'activité, les formations à mettre en œuvre et à négocier... Bref, l'activité des ESPE, au grand dam, des formateurs

³ Ingénieurs et personnels Techniques de Recherche et de Formation.

⁴ Il convient de lire, à ce niveau, même s'il s'agit d'un essai journalistique, la critique émise par Barjon (2016).

reste à construire, à inventer mais aussi à stabiliser. A force de réformes sans moyens humains et financiers le système peine et les personnels s'essoufflent. Reste que ces deux pôles sont essentiels à l'avenir des étudiants lauréats et diplômés.

3.3. L'image des masters MEEF : un obstacle pour faire autre chose qu'enseignant ?

Parmi ceux qui ont intégré l'échec et accepté l'idée de « faire autre chose » deux voies essentielles se dégagent. La première voie est constituée par ceux qui, « après tout » le mot n'est pas de nous mais d'un interviewé, ont pensé s'inscrire en doctorat ou dans un autre master.

3.3.1. De la poursuite d'études...

Quel que soit le choix, les motivations ne sont pas les mêmes. Certains déclarent :

« Il faut bien faire quelque chose. Alors pourquoi pas un doctorat ? Je sais que c'est ce que d'autres ont fait ou pensé faire l'an dernier. Et puis je ne suis pas allé au bout si je trouve quelque chose d'intéressant en termes de travail je pourrai très bien arrêter. Ou bien on ne sait pas même si j'ai raté le concours je deviendrai peut-être comme vous prof à l'université » (E 16).

D'autres :

« Finalement j'aurais peut-être dû faire une filière normale. Passer le concours en candidat libre et poursuivre en thèse. Mener plusieurs projets de front. Cela m'aurait donné plus d'opportunités » (E 5).

Mais l'inscription en doctorat n'est pas simple pour autant. La mastérisation de la formation, la formation à la recherche, en première et seconde année des masters MEEF, l'écriture d'un mémoire, ne suffit bien souvent pas pour être accepté par les sciences mères en doctorat. Beaucoup d'universitaires reprochent le manque de formation disciplinaire suffisant durant le master (car trop centré sur l'enseignement et la préparation du concours) ou encore le manque de formation à et par la recherche, quand bien même ce sont eux qui forment les étudiants ou, aussi, le fait que le mémoire doit allier recherche et métier. Bref, s'il est relativement aisé au titulaire d'un master MEEF de s'inscrire en thèse en Sciences de l'éducation... pour le reste des disciplines, cela s'avère, en raison des énoncés précédents, beaucoup plus difficiles. Il leur est souvent proposé de s'inscrire dans un second master, purement disciplinaire, pour espérer poursuivre en thèse :

« En fait pour moi ça a été très clair. Ils m'ont dit "avec votre master MEEF pour nous vous n'avez pas le niveau alors soit vous faites une année de master chez nous pour une mise à niveau et pouvoir ainsi espérer pouvoir vous inscrire en thèse soit nous n'accepterons pas de toute façon votre inscription". Moi je pensais que quand on avait un master c'était équivalent. Mis non. Alors j'ai refait un master et là j'attends la réponse pour m'inscrire en doctorat » (E 28).

La poursuite d'études devient une opportunité pour attendre, « voir venir », être assuré socialement aussi. Mais cela constitue-t-il pour autant une aide à la professionnalisation ? Certains pensent faire un doctorat, d'autres un master. Un de nos interviewés explique ainsi ce choix.

« J'ai eu une opportunité. Je ne savais pas trop quoi faire avec mon master MEEF. Je voulais faire un master pour m'occuper, pour la sécu, mais aussi pour avoir d'autres compétences. J'ai eu de la chance car il y avait un master "conduite de projets" qui m'intéressait et qui avaient eu des désistements... j'ai été pris hors délais. Il me reste à espérer que comme ça j'aurais plus de chance de trouver un travail qu'avec mon master MEEF ou comme quelqu'un

vu comme celui qui a raté le concours et cherche à faire autre chose. Je pourrai toujours présenter mon parcours comme un choix délibéré » (E 3).

Plusieurs idées se dégagent de ces entretiens. Le manque de projection ou le fait que d'autres choix auraient pu être faits bien plus tôt que celui de se concentrer sur le seul concours. Bien évidemment, ils n'évoquent pas les risques liés à ce type de choix comme une possible moins bonne préparation, la nécessité de s'inscrire dans des cours complémentaires à distance, etc. Apparaît, aussi, la question de l'image associée aux masters MEEF. Il n'est pas énoncé concrètement que ce sont des masters spécialisés et centrés uniquement dans la préparation aux concours et aux métiers de l'enseignement, néanmoins le discours est en creux et revient dans nombre d'entretiens. Il s'agit dès lors de changer d'image, de construire un CV différent afin d'augmenter ses chances d'insertion professionnelle. Se lit, enfin, d'une autre manière, les débats au sein des ESPE concernant les Unités « d'approfondissement et de recherche »⁵, certains luttant pour d'avantage de cours permettant la professionnalité et d'autres pour plus de cours relatifs à la recherche pure.

3.3.2. ...Au monde de l'entreprise : « Qu'est-ce que vous pensez faire dans une entreprise avec votre master MEEF ? »

La seconde voie regroupe ceux qui ont décidé d'entrer dans la vie active. Trois justifications apparaissent parmi ceux-là. Ce choix est fait par nécessité (« il faut que je trouve un travail pour vivre car mes parents ne peuvent plus me soutenir »), par épuisement (« non deux fois le concours c'est bon ça suffit. Certains disent tu en as trop fait ou pas assez. Mais ce n'est pas eux qui prennent des coups »), par prise de conscience qu'ils voulaient réellement faire autre chose (« finalement à bien y penser si j'ai raté est-ce que c'est vraiment ce que je voulais faire ? La réponse est négative »).

Quels que soient les raisons invoquées à ce choix tous nous font part de leurs difficultés à « vendre » leur master MEEF. Il y a d'abord ceux qui ont envoyé des CV sans obtenir, bien souvent, de réponses fussent-elles négatives. Ils sont étonnés de cela et s'interrogent sur la valeur de leur master MEEF :

« Tu ne peux pas savoir combien j'ai envoyé de CV. Rien pas de réponse, aucune, nada. Bon je ne suis pas tout seul des anciens de la même promo que moi sont dans le même cas. D'autres aussi qui n'ont pas fait la même formation. Ce n'est pas facile le marché de l'emploi. Mais quand on en parle entre "anciens" on pense vraiment que notre master, le master MEEF, eh bien il n'est pas fait pour trouver du travail dans une entreprise mais aussi ailleurs » (E 11).

D'autres sont plus critiques encore :

« Quand tu entres à l'ESPE tu ne le sais pas vraiment mais tu as deux solutions : soit tu as le concours et là tu es tranquille, soit tu ne l'as pas et c'est pôle emploi. Les ESPE ne sont pas des usines à chômeurs mais c'est sûr elles ne permettent pas de trouver un emploi ailleurs » (E 29).

« Tu es marqué avec un master MEEF. Quand tu cherches un emploi, tu n'as pas eu le concours donc tu es moins bon que ceux qui l'ont eu. C'est ce qu'ils m'ont dit dans un entretien d'embauche. Pire, quand ils m'ont demandé "vous avez un master MEEF alors dites-nous les compétences que vous pourrez mettre au service de notre entreprise ?". Je n'ai pas su quoi répondre ! Oui je n'ai pas su ! Écrire correctement ? M'exprimer correctement ? Je ne savais pas quoi dire... » (E 18).

La question des compétences est multiple. Bien sûr, le jeu de l'entretien d'embauche vise à sérier ceux qui peuvent entrer dans la culture et les projets de l'entreprise. Pour ceux qui ont préparé les concours pour devenir enseignant les compétences les plus évidentes ne sont pas celles liées aux

⁵ Nous reprenons ici un intitulé propre à l'ESPE de Créteil.

attentes d'une entreprise, du moins sous la forme connue : transmission des savoirs, conduite de projets, gestion de classe, etc. Tout est une question de mots, de langage et de codes que les étudiants sortant du master MEEF ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas, n'ont pas anticipé non plus. Il s'agit, aussi, d'un manque de prise en charge au sein des ESPE à savoir la prise de conscience des compétences acquises par les étudiants quels que soient leurs résultats aux concours. Ceci n'est pas nouveau, ni propre aux étudiants sortant des ESPE. La même problématique se pose avec acuité pour les docteurs qui répondent souvent à cette même question en déclamant leur objet et sujet de thèse qui n'intéresse, bien souvent, personne car la question n'est pas là. La réponse tient dans ce qu'ils ont réellement appris à faire, dans la capacité à mettre en œuvre des projets, à débattre, à rendre compte sous forme écrite et/ou orale, à animer des réunions et bien d'autres choses en sus. Encore faut-il travailler cette question là avec eux. L'un d'entre eux raconte son rendez-vous dans une agence d'intérim :

« Ils m'ont demandé "quels sont vos diplômes ?". Quand j'ai répondu "un master MEEF" et expliqué ce que c'était, ils m'ont dit "Mais avec ce diplôme comment voulez-vous intéresser une entreprise ?". J'étais effondrée. Je n'ai pas su quoi dire. Ils m'ont demandé ensuite "Que savez-vous faire ? Qu'avez-vous appris ?". En fait, c'était très déstabilisant car après m'avoir quasiment détruite, grâce à eux et ensemble, on a parlé de mes compétences, mis celles-ci au bout de mon diplôme, avec mes expériences professionnelles, mes petits boulots. C'était évident que la réponse était celle-ci mais encore faut-il que quelqu'un te le dise, te l'explique, te le montre. Bon pour l'anecdote, je n'ai pas obtenu de travail avec eux mais après grâce à ce rendez-vous, grâce à cette discussion, j'ai réussi un entretien d'embauche et, aujourd'hui je travaille dans une médiathèque » (E 9).

Cette problématique des compétences aurait dû être intégrée à la formation, prise en compte par les formateurs, avoir fait l'objet d'un temps particulier que l'organisation de l'année, des concours ne permet pas toujours. Il faudrait le faire plus en amont, plus tôt dans la formation avec moins d'écoute, cependant, et de réceptivité de la part de ceux qui espèrent encore réussir le diplôme.

En guise de conclusion : Des questions posées aux ESPE

Les données recueillies par le biais des interviews dégagent des tendances lourdes mêmes si les réponses ne correspondent pas à un échantillon réellement représentatif de ceux qui ont échoué aux concours. Il nous faudra aller plus loin et plus finement dans l'analyse, dès lors que les données quantitatives seront exploitables.

Néanmoins, trois tendances majeures se dégagent. La première, concerne l'adaptation des contenus de formation, notamment en seconde année. Les étudiants soulignent au même titre que le font les enseignants par ailleurs l'incohérence de cette année durant laquelle ils doivent tout à la fois préparer le concours (quand ils ne l'ont pas eu à l'issue de la première année), suivre une formation professionnelle, et faire un travail de recherche aboutissant à un mémoire dont les frontières sont souvent mal définies. Mais ils soulignent également le fait qu'ils n'ont pas été préparés, non pas à l'échec, mais à éventuellement bifurquer vers une autre voie. Il faut pour cela que des contenus soient prévus leur permettant de les accompagner dans la construction de nouveaux projets, qui les informent des autres possibilités de concours, qui leur permettent de mieux définir leurs compétences.

La deuxième, la nécessité de réfléchir et d'élaborer des modules complémentaires permettant d'acquérir d'autres compétences et ouvrir, ainsi, un choix supplémentaire d'activités professionnelles autres. Tout à ce niveau reste à inventer. Ces modules complémentaires pourraient s'intégrer au sein des formations existantes, ce serait la solution la plus difficile et la plus délicate, et être conçus en sus des formations. Ils pourraient consister en de nouvelles formations au sein de la mention 4 du master MEEF. Bien évidemment, ces perspectives nouvelles renvoient à des

dimensions éminemment psychologique et sociale d'acceptation de l'échec, de nécessité d'anticiper et de rebondir autrement de la part des étudiants qui n'ont pas encore obligatoirement échoué aux concours.

La troisième invite, enfin, à construire une autre image des masters MEEF perçus par les employeurs potentiels, fussent-ils dans le secteur socio-éducatif, uniquement, comme des master préparant aux concours. La question de la définition des compétences est bien présente à ce niveau mais, pas seulement, il y a aussi une dimension « communication » très importante qui doit être mise en œuvre. Car derrière tout cela ce n'est pas l'avenir des ESPE qui intéresse mais bien celui des étudiants qui y entrent.

Bibliographie

- Barjon C. (2016), *Mais qui sont les assassins de l'école ?* Paris, Robert Laffont, coll. « Mauvais esprit ».
- Becker H-S. (1986), « Biographie et mosaïque scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, p. 105-110.
- Bertaux D. (1997), *Les récits de vie*, Paris, Nathan, coll. « 128 ».
- Boussard B., Demazière D. et Milburn P. (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, PUR, coll. « Des sociétés ».
- Carnus M-F. (2010), « La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège », *Revue française de pédagogie*, 173, p. 19-40.
- Demazière D. et Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Paris, Nathan.
- Latour B. (1989), *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, coll. « Poche ».
- Marshall C., Rossman, G.B. (1989), *Designing Qualitative Research*, Beverly Hills (CA), Sage, 2ème édition 1998.
- Maubant P. et Roger, L. (2012), « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 26 février 2016. URL : <http://ripes.revues.org/593>.
- Perez-Roux T. (Dir.). (2012), *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*, Rennes, PUR, coll. « Paideia ».
- Suaud C. (1978) *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, Les éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Weber M. (1959), *Le savant et le politique*, Paris, Plon, coll. « 10-18 », édition 1996.

Les stratégies de repositionnement sur le marché du travail des sortants non-reçus au concours d'enseignant : quels bénéfices à se maintenir dans une cohérence formation-emploi ?

Magali Danner

1. Contextualisation

L'exercice du métier d'enseignant reste vocationnel (Levy & alii, 2013), même si cet argument semble moins souligné par les nouvelles générations (Rayou & Van Zanten 2004). Ce projet s'enracine dans le passé de l'individu (Cattonar, 2005), émergeant le plus souvent durant l'adolescence ou bien avant (Levy & alii, 2013 ; Danner, 2013). Il se concrétise, dès la sortie du secondaire, par un choix d'options universitaires de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement et/ou des jobs en lien avec l'encadrement socio-éducatif (Danner & Genelot, 2014). L'inscription de ces jeunes en écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)¹ vient par conséquent parachever une logique de cursus marquée par une spécialisation des compétences et une socialisation professionnelle en lien avec un emploi cible. Ainsi, à l'instar d'autres cursus vocationnels adossés à un champ professionnel (comme les cursus en art, santé, sport, éducation...), ces masters ont la particularité d'attirer un public déterminé dans leur orientation professionnelle. Si tous espèrent devenir enseignants à l'issue de leurs études, l'ambition première de ces jeunes est d'obtenir le statut de titulaire de la fonction publique par la voie du concours. Au-delà des enjeux identitaires et sociaux, ce statut offre d'un point de vue stratégique, une protection solide contre le chômage mais aussi des garanties d'équité pour les femmes (Goux et Maurin, 2008), massivement présentes dans ces formations. Les jeunes des écoles de professorat ont donc toutes les « bonnes raisons »² (Boudon, 2007) de vouloir retenter le concours en cas d'échec (Danner, 2012), malgré la difficulté de celui-ci³. La sélectivité amène cependant la plupart d'entre eux à rechercher des alternatives professionnelles, ne serait-ce que pour financer une ou deux années supplémentaires de préparation en attendant de pouvoir repasser le concours⁴.

La force des interactions entre ces dimensions vocationnelle, sociale et stratégique du projet (Dubet, 1994) amène à se poser la question de la disposition de l'individu à se projeter, à l'issue de ces études professionnalisantes, dans une logique d'insertion plus large que celle qui a motivé le choix de la formation. Cette réflexion conduit à s'interroger finalement, de façon plus transversale, sur le degré de latitude dont dispose tout sortant de formation vocationnelle adossée à un champ professionnel pour valoriser les compétences spécifiques acquises dans les études lorsque l'accès à l'emploi cible ne peut être obtenu. Plus précisément, la problématique de cette recherche est de déterminer si, pour les personnes non-reçues aux concours d'enseignant, privilégier un emploi en lien avec la finalité des études est une stratégie gagnante ou si elle conduit à une « dépendance au

¹ En 2013, les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) sont devenus les ESPE.

² Pour Boudon (2007), les raisons d'agir d'un individu ne se limitent pas à une rationalité instrumentale reposant sur une analyse économique qui maximiserait les bénéfices et minimiserait les coûts. D'autres rationalités peuvent être engagées, comme la rationalité cognitive (raisonnement) et axiologique (valeurs) qui supposent qu'un individu se maintiendrait dans une logique d'action ou une croyance tant qu'un fait clairement établi ou une série d'arguments contraires ne sont pas venus la remettre en question.

³ Les taux de réussite en 2015 au concours externe de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) de 38 % et au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de 31 % (rapport admis / présents à l'admissibilité).

⁴ A titre d'exemple, en 2015, 30 % des candidats avaient déjà tenté le CRPE.

sentier », concept économique emprunté au politiste Pierson (1997) pour illustrer une situation où des décisions passées, pertinentes à un moment donné, peuvent maintenir les acteurs dans une trajectoire devenue peu optimale ou rationnelle. Pour objectiver ces concepts, les chances de retour à l'emploi cible de ces sortants non-reçus aux concours d'enseignant seront étudiées. L'appréciation de leur situation professionnelle sera également analysée en comparaison avec les déclarations des lauréats devenus enseignants mais aussi des sortants d'autres cursus partageant le même niveau de qualification et situés sur les mêmes marchés professionnels.

2. Cadre méthodologique de la recherche

L'Education nationale publique est l'employeur le plus important pour les sortants de ces écoles. Il compte 330 500 enseignants dans le premier degré et 387 000 enseignants dans le second degré en 2014-2015 alors que l'enseignement privé sous contrat rémunère 44 000 enseignants dans le premier degré et 93 500 enseignants dans le second degré. Comparativement à d'autres pays européens concernés par le ralentissement économique, la France n'a pas appliqué une politique d'austérité sur les dépenses en éducation (Eurydice, 2015). Après un recrutement massif durant les précédentes décennies, une gestion des effectifs s'est mise en place dès 2005, soit avant même l'annonce d'une politique officielle de non remplacement d'un départ en retraite sur deux (Peyrin, 2016). Dans le premier degré, les admis au concours sont cependant restés plus nombreux que les départs en retraite jusqu'en 2009 tandis que, dans le second degré, le taux de renouvellement (admis/départ) est resté constant jusqu'en 2012. La période 2004-2011 qui concerne les sortants des écoles de professorat étudiés dans cette recherche n'a donc pas été particulièrement caractéristique d'une compression du marché. Toutefois, globalement dans le second degré, la baisse du nombre d'enseignants (15 %) a été plus prononcée que celle du nombre d'élèves scolarisés (4 %) entre 2002 et 2012, si bien que pour maintenir le niveau d'encadrement, la régulation des besoins en enseignement s'est faite surtout à partir des enseignants titulaires, soit en sollicitant ceux affectés sur zone de remplacement (TZR) soit en modulant les heures supplémentaires, notamment à partir de la rentrée 2007 du fait de la loi du 21 août 2007 en faveur du travail, de l'emploi et du pouvoir d'achat exonérant les heures supplémentaires de l'impôt sur le revenu et des cotisations sociales (DEPP, 2015). Ainsi, la baisse du nombre de postes s'est traduite en 2007 par une augmentation de 30 % des heures supplémentaires.

Par conséquent, le recrutement d'enseignants non-titulaires de la fonction publique reste modéré. Ainsi, 4 % des emplois d'enseignants sont occupés par des enseignants non-titulaires, quasiment tous mobilisés sur le second degré (Hilary & Louvet, 2014). En 2015, ce taux passe à 7 % (soit environ 27 500 enseignants non-titulaires pour 690 000 titulaires) et pour gérer cette augmentation, l'Etat donne priorité aux contractuels sur les vacataires, si bien que la proportion de ces derniers, parmi les enseignants non-titulaires, est passée de 26 % en 2004 à 5 % en 2013 (DEPP, 2015). Les postes de contractuels offrent des conditions de travail plus avantageuses que les postes de vacataires. En effet, les enseignants contractuels sont recrutés au niveau académique sur postes vacants ou en remplacement de professeurs absents avec un contrat à durée déterminée reconductible (CDD) pour un volume de 18 h maximum par semaine et sur un an maximum. Après six ans de services exercés sans interruption supérieure à quatre mois, un CDI doit leur être proposé. Quant aux enseignants vacataires, leur recrutement se fait au niveau de l'établissement pour assurer des suppléances ponctuelles dans un volant de 200 h annuels maximum, sans garantie de voir leur contrat reconduit.

L'enseignement privé sous contrat est une autre alternative pour les sortants des écoles de professorat. Il recrute et rémunère les enseignants dans les mêmes conditions que leurs homologues du public (article L. 914-1, code de l'éducation). En passant le concours de recrutement de professeurs des écoles de l'enseignement privé sous contrat (CRPEP) et après un stage en établissement, les jeunes peuvent devenir maîtres contractuels ou agréés et bénéficient d'un contrat ou agrément définitif. Cependant, les enseignants titulaires ne bénéficient pas du statut de

fonctionnaires, n'ont pas le même salaire, la même pension de retraite ou la même stabilité dans l'emploi. La situation privilégiée des enseignants titulaires de la fonction publique se traduit aussi par le fait qu'un détachement leur suffit pour réaliser une mobilité vers l'enseignement privé alors qu'un enseignant titulaire dans le privé aura obligation de passer le concours externe de l'enseignement public. L'enseignement privé sous contrat d'association laisse plus de possibilités de recrutement en tant que non-titulaire, ce statut couvrant 9 % des emplois d'enseignants dans le premier degré et 21 % dans le second degré en 2014-2015 (DEPP, 2016). Les contractuels ne sont pas distingués des vacataires, tous sont considérés comme des suppléants mais, comme dans l'enseignement public, obtenir un CDD plutôt que des vacances ouvre la perspective de bénéficier également d'un CDI après six ans, voire un contrat d'enseignement définitif à l'issue d'une inspection favorable.

Ce panorama des activités d'enseignant, cible de la formation dans les écoles de professorat, montre donc une qualité d'emploi inégale selon le statut occupé. Ainsi, à l'instar d'autres marchés, une segmentation structure celui-ci et amène à distinguer le secteur primaire et secondaire (Doeringer & Piore, 1971) ou plutôt, compte tenu des logiques de concours et de distinction privé/public, en marché interne et externe (Lindbeck & Snower, 1986). Sur le premier marché (titulaires de la fonction publique), les acteurs bénéficient de salaires plus élevés, d'une meilleure stabilité de l'emploi, de possibilités de carrière plus intéressantes. L'ensemble est défini par des règles propres à la structure qui font notamment de la France une figure emblématique de la fonction publique de carrière avec la garantie d'un emploi à vie (Hugrée & alii, 2015). Les « insiders » disposent donc d'une rente de situation à laquelle ne peuvent prétendre les « outsiders » confrontés, eux, sur le marché externe au jeu de la concurrence (Lindbeck & Snower, 1986). Sur le second marché, la précarité est plus forte avec des salaires moindres, un temps-partiel plus fréquent, un risque de chômage plus important, ce qui occasionne plus de situations de multi-activités et une mobilité horizontale venant palier une promotion verticale plus rare que sur le marché primaire.

Pour les sociologues des professions comme Hugues (1971), le concours est la « licence » par laquelle des individus ont légalement le droit d'effectuer certaines tâches dans le cadre d'une mission ou « mandat » fondé sur la croyance qu'eux seuls peuvent assumer. Ce modèle professionnel théorique et sacré (saintly model) autorise la « confiscation monopolistique » de certaines activités professionnelles. En contrariant ainsi les lois du marché parfait (Wilensky, 1964), de telles pratiques de fermeture sociale (Weber, 1995) garantissent à certains groupes d'entente une situation matérielle et symbolique privilégiée à laquelle s'opposent d'autres réalités professionnelles, composées de sales boulots (dirty works), de conflits internes et de sous-groupes inégalement avantagés. Le modèle professionnel véhiculé durant la formation en école de professorat est celui d'enseignant titulaire de la fonction publique. Quel que soit leur statut cependant, les autres enseignants exercent les mêmes activités que les « licenciés » et partagent donc un même « mandat » (Hughes, 1971). Par conséquent, les emplois du public ou du privé accessibles sans le concours restent une opportunité non seulement pour exprimer un engagement vocationnel, social et stratégique, dont nous avons vu en amont l'importance pour les sortants de ces écoles, mais aussi pour se doter d'un indice supplémentaire de productivité, utile pour convaincre un jury de concours ou obtenir une titularisation par reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise.

En dehors de l'enseignement, les emplois en lien avec l'éducation, l'animation socio-éducative ou la formation sont également une alternative pour les personnes non-reçues au concours puisqu'ils permettent de valoriser les compétences spécifiques développées durant leurs études. Dans la mesure où les employeurs filtrent les individus sur leurs aptitudes intrinsèques (Spence, 1971) ou acquises (Riley, 2001) révélées par le diplôme pour estimer leur capacité productive, les chances d'insertion des sortants d'écoles de professorat par rapport à d'autres licenciés sont supposées plus grandes puisqu'ils ont reçu une année de formation complémentaire. Dans les périodes de crise économique où l'emploi est rationné, les recruteurs sont particulièrement soucieux de choisir les candidats les plus susceptibles de rejoindre la norme de productivité attendue et, dans la file d'attente qui se crée (Thurow, 1977), la préférence des employeurs pourrait bien s'orienter vers les candidats dont la spécialisation est en lien avec l'emploi proposé. La formation initiale prendrait alors

la valeur d'un ticket d'entrée pour l'emploi en signalant l'employabilité de l'individu. Corollairement, l'employabilité des sortants des écoles de professorat devrait être moindre sur des emplois dont les activités seraient éloignées du faisceau de compétences développé dans les études.

Cette approche théorique nous amène donc à anticiper trois trajectoires possibles pour les sortants n'ayant pas obtenu un concours d'enseignant : le secteur secondaire de l'enseignement, le marché de l'éducation, de l'animation socio-éducative ou de la formation et celui des emplois sans lien avec la finalité des études. Quel que soit le marché, chacun laisse la possibilité de repasser le concours d'enseignant titulaire de la fonction publique en candidat libre. Cette recherche se propose de quantifier ces trajectoires et d'étudier les mobilités entre marchés afin de mieux définir l'espace des possibles des sortants. Dans cette perspective, une exploitation statistique de la base « génération 2004 » créée par le CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) à partir des primo sortants de formation initiale inscrits dans un établissement de formation en 2003-2004 a été utilisée pour réaliser un suivi longitudinal à trois ans, cinq ans et sept ans. La base « génération 2004 » comprend 12 269 jeunes dont 182 inscrits en première année d'école de professorat. La seconde année n'a pas été retenue car elle concerne les fonctionnaires stagiaires de l'Education nationale, c'est-à-dire les personnes déjà reçues au concours, rémunérées pour exercer leur emploi tout en poursuivant sur un temps dédié un complément de formation professionnelle. La faiblesse des effectifs n'autorise pas d'analyses complexes. Toutefois, la possibilité de suivre le début de carrière de ces sortants de 2004 présente un intérêt majeur pour la compréhension des dynamiques à l'œuvre chez les étudiants se préparant aujourd'hui au professorat. De façon plus transversale, cette problématique du redéploiement sur le marché du travail d'étudiants, dont le projet vocationnel a conduit vers un cursus professionnalisant supposant une spécialisation forte des compétences, en vue d'exercer un métier cible difficile d'accès, concerne tous les sortants de formations vocationnelles adossées à un champ professionnel.

3. Employabilité des sortants des écoles de professorat et qualité de l'emploi occupé

Interrogés trois ans après la sortie des études, 97 % des 182 sortants déclarent avoir eu un emploi (hors job de vacances) et 88 % l'occuper encore. Une grande majorité (61 %) exerce une activité dans un domaine de compétences en lien avec les études, soit dans l'enseignement (29 %), soit sur le marché proche (32 %), à savoir cadre de l'éducation et de la formation. Cependant, l'obtention de l'emploi cible d'enseignant titulaire de la fonction publique est le fait d'une minorité (15 %). Enfin, près de deux sortants sur cinq se sont insérés sur le marché des emplois éloignés de la finalité des études.

Les sortants des écoles de professorat mettent en moyenne 4,8 mois ($\pm 8,4$) pour trouver leur premier emploi, avec une hétérogénéité assez forte. De fait, ceux qui ont pu accéder au secteur primaire de l'enseignement ont mis en moyenne 7,7 mois ($\pm 12,9$) pour s'insérer. Comme nous l'avions souligné en amont, l'engagement dans le projet de devenir enseignant et l'investissement fait dans une formation dédiée à la préparation aux concours incite nombre d'étudiants ayant échoué une première fois à les retenter l'année suivante. Aucun de ces jeunes n'a d'ailleurs exercé un autre emploi entre la sortie des études et la réussite au concours. Ceci pourrait expliquer le délai d'insertion plus important que celui des 30 autres étudiants de licence qui ont aussi tenté les concours sans passer toutefois par une école de professorat (5,5 mois ; $\pm 11,8$). En revanche, sur le secteur secondaire de l'enseignement, la spécialisation acquise dans l'année préparatoire en école semble jouer en faveur des sortants par rapport aux 34 autres étudiants de licence, avec, respectivement, un délai d'insertion de 3,1 mois ($\pm 3,2$) et 7,1 mois ($\pm 15,3$). De même, sur le marché proche (cadres de l'éducation et de la formation), l'insertion est plus rapide pour les sortants (2,8 mois ; $\pm 4,3$) que pour les 123 autres licenciés (3,5 mois ; $\pm 8,5$). Le rapport s'inverse pour le dernier

marché concernant les emplois sans lien avec les études suivies, avec un délai d'insertion de 6,0 mois ($\pm 10,0$) pour les sortants des écoles de professorat et de 3,8 mois ($\pm 8,5$) pour les 632 autres sortants de licence. Plusieurs facteurs peuvent concourir à cette situation. Sur ce marché, l'année d'étude supplémentaire non qualifiante pour se préparer aux concours d'enseignant ne donne pas aux sortants d'écoles de professorat une plus value sur les autres étudiants de licence et la spécialisation de leurs compétences à travers un master professionnalisant devient peut-être même un signal négatif pour les employeurs. Les sortants positionnés dans ces emplois ont peut-être aussi eu besoin de temps, pour retenter le concours et/ou cibler d'autres emplois que celui auquel ils se sont préparés depuis longue date.

La tendance est comparable au niveau des salaires moyens attribués sur chaque marché. Bien que la faiblesse des effectifs invite à la plus grande prudence quant à l'interprétation des valeurs, une tendance semble se dessiner en faveur des emplois les plus en lien avec la finalité des études. Le salaire mensuel net moyen des 182 sortants pour le premier emploi occupé, primes incluses et pour un temps plein, se situe autour de 1 177 € (± 233 €). Les emplois d'enseignants titulaires présentent des salaires à l'embauche (1 337 € ; ± 143) relativement proches de ceux du secteur secondaire du marché de l'enseignement (1 297 € ; ± 215). En revanche, les sortants qui occupent des emplois de cadres de l'éducation et de la formation perçoivent, en moyenne, un salaire bien plus bas (1082 € ; ± 164) et comparable à celui des sortants positionnés sur le marché éloigné (1 103 € ; ± 244). Comparativement aux autres licenciés positionnés sur les mêmes marchés, la hiérarchie des marchés est la même, avec les emplois les moins bien rémunérés en moyenne sur le marché proche (1094 € ; ± 165).

Sur ces marchés alternatifs où les salaires sont plus bas que sur le secteur primaire du marché de l'enseignement, les emplois de début de carrière sont aussi moins protégés. Le taux de contrat en CDI au premier emploi est de 18 % sur le secteur secondaire de l'enseignement, il n'est que de 14 % sur le marché de l'éducation et de la formation. Il est plus élevé sur le marché éloigné (soit 27 %) mais, sur ce dernier marché, le fonctionnariat y est aussi plus rare (3 % des emplois pour 8 % sur le marché de l'éducation et de la formation). Le calendrier professionnel établi par le CEREQ permet de mesurer les changements professionnels, chaque nouvelle situation faisant l'objet d'une description. Au terme des sept années d'interrogation, le nombre de séquences décrites est d'autant plus élevé que les personnes occupent un emploi éloigné de la finalité des études. Il est en moyenne de 3,1 pour les 26 sortants positionnés sur le secteur secondaire de l'enseignement, de 3,5 pour les 58 cadres de l'éducation et de la formation et de 3,7 pour les 71 sortants occupant d'autres emplois. Comparativement, les trajectoires sur le secteur primaire du marché de l'enseignement apparaissent bien plus linéaires entre 2004 et 2011, avec en moyenne, 2,8 séquences d'emploi pour les 27 titulaires de la fonction publique.

D'un point de vue qualitatif, le regard que portent les sortants des écoles de professorat sur leur emploi distingue également le secteur primaire du marché de l'enseignement des autres marchés. Ainsi, trois ans après la sortie d'études, les sortants devenus enseignants titulaires de la fonction publique sont les plus nombreux à vivre positivement leur situation d'emploi : seul un quart estime être plutôt mal ou très mal payé, rares (4 %) sont ceux qui ont le sentiment d'être utilisés en dessous de leurs compétences et tous pensent se réaliser professionnellement. En comparaison, les autres marchés ont des taux d'insatisfaction plus élevés. Pour le secteur secondaire du marché de l'enseignement, la moitié des répondants estime être mal ou très mal payé. Cela concerne 32 % des cadres de l'éducation et de la formation et 40 % des personnes occupant un emploi éloigné de la finalité des études. Quant au sentiment de déclassement, il concerne par ordre d'importance plus de la moitié des cadres de l'éducation et de la formation, 44 % des personnes du marché éloigné et 17 % des personnes exerçant comme enseignants sur le secteur secondaire. Enfin, le sentiment de ne pas se réaliser professionnellement est plus fréquent parmi les cadres de l'éducation et de la formation (39 %) ou les sortants occupant d'autres emplois sans lien avec les études suivies (33 %) que parmi les enseignants non fonctionnaires (20 %). Au final, en considérant à la fois leur parcours et leur

avenir professionnel, seuls 19 % des sortants devenus enseignants titulaires de la fonction publique estiment que leur situation actuelle ne leur convient pas. C'est près de deux sortants sur cinq relevant d'un autre marché cohérent avec les études suivies (secteur secondaire de l'enseignement et marché de l'éducation et de la formation) et un peu moins d'un tiers des salariés exerçant un métier sans lien avec l'année préparatoire en école de professorat.

Correspondant au « saintly model », le statut d'enseignant titulaire de la fonction publique assure aux sortants non seulement une stabilité et des salaires qui les distinguent des autres mais aussi une légitimité sociale gratifiante. Cette situation explique les taux élevés de satisfaction, comparativement aux trois autres marchés. Toutefois, à chaque interrogation suivante, en 2009 et en 2011, l'insatisfaction sur la plupart des variables citées tend à se réduire, quel que soit le marché considéré. Malgré cette baisse tendancielle, le nombre de personnes exprimant un sentiment de déclassement demeure bien plus élevé (plus de 30 %) sur les marchés proches et éloignés que sur le marché de l'enseignement (environ 15 %, pour le secteur primaire et secondaire). Entre l'interrogation à cinq ans et à sept ans, une seule variable est en nette progression, à savoir l'insatisfaction salariale des enseignants titulaires de la fonction publique. Le taux est désormais de 44 % pour un tiers sur les trois autres marchés. Probablement faut-il voir dans cette forte progression une certaine réalité des rémunérations, les enseignants français étant parmi les moins bien payés dans l'OCDE (Eurydice, 2015 ; l'OCDE, 2016). Or, la période de 2004 à 2011 a acté plusieurs réformes (formation des enseignants en 2008, école primaire en 2008, lycée en 2010) exprimant des attentes toujours plus fortes envers les enseignants. Parallèlement, encourageant les processus d'évaluation externe par les usagers malgré les limites, voire les effets pervers, de ces pratiques (Bourdieu, 1987 ; Danner, 2014), le suivi des indicateurs de performances et les logiques de « benchmarking » à travers les enquêtes internationales (Mons, 2009), la nouvelle gestion publique exerce une pression sociale et politique croissante sur les enseignants (Maroy, 2013). Présentés comme des outils de régulation et de responsabilisation pour un meilleur management de la qualité (ENQA, 2009) et des contributions pertinentes aux réflexions de la School Effectiveness Research, le sentiment des enseignants reste pourtant celui d'être d'abord jugés à travers ces processus d'évaluation (Lantheaume et Helou, 2008 ; Cattonar, Dumay et Maroy, 2013).

4. Évolution dans l'emploi

Le repli des sortants sur le marché secondaire de l'enseignement et sur le marché de l'emploi cadre proche (éducation et formation) se justifie au regard de l'avantage concurrentiel dont ils bénéficient par rapport aux autres licenciés en termes de délai d'insertion. Un suivi longitudinal montre qu'au dernier emploi occupé, les sortants continuent de privilégier une cohérence entre l'emploi et les études (61 % des sortants), malgré de fréquentes mobilités professionnelles. Les 88 jeunes en mobilité sont revenus à terme vers l'emploi cible (56 %). Pour les autres, le dernier emploi occupé les situe sur le marché éloigné (28 %), le secteur secondaire du marché de l'enseignement (9 %) et le marché proche (6 %). Les deux derniers marchés ont aussi pour caractéristique d'enregistrer les taux de sorties les plus forts (respectivement, 77 % et 76 % pour 7 % sur le secteur primaire de l'enseignement et 35 % sur le marché des emplois éloignés). A ce titre, ils peuvent être considérés comme des marchés de transition. Le taux de retour à l'emploi cible, à terme, pour ceux dont le premier emploi était enseignant contractuel est de 64 %. Pour ceux ayant occupé le statut de cadre de l'éducation et de la formation en première embauche, la probabilité de retour à l'emploi cible sur les sept années d'observation passe à 33 %. Elle n'est plus que de 23 % pour les personnes positionnées, dès la sortie des études, sur le marché du travail le plus éloigné. In fine, la moitié des sortants sont devenus enseignants au terme des sept années d'observation, deux sur cinq en qualité de titulaires de la fonction publique.

L'emploi d'enseignant contractuel offre donc, à terme, non seulement de meilleures probabilités d'accès à la titularisation que les autres marchés mais aussi que les nouvelles générations de sortants

d'écoles de professorat. Pour préciser ce propos, soulignons que le taux de réussite national en 2004 était de 20 % au CRPE et 18 % au CAPES (respectivement en 2015, il est passé à 38 % et 31 %). Sans doute les jurys de concours ont-ils apprécié cette nouvelle expérience de terrain complémentaire aux stages suivis en école de professorat. Des mesures étatiques sont aussi venues doper les chances d'accès à la titularisation. Les sortants de 2004 ont, en effet, pu bénéficier en tant qu'enseignants contractuels des « lois Sapin » de résorption de la précarité entre 2001 et 2005 ou de l'application du relevé de conclusions relatif à l'enseignement primaire du 10 juillet 1998, au titre de l'année 2005, qui prévoyait 20 735 emplois de professeurs des écoles. Durant la période de ralentissement économique, les enseignants non-titulaires sont d'ailleurs restés la cible de mesures visant à stabiliser ces emplois, comme en témoigne la négociation engagée en 2010 par le gouvernement avec les partenaires sociaux sur la question des emplois précaires dans la fonction publique aboutissant à la loi n° 2012-347 du 12 mars 2012 relative à l'accès à l'emploi titulaire et à l'amélioration des conditions d'emploi des agents contractuels dans la fonction publique.

En conclusion de cette recherche et pour répondre à la problématique posée, occuper le secteur secondaire de l'enseignement apparaît être une stratégie gagnante. Sur ce marché, les sortants des écoles de professorat s'insèrent plus rapidement et avec de meilleurs salaires que les autres sortants non-reçus au concours. Ils expriment aussi un rapport plus positif à la qualité de leur emploi, ayant pu rester au plus près de leur engagement vocationnel et de la finalité de leurs études. Ce premier emploi améliore nettement leur rang dans la file d'attente pour l'accès au statut d'enseignant titulaire de la fonction publique. En revanche, les emplois de cadres de l'éducation et de la formation laissent place à une insertion moins rapide, des salaires plus bas, plus d'insatisfaction professionnelle et un retour à l'emploi cible moins probable. Ainsi, tout en se maintenant dans une trajectoire en lien avec les études suivies en début de carrière, leur trajectoire semble être devenue peu optimale ou rationnelle et reflète, de ce point de vue, une certaine dépendance au sentier. Reste que deux sortants sur cinq n'ont pas obtenu durant les sept années d'observation l'emploi cible, ni même valorisé les compétences acquises durant l'année préparatoire dans un emploi proche. Pour eux, les indicateurs sur la qualité de l'insertion et de l'emploi sont aussi au plus bas.

Bibliographie

- Bourdieu P. (1987), « Les sondages, une science sans savant », in *Choses dites*, Paris, Ed. de Minuit p. 217-224.
- Boudon R. (2007), *Essai sur la théorie générale de la rationalité*, Paris, PUF.
- Cattonar B. (2005), *Homogénéité et diversité des identités professionnelles enseignantes*, Louvain-la-Neuve. Thèse.
- Cattonar B., Dumay X. & Maroy C. (2013), « Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce », *Education et sociétés* 32/2, p. 35-51.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Danner M. (2012), *Rapport de recherche pour l'I.U.F.M. de Bourgogne*
- Danner M. (2013), « Les effets de la réforme sur le sentiment de professionnalisation des futurs enseignants », *Phronesis*, Volume 2, (4), p. 5-17.

- Danner M. & Genelot S. (2014), « Évaluer la qualité d'une formation à l'aune des représentations estudiantines », in D. Groux, P. Maubant et L. Roger (sous la direction de), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, sous la direction de L'Harmattan, Paris.
- DEPP (2015), « Les enseignants non titulaires du second degré public : 7,5 % de l'ensemble des effectifs en 2013 », *Note d'information*, n° 17
- DEPP (2015), « Les heures supplémentaires annualisées des enseignants : une pratique bien ancrée dans le second degré public », *Note d'information*, n° 33.
- DEPP (2016), *Repères & références statistiques – enseignements, formation, recherche*.
- Doeringer P. & Piore M. (1971), *Internal labour markets and manpower analysis*, Lexington.
- Goux D. & Maurin E. (2008), « Les enseignants, leur rémunération et leur niveau de vie, 1982-2005 », *CEPREMAP Working Papers* 0802.
- ENQA (2009), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, DG Education and Culture, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- Eurydice (2006), *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*, Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Eurydice (2015), *Salaires et allocations des enseignants et des chefs d'établissement en Europe*, Faits et Chiffres.
- Hilary S. & Louvet A. (2014), « Enseignants de collège et lycée publics en 2013 : panorama d'un métier exercé par 380000 personnes », *Vue d'ensemble, portrait de la population*, p. 1-38.
- Hughes E.C. (1971), « Professional and Career problems of sociology », *The Sociological Eye*, Selected papers, Chicago and New-York, Aldine-Atheton, p. 464-472.
- Hugrée C., Penissat E. & Spire A. (2015), « Les différences entre salariés du public et du privé après le tournant managérial des États en Europe », *Revue française de sociologie*, 1, Vol. 56, p. 47-73.
- Lantheaume F. et Helou C. (2008), *La souffrance des enseignants, une sociologie du travail enseignant*, PUF
- Levy J.-D., Espinasse C. & Rey M. (2013), *Observatoire des professeurs des écoles débutants*.
- Lindbeck A. & Snower D. (1986), « Wage Setting, Unemployment and Insider-Outsider Relations », *American Economic Review*, p. 235-239.
- Maroy C (2013), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck.
- Mons N. (2009), « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, 169, p. 99-140.
- OCDE (2016), *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, OCDE.
- Peyrin A. (2016), « La crise, accélérateur de la segmentation interne de la fonction publique d'État », Communication pour les JIST Athènes.

- Pierson P. (1997), « Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics », Jean Monnet Chair Paper n° 4, Institut universitaire européen, Centre Robert-Schuman.
- Rayou P. & Van Zanten A. (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard.
- Riley J-G. (1976), « Information, screening and human capital », *American Economic Review*, 66, p. 254-260.
- Spence M. (1971), « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*.
- Thurow L. C. (1977), « Education and Economic Equality », in A.H., Halsey et J. Karabel (dir.), *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press.
- Weber M. (éd. orig. 1922, rééd. 1995), *Économie et société*, Paris, Plon.
- Wilsenky H.L. (1964), « The professionalisation of everyone? », *American Journal of Sociology*, 2, p. 137-158.

Une réflexion sur les dispositifs publics d'accompagnement des transitions professionnelles des jeunes

*Fatchima Bala A. *, Patrick Werquin ***

Introduction

Dans un marché du travail où les difficultés liées à l'emploi sont multiples, où les emplois perdent leur caractère de durabilité, où l'on observe « des flux permanents d'entrées et de sorties entre différents emplois, entre emploi et formation, entre emploi et chômage, entre formation et inactivité », les trajectoires professionnelles des individus deviennent complexes. Papinot et Vultur (2010) constatent la présence de deux types de parcours dans la transition professionnelle des jeunes. Le premier parcours était le plus courant et le plus fréquent par le passé. Il s'agit du passage linéaire et relativement direct entre monde scolaire et marché du travail.

Le deuxième parcours est un modèle plus récent et en extension. Il est caractérisé par un parcours long et non linéaire déterminé par diverses situations : interruptions de formation, passage par différents types de formations (qualifiantes, non qualifiantes), périodes de chômage plus ou moins longues, réorientations, situations précaires d'insertion professionnelle.

Pour faciliter le parcours des jeunes, le passage entre les étapes de transition, les Pouvoirs publics œuvrent aujourd'hui à mettre en place d'importantes mesures d'accompagnement. De ce fait, la gestion des transitions professionnelles apparaît plus que nécessaire. Elle fait partie d'un volet important de la politique de l'emploi, où les acteurs publics se lient avec les acteurs sociaux et les entreprises pour mettre en place des programmes pouvant permettre un accompagnement efficace des individus dans leurs transitions professionnelles. Ces programmes visent une insertion en emploi ou dans une formation. Elles peuvent être des mesures destinées à combler les lacunes scolaires ou linguistiques, principaux freins à l'apprentissage des « aspects théoriques » d'un métier ; ou des mesures plus centrées sur l'employabilité, sur l'apprentissage « pratique » du métier à travers différentes formes de stages et de contrats. En d'autres termes, il peut s'agir des dispositifs de transition entre l'école et d'autres formations (par exemple professionnelles) ou des dispositifs de transition entre l'école et l'emploi. Ces deux types de dispositifs sont décrits maintenant.

1. Les dispositifs de transition école-formations

L'accompagnement de la transition des jeunes rencontrant les difficultés d'entrée dans le monde du travail nécessite parfois le passage par une formation professionnelle. On peut classer les dispositifs destinés à améliorer la qualification des jeunes en huit catégories :

- les mesures visant à lutter contre l'échec scolaire et à s'assurer que tous les jeunes acquièrent les compétences de base. C'est l'exemple du plan « Agir pour la jeunesse », annoncé en septembre 2009, qui reprend nombre de propositions, à savoir la mise en place d'un service public de l'orientation, la lutte contre le décrochage scolaire, la promotion du statut des apprentis, la relance du service civique, la mise en avant de l'école de la deuxième chance, etc. ;

* Doctorante en science de l'éducation-travail social au CNAM Paris, laboratoire de recherche CRTD sous la direction de Patrick Werquin.

** Professeur au CNAM.

- les mesures visant à s'assurer que le système de formation professionnelle permet aux jeunes n'ayant pas dépassé l'enseignement élémentaire (ayant l'âge de travailler) de s'insérer sur le marché du travail. Les priorités comprennent le maintien de partenariats étroits avec les entreprises, l'amélioration de la qualité des prestations de l'enseignement et de la formation professionnels, la prévention du décrochage scolaire ;
- les mesures visant à promouvoir la validation des acquis. Ces mesures concernent les jeunes qui sont dans le système éducatif mais qui ont acquis des compétences dans le cadre de diverses activités pratiquées hors de l'école (par exemple le bénévolat ou les emplois d'été). Elles concernent également les jeunes qui risquent de sortir du système sans aucune qualification. Ces mesures fournissent un moyen alternatif d'accéder à un programme formel d'éducation, ou d'accéder plus facilement à un métier ;
- les mesures encourageant les jeunes chômeurs à suivre des programmes spécifiques de formation visant à faciliter leur insertion professionnelle. Dans le cadre de ces mesures, des programmes de formation alliés à des stages, avec un soutien financier pour le démarrage d'une activité économique, sont favorisés ; des dispositifs de stages en entreprise pour aider les jeunes chômeurs à entrer une première fois sur le marché du travail sont développés ;
- les mesures visant à lier éducation et expérience professionnelle. Ces mesures consistent en de nombreux programmes axés sur l'apprentissage professionnel, la formation en alternance et les contrats aidés. Le programme intitulé « Pas d'apprenti sans employeur » a été mis en œuvre pour prévenir et accompagner les ruptures d'apprentissage mais également pour développer l'entièreté des étapes d'apprentissage. Le contrat jeune en entreprise a été institué en 2002 pour soutenir l'emploi des jeunes en entreprise. Il vise, par le versement à l'employeur d'une aide forfaitaire de l'État, à favoriser l'embauche, en contrat à durée indéterminée, des jeunes (16-25 ans) éloignés de l'emploi ;
- les mesures qui visent à s'assurer que les systèmes éducatifs répondent aux demandes de compétences du marché du travail. Il s'agit des plans d'action pour valoriser les études dans certaines disciplines comme les STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques). L'idée est que le système puisse répondre aux demandes de compétences du marché du travail ;
- les mesures concernant l'enseignement supérieur et les apprentissages tout au long de la vie. L'augmentation des nombres places dans l'enseignement supérieur, la mise en place de bourses ou de prêts aux étudiants font partie de ce programme ;
- les mesures garanties pour les jeunes. Il s'agit de s'assurer que tous les jeunes ont un emploi, poursuivent des études ou qu'une place leur soit proposée dans certains programmes d'éducation et de formation. Le projet de loi Travail sur le dispositif « garantie jeunes » prévoit sa généralisation en 2017.

2. Les dispositifs de transition école-emploi

L'accompagnement de la transition des jeunes en difficultés nécessite également la mise en place des mesures raccourcissant leur durée d'attente au chômage, rendant plus facile leur insertion en emploi. Les contrats aidés ont été introduits à cet effet. Et ceux-ci ont en effet été institués pour inciter les entreprises à recruter des jeunes à travers diverses exonérations de charges et primes. Ils sont précisément axés sur la réduction du coût du travail pour les employeurs dans le but de compenser le déficit d'expérience professionnelle des jeunes ; et axés également sur la promotion des qualifications des jeunes dans le but d'améliorer leurs chances d'accès à l'emploi.

Selon une étude de la Dares (2016), il y a 463 874 personnes qui ont été embauchées sur contrat aidé en 2015. Ce chiffre est en augmentation de 11,3 % par rapport à 2014. La Dares estime qu'au total, les CUI (contrat unique d'insertion) et les emplois d'avenir auraient permis de créer 17 000 emplois

en 2015 et de diminuer le nombre de demandeurs d'emploi sans activité de 14 000. Quelques principaux contrats en vigueur peuvent être distingués :

- le CUI, le contrat unique d'insertion, a pour objectif de faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi, rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières d'accès à l'emploi (jeunes mais aussi adultes). Ce contrat est conclu pour une durée déterminée ou indéterminée, et se divise en deux catégories : le contrat initiative emploi (CUI-CIE) qui concerne le secteur marchand industriel et commercial, et le contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) qui s'adresse au secteur non marchand, public ou associatif ;
- les emplois d'avenir sont des contrats d'aide à l'insertion destinés aux jeunes particulièrement éloignés de l'emploi, en raison de leur défaut de formation ou de leur origine géographique, créés en octobre 2012. Ils comportent des engagements réciproques entre le jeune, l'employeur et les pouvoirs publics, susceptibles de permettre une insertion durable du jeune dans la vie professionnelle, et s'inscrivent dans une durée de 12 mois à de 36 mois ;
- les Emplois tremplins, dispositif d'aide à l'emploi favorisant la création d'emplois pérennes, dans le milieu associatif et dans l'économie sociale et solidaire. Ce dispositif vise à favoriser l'émergence, le maintien ou le développement d'activités d'utilité sociale ;
- le contrat de génération est un contrat visant à créer des binômes jeune-senior pour encourager l'embauche des jeunes et garantir le maintien dans l'emploi des seniors, tout en assurant la transmission des compétences. Il prévoit une aide financière pour toute embauche à partir de 2013 effectuée par les PME, sous certaines conditions ;
- le contrat nouvelles embauches est un contrat à durée indéterminée qui permet aux jeunes d'accéder aux entreprises de vingt salariés au plus. Les particularités de ce contrat sont qu'il existe une période dite de « consolidation de l'emploi » de deux années pendant laquelle la rupture sans annoncer le motif de licenciement était possible moyennant un préavis court et une petite indemnité (8 % du total de la rémunération). Mais ces deux particularités (licenciement sans motif communiqué préalablement et période de consolidation de deux ans) avaient été déclarées contraires au droit international par l'Organisation internationale du travail.

3. Analyses des dispositifs

Les différentes mesures mises en place ont apporté une plus-value d'inégale importance à un moment donné de leur histoire (Dares, 2003). Cependant aujourd'hui force est de constater que les difficultés liées à l'emploi et à la transition professionnelle des jeunes persistent. Ces mesures n'ont pas permis d'éradiquer totalement ces difficultés.

Il s'agira ici, dans un premier lieu, d'analyser certaines mesures de la transition école-formations, notamment *les plans sur l'apprentissage professionnel, sur la mise en place d'un service public de l'orientation*. Et en second lieu, d'examiner les programmes en lien avec les mesures de transitions école-emploi comme *les contrats aidés*.

3.1. Plans école-formations

Dans le cadre des plans école-formations, une solide coordination peut faire la différence mais actuellement de nombreux écueils sont enregistrés. Le principe du développement de l'apprentissage, par exemple, est une initiative qui peut réduire fortement les difficultés d'entrée dans la vie active de nombreux jeunes ; comme le montre la Commission Européenne. Toutefois, la coordination dans ce domaine ayant fait défaut en France, cela n'a pas permis d'œuvrer pour une réelle promotion de l'apprentissage. De même, la mise en place d'un service public de l'orientation

en France paraît une bonne initiative mais les obstacles en lien avec la coordination du programme ont réduit tous les efforts.

En effet, en ce qui concerne l'apprentissage, plusieurs États (Allemagne, Royaume-Uni, Suède) ont mis en place de véritables plans. Ils ont mis en place des formes de formations d'alternance et des stages de qualité pour promouvoir l'apprentissage professionnel. Néanmoins en France, récemment, une décroissance des chiffres de l'apprentissage est relevée. Une chute des entrées en apprentissage de plus de 8 % en 2013 et de l'ordre de 3 % en 2014 a été enregistrée (Dares, 2015). Ce recul des entrées en apprentissage peut se justifier par la crise économique, qui entraîne la diminution des places offertes par les employeurs, mais surtout par un défaut de coordination. Une série de mesures contradictoires qui insécurisent les acteurs, a été introduite ces dernières années. La réforme des incitations financières à l'apprentissage, initiée par le Gouvernement à la fin de 2013, en est un exemple. En effet, au motif que certaines aides bénéficiant à l'apprentissage n'étaient pas assez ciblées et étaient insuffisamment incitatives, la loi a resserré les conditions d'accès au crédit d'impôt en faveur de l'apprentissage et remplacé les indemnités compensatrices par une prime dont bénéficiaient uniquement les entreprises de moins de onze salariés. Néanmoins, même si en face d'un programme d'objectifs non atteint, la même loi en 2015 est rectifiée pour tenter de rattraper le manque à gagner, le mal est déjà fait. Plusieurs entreprises ont perdu confiance et se sont retirées du combat pour l'apprentissage. Elles ont fermé leur porte aux jeunes et une chute des entrées en apprentissage est constatée ; elle est de 8 % en 2013.

Concernant la mise en œuvre d'un service public de l'orientation, l'initiative a connu un moment de vive incitation avec la nomination d'un délégué à l'information et à l'orientation auprès du Premier ministre, en novembre 2009. Son rôle est de mettre en place, avec les régions et les partenaires sociaux, un service public de l'orientation (SPO). Il doit mettre en réseau toutes les structures et prestations en lien avec l'accueil, l'information et l'orientation. Il doit permettre à toute personne, quel que soit son âge, quel que soit son statut (scolaire, apprenti ou étudiant, en activité ou en recherche d'emploi), d'accéder à une information complète et utile, et de se voir proposer de conseils personnalisés. Ce service doit lui permettre de « choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adaptée à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire » (Art. L.6111-5 du code du travail). Avant que le programme ne s'arrête « brutalement », 144 territoires avaient pu mettre en place un service public de l'orientation.

Cette initiative, adoptée en novembre 2008, à la suite d'une résolution de l'Union européenne vise à « mieux inclure l'orientation dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie ». Plusieurs pays ont mis en place de véritables plans pour coordonner l'orientation, et certains depuis longtemps. Par exemple, en 2001 déjà, le Royaume-Uni a créé « *Connexions* », un ensemble de partenariats locaux mettant en réseau des acteurs publics, associatifs et privés de l'orientation avec l'appui d'une forte infrastructure technologique et administrative au plan national.

Ce programme n'ayant pas pu évoluer en France, il s'est arrêté sans un suivi au préalable et sans une réelle évaluation de ses actions. Il a été remplacé par un autre programme : le SPRO (Service public régional de l'orientation). Les prémices de la loi de 2014 justifient cet arrêt en annonçant : « Il est alors encore constaté que le système est très éclaté, peu coordonné et ne permet ni de réduire les inégalités au sein du système éducatif, ni de répondre aux enjeux de l'emploi et de la qualification ». D'autres arguments sont que l'environnement était « peu réceptif », que certains événements politiques de la période comme la campagne présidentielle de 2012, le changement de régime politique, l'absence de soutien des cabinets ministériels ont rendu l'environnement peu favorable.

Il apparaît donc clairement que des écueils existent. Il semble que d'importantes mesures soient mises en place, et que ces mêmes mesures soient renouvelées avec des règles différentes ou bien interrompues sans cause apparente et sans réelle évaluation préalable. De véritables failles dans la coordination des mesures détruisent les chances d'atteindre un meilleur résultat et réduisent les

efforts faits en direction de la transition des jeunes. L'Horty (2006) montre que l'instabilité des dispositifs devient le principal obstacle à leur efficacité. L'on voit qu'un dispositif d'accompagnement professionnel des jeunes peut souffrir d'errements dans sa mise en place ou dans son suivi ; et que son efficacité dépend aussi de sa gestion et de l'environnement politique existant.

3.2. Plans école-emploi

Dans le cadre des plans de la transition école-emploi, comme les dispositifs des contrats aidés, l'analyse qui suit permet de conclure qu'un meilleur engagement des entreprises pourrait rendre plus efficaces ces mesures. De même cela permettrait de leur donner une plus grande lisibilité et de conduire à une meilleure utilisation des contrats.

Un exemple interpellant est celui de l'utilisation excessive des contrats aidés par les employeurs. Dans cet exemple, deux types de comportements sont à considérer. Le premier est en lien avec le désintéressement des entreprises en ce qui concerne le prolongement du contrat. En effet, les contrats aidés sont mis en place pour permettre aux entreprises de recruter à moindre coût, avec comme objectif de pérennisation de contrats. Cependant, cet objectif paraît aujourd'hui un échec. Beaucoup d'entreprises multiplient les contrats de ce type dans le but de consommer des mesures et de réaliser des économies comme le montre plusieurs auteurs dont Garraud (2000), qui ajoute d'ailleurs que ces mesures ne jouent que très peu sur le niveau de chômage puisque ces emplois auraient de toutes les façons été créés. Cependant, des questions se posent sur l'efficacité de certaines mesures : la mise en place des contrats aidés ne contribuerait-elle pas à réduire les possibilités de recrutement des jeunes en contrat à durée indéterminée, et à rendre obligatoire le passage par le chômage ?

L'autre comportement des employeurs se traduit par le non-respect des contreparties en termes de formation (Garraud, 2000). En effet, l'utilisation des mesures d'exonération de charges implique le consentement par l'entreprise à permettre une intégration en formation de chaque salarié recruté. Cependant, les employeurs se sont très peu acquittés de leurs obligations en termes de formation. Les jeunes salariés se trouvent donc, parfois, dans une situation de manque de formation mais aussi d'incapacité à faire valoir leurs compétences une fois sortis de l'entreprise.

Un autre cas de difficultés en lien avec les dispositifs d'aide à l'emploi est l'existence d'un foisonnement de dispositifs. De nombreux dispositifs sont créés ou renouvelés tous les ans, ou à chaque changement de régime politique, occasionnant un entassement de dispositifs manquant de lisibilité. Cet état de fait rend la gestion difficile pour les acteurs et crée la confusion chez les jeunes demandeurs d'emploi.

Toutefois, ce qui pourrait être interpellant dans le fonctionnement des dispositifs, c'est la manière dont les structures d'accompagnement les adoptent. Certains dispositifs, très en vogue aujourd'hui, sont plus ou moins adoptés par certains acteurs comme les Missions Locales, les associations œuvrant pour l'emploi, en fonction de la couleur politique de leurs villes ou de leurs élus. À titre d'exemple, le gouvernement actuel ayant décidé de généraliser les Emplois d'avenir, les Garanties jeunes, les contrats de génération et d'en faire ses dispositifs favoris de lutte contre le chômage de jeunes, les Missions Locales des villes proches du gouvernement se sont emparées du monopole de la mise en place de ces dispositifs. Elles s'investissent totalement pour faire bénéficier un grand nombre de jeunes de ces contrats comme pour démontrer l'efficacité d'une politique. Par exemple, Évry a porté et créé le tout premier Forum des Emplois d'Avenir en juin 2013. Dans le secteur non marchand, 1 229 emplois d'avenir ont été signés en 2015 dans l'Essonne (comportant de nombreuses villes de gauche dont Évry). L'Essonne est suivie par le Val de Marne avec 1 186 contrats signés et par le département de la Seine-Saint-Denis avec 1 170 contrats signés.

En définitive, l'utilisation que les entreprises et certains acteurs font de certains dispositifs reste problématique. Cette façon de fonctionner entrave fortement l'évolution du système et empêche d'offrir un service de qualité aux jeunes en difficultés.

Conclusion

La mise en place de toutes les mesures décrites ici, qu'elles soient liées à la transition école-formation ou à la transition école-emploi, atteste de l'effort déployé par tous les acteurs dans la transition professionnelle des jeunes. Cependant, les défauts dans la coordination des actions, de même qu'une mauvaise utilisation de certains dispositifs par certains acteurs risquent de diluer cet effort.

L'importance de grands domaines comme celui de l'apprentissage professionnel, de l'orientation doit être saisie pour mesurer l'enjeu qui pourrait être en cours afin d'offrir un meilleur service aux jeunes. Le rôle des entreprises dans la transition professionnelle des jeunes et dans la sécurisation des parcours est vraiment important. L'on peut, fermement, croire qu'une meilleure utilisation des dispositifs de contrats aidés par les entreprises peut permettre au jeune d'intégrer plus facilement le monde du travail.

Bibliographie

- Commission Européenne (2011), *Bilan de l'Observatoire européen de l'emploi-Mesures en faveur de l'emploi des jeunes-2010*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, 33 p.
- DARES (2015), « L'apprentissage en 2014, une moindre baisse qu'en 2013 », juillet 2015, DARES publication N° 057, consulté le 15 sept. 2016 : <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-057.pdf>
- DARES (2016), « Les contrats uniques d'insertion et les emplois d'avenir en 2015. Des recrutements en hausse mais moins ciblés », DARES, publication n 047, consulté le 24 sept. 2016 : <http://www.wk-ce.fr/actualites/upload/dares-2016-047-contrat-aide-201512septembre2016.pdf>
- DARES (2003), *Les politiques de l'emploi et du marché du travail*, Paris, La Découverte, « Repères », 128 p.
- Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale d'Ile-de-France(2015), « Chiffres clés 2015 Emplois d'avenir. Répartition territoriale des jeunes des emplois d'avenir–Statistiques 2015 », consulté le 25 septembre 2016 : http://ile-de-france.drjcs.gouv.fr/sites/ile-de-france.drjcs.gouv.fr/IMG/pdf/chiffres_cles_2015_web.pdf
- Garraud P. (2000), *Le chômage et l'action publique. Le bricolage institutionnalisé*, Paris, L'Harmattan.
- L'Horty Y. (2006), *Les nouvelles politiques de l'emploi*, Paris, la Découverte.
- Masdonati J. et Zittoun T. (2012), Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, consulté le 14 September 2016 : <http://osp.revues.org/3776>
- Papinot C., Vultur M. (éd.) (2010), *Les jeunes au travail : regards croisés France-Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Transition : reconversion ou bifurcation (Atelier 2a)

Changer de vie ou quelques éléments pour mieux comprendre le processus de bifurcation biographique des sportifs de haut niveau

Sophie Javerlhiac *, *Dominique Bodin* **

Parler de reconversion des SHN (sportifs de haut niveau) relève souvent de l'impensable. Dans l'imaginaire collectif le SHN, qu'il soit professionnel ou non « bénéficie » *d'a priori* qui laissent supposer qu'il possède des revenus suffisants pour bien vivre dans le futur et n'a pas de problèmes de reconversion. Les médias renforcent cette image en vantant l'arrêt de carrière des sportifs les plus connus et la reconversion réussie de ceux qui ont été champions olympiques ou du monde.

La confusion est, à ce niveau, d'autant plus grande qu'être professionnel ne se corrèle pas obligatoirement avec l'obtention de revenus d'un niveau suffisant, qui permettraient aux SHN de ne plus travailler. Basket-ball, rugby et football pour être des sports professionnels n'en sont pas moins totalement distincts. Être SHN dans un sport amateur n'équivaut pas non plus à ne percevoir aucun revenu. La palette des revenus est aussi importante que les statuts et fonctions occupés, même dans des sports amateurs.

1. Se reconvertir

Tout semble possible, ou du moins accessible aux SHN pour préparer leur reconversion. Tout est possible si tant est qu'ils aient l'information, qu'ils souhaitent l'obtenir, qu'ils aillent la chercher ou plus simplement qu'elle leur soit délivrée. Tout est possible dans la limite des contraintes que leur impose le sport de haut niveau, dans la limite du temps libre mais également de la liberté qu'ils ont ou non de suivre la formation de leur choix, d'anticiper l'après-carrière sans obligatoirement donner l'impression de « quitter » le sport de haut niveau. Car préparer sa reconversion nécessite d'y penser. Penser à en parler, y consacrer du temps et ce, sans laisser penser que l'on se désengage de son projet : atteindre le plus haut niveau possible. Parler de reconversion n'est possible qu'en intégrant les préjugés qui entourent les SHN et le sport de haut niveau mais en tenant compte, également, des contraintes objectives (temps, fatigue, etc.) et subjectives (objectifs personnels, liberté laissée aux SHN de s'inscrire ou de choisir une formation, volonté de préparer sa reconversion ou non, etc.). Se reconvertir impose trois étapes majeures : penser (y penser, se projeter...); organiser cette reconversion (s'organiser, négocier, choisir une formation, établir des étapes, se fixer des objectifs, etc.); se reconvertir (passer d'une vie à une autre). La reconversion ne doit donc pas seulement être vécue comme un ensemble de contraintes liées au statut de l'athlète ou au contraire qui s'imposent à lui mais, bel et bien, comme une réflexion et une construction progressive qui amène à vivre une vie autre que celle d'athlète, et qui prend corps et sens dans sa propre volonté, dans les stratégies et les actions qu'il mettra en œuvre. Se reconvertir tient autant du « pouvoir » que du « vouloir » (le faire) (Javerlhiac, 2014 ; Javerlhiac, Bodin, Robène & Huet, 2011).

Mais que sait-on de ce processus et de son fonctionnement réel ? Que sait-on surtout du point de vue des sportifs eux-mêmes ? Des stratégies qu'ils mettent en œuvre, ou non, pour se reconvertir ? Des

* Université Rennes 2, CIAPHS EA 2241.

** Université Paris Est Créteil, LIRTES EA 7313.

obstacles et difficultés qu'ils rencontrent ? Des aides et soutiens qu'ils reçoivent ? Un certain nombre de travaux en sciences sociales ont tenté de le préciser, insistant, sans l'analyser, sur une sortie de la lumière des projecteurs qui s'avère souvent délicate (Chamalidis, 2004 ; Taylor, Oligivie & Lavallée, 2005). Durant cette période de transition se produisent des prises de consciences essentielles. Les sportifs opèrent des choix et développent des stratégies qui visent à assurer leur statut de SHN tout en tentant de préserver ou de préparer l'avenir en se formant, de façon à assurer la meilleure insertion professionnelle possible (Puig & Vilanova, 2006). Leurs trajectoires sont jalonnées d'étapes et de ruptures qui marquent le passage d'un « monde social » (Lévi-Strauss, 1958) à un autre, mais surtout d'un monde extraordinaire à un monde ordinaire dans lequel ils ne sont plus ce qu'ils ont été. Il leur faut faire le deuil de leur vie passée de champions (Chamalidis, 2000) mais aussi, parfois, faire « *l'épreuve de la petitesse* » qui passe par l'expérimentation d'« *avoir été quelqu'un* » (Guiot & Ohl, 2008, p. 393) et de ne plus être qu'un individu ordinaire. Callède (1992) parle de désocialisation progressive des SHN, qui quittent un univers protégé et protecteur – du moins pour les meilleurs –, au profit d'une vie ordinaire à laquelle ils ne sont pas préparés. Il évoque ainsi les transformations qui s'opèrent dans leurs vies et les désajustements qu'elles impliquent. Dès lors, la reconversion n'est pas seulement un changement de statut, elle est aussi un « *processus de bifurcation biographique* » (Negroni, 2005, p. 331). La définition de la reconversion proposée par Negroni ne s'applique que très partiellement aux SHN. Elle ne peut, en effet, se limiter seulement à « *une situation choisie ou anticipée* » (*ibid.* p. 313) car elle peut prendre la forme chez les SHN d'un changement plus ou moins brutal qui implique une rupture avec la vie menée jusqu'ici, mobilisant d'autant plus d'efforts que l'activité exercée jusqu'alors s'apparentait à une vocation (Sorignet, 2004). C'est une « *expérience de conversion de soi* » (*ibid.* p. 331) qui implique l'individu et l'oblige à remettre en cause ses objectifs antérieurs, le conduisant souvent à rompre avec son milieu social d'appartenance. Cette expérience s'avère d'autant plus difficile qu'elle marque la fin des espoirs sportifs et peut s'avérer contrainte par diverses circonstances aussi brutales (baisse de résultats, exclusion des équipes de France, blessure) que subjectives (mise à l'écart du groupe, problèmes relationnels avec l'entraîneur). Dans tous les cas, ces expériences sont vécues douloureusement aux plans psychologique et social et demandent bien souvent un accompagnement particulier (Wylleman, Verdet, Lévêque, De Knop & Huts, 2004).

2. Question de recherche et méthodologie d'enquête

Une question principale a structuré cette réflexion : comment les SHN s'y prennent-ils pour préparer, organiser et assurer leur reconversion ?

En posant cette question, il ne s'agissait pas de nous intéresser aux seuls athlètes qui ont anticipé ou réussi leur reconversion mais au contraire de travailler sur les écarts en rencontrant et en interrogeant des sportifs qui ont anticipé leur reconversion, d'autres qui n'avaient, au contraire, rien préparé ou qui ont été confrontés à l'arrêt brusque de leur carrière en raison de blessures notamment. Il s'agissait aussi de rencontrer des sportifs hommes et femmes issus de sports professionnels ou amateurs, plus ou moins médiatisés. Il fallait également nous intéresser aux sportifs de très haut niveau dont les résultats et la notoriété se confondent bien souvent avec une forte héroïsation médiatique, et d'autres plus obscurs qui ont appartenu aux équipes de France, obtenu parfois des médailles internationales sans pour autant devenir champions olympiques ou champions du monde.

Il s'agit tout simplement de mettre en relation la question de départ avec la vision que peuvent avoir des individus, acteurs et stratèges, qui interagissent au sein d'un système qu'ils ne maîtrisent pas totalement, dont ils peuvent même méconnaître, parfois en partie, les règles et le fonctionnement, mais que singulièrement, ils contribuent à construire (Crozier et Friedberg, 1977), même si la réflexion amènera, en partie, à observer le poids des déterminismes sociaux. Les SHN peuvent, en effet, être

considérés comme des acteurs « rationnels » dont la rationalité reste limitée en fonction des données à leur disposition, des risques qu'ils prennent (vis-à-vis de la fédération par exemple s'ils affirment trop ouvertement s'investir pleinement dans une formation). Ils sont par voie de conséquence tout à la fois rationnels et raisonnables, cherchant à maximiser leurs profits sans se mettre à dos le système auquel ils appartiennent et qu'ils participent à construire et organiser.

Dans ce jeu entre acteur et système, ce qui importe est de tenter de faire émerger le sens et la rationalité des phénomènes, qu'il convient de retrouver en recueillant « l'expérience vécue » et les « stratégies mises en place » par chacun pour arriver à ses fins, en comparant les dires, inévitablement subjectifs, avec ceux des autres acteurs : les représentants du ministère, les référents haut niveau de chacune des fédérations ou des personnes chargées à l'INSEP de faciliter la conversion des SHN. Il s'agit, comme le suggèrent Crozier et Friedberg (*ibid.* p. 474), de mettre en évidence la manière dont « ces données témoignent de la perception stratégique qu'ont les différents acteurs de leurs situations respectives, et de leur ajustement à un système de relation plus ou moins conscient dont il s'agit précisément de faire ressortir les propriétés. Par un jeu de miroir incessant entre les données convergentes et/ou discordantes [...] de retrouver la logique interne qui pour les diverses catégories d'acteurs, structure implicitement l'ensemble de leurs perceptions, sentiments et attitudes, et ainsi de dégager et expliciter les stratégies en présence ».

Point d'hypothèse formulée au départ de ce travail. Comme le souligne Laplantine (1996, p. 21), c'est en cherchant à gommer « soigneusement les traces de son implication personnelle dans l'objet de son étude, qu'il [le chercheur] risque le plus de s'écarter du type d'objectivité (nécessairement approchée) et du mode de connaissance spécifique de sa discipline : l'appréhension, mieux la construction de ce que Marcel Mauss a appelé le "phénomène social total" ». Doit-on, et peut-on, gommer toute trace de l'implication du chercheur par la simple fabrication d'hypothèses ? Quelles que soient les approches et les méthodes retenues, le chercheur influe sur le terrain, interagit avec les personnes interrogées, se sert de la distance sociale (Bonnet, 2008), ou du moins devrait la maîtriser pour comprendre et interpréter ce qui lui est dit et approcher au mieux la vérité (Duneier, 2006). Ensuite parce que ce travail part d'un postulat : celui de chercher à comprendre à travers des histoires de vie (Pineau & Le Grand, 1993), ou du moins des tronçons de vies ou de pratiques professionnelles, ce qui engage ou pas les SHN dans le processus de reconversion. Nous avons ainsi eu recours à 87 histoires de vies réalisées auprès de 45 hommes et 42 femmes issus de 10 sports différents, tous évoluant ou ayant évolué en équipe de France. Leurs expériences doivent être considérées comme singulières même si, par recoupements, elles peuvent présenter des similitudes. Il s'agit donc bien de laisser la parole aux interviewés afin de faire émerger le sens des énoncés, non pas pour vérifier une théorie mais pour produire des connaissances à partir des données émanant du terrain (Barney, Strauss & Strauss, 1995). Enfin, ce travail n'a aucune visée nomothétique. Il n'y a donc pas lieu d'établir « de coupure entre le plan du langage formalisé et celui de l'expérience objectivée [...]. Les règles de l'herméneutique déterminent donc le sens possible des énoncés [...] » (Habermas, 1968, p. 147-148).

3. Se reconvertir oui... à condition de vouloir et pouvoir préparer sa reconversion

Il faut chasser une première idée reçue, celle de Bourdieu (1984), sériant les sports et les sportifs en deux grandes catégories : un sport pratiqué de manière désintéressée par des gens bien nés qui feraient du sport pour la beauté du sport et du geste et, un sport utile à la reconnaissance sociale et professionnelle, qui serait l'apanage des classes sociales les moins favorisées. Il n'existe aucune corrélation entre origine sociale des athlètes interrogés et le fait de penser tôt à se reconvertir.

En fait les discours peuvent être regroupés en six grandes structures homologues. Des discours aux argumentations différentes mais qui, tous, placent le fait de penser à se reconvertir comme une nécessité et opposent le sport de haut niveau comme finalité au sport de haut niveau comme étape et moyen.

3.1. Ceux qui n'ont d'autre choix.

On retrouve les sportifs qui estiment n'avoir d'autre choix dans des sports de haut niveau à la pratique plutôt confidentielle, peu médiatisés et de fait générateurs de revenus insuffisants pour faire vivre les sportifs. Dans ce cas, la question du double projet s'impose dès le plus jeune âge au sportif qui doit mener en parallèle ses études ou l'apprentissage d'un métier avec sa carrière de SHN.

Sans cette activité rémunérée, la carrière du SHN s'arrête et de fait, elle s'arrête pour la grande majorité des pratiquants. Seuls s'en sortent des sportifs bénéficiant de contrats d'insertion professionnelle (CIP) ou de relations privilégiées avec des partenaires ou des collectivités locales qui les soutiennent dans la durée. Ainsi, pour les sportifs bénéficiant d'une CIP, la question de la reconversion est tranchée très tôt car ils mènent de front carrière sportive et carrière professionnelle classique. Bien sûr, les postes qu'ils occupent sont le plus souvent allégés, leurs horaires sont aménagés et leurs collègues sont compréhensifs. Ceci dit, ces sportifs sont immergés dans le monde du travail, ont des objectifs à atteindre, sont dans une situation idéale pour apprendre l'entreprise, ses métiers, ses modes de fonctionnement sans parler du savoir-être qui est un code à connaître absolument pour s'intégrer au mieux.

Dans ce cas, la contrainte initiale de ne pas pouvoir vivre de son sport se transforme en atout pour assurer sa reconversion professionnelle.

« Je n'avais pas le choix. Si je n'avais pas eu d'insertion professionnelle, je n'aurais pas pu continuer. Cela aurait été rédhibitoire. D'ailleurs, beaucoup ont abandonné le sport autour de moi » (canoë Homme).

« Dans mon sport il n'y a pas d'autre choix possible... on ne gagne pas d'argent alors soit tu travailles tôt... en même temps que la carrière sportive... soit tu galères... de toute façon t'as pas le choix tu fais aussi comme tous les autres... » (aviron Femme).

3.2. Ceux marqués par les « expériences de la vie ».

Un certain nombre de sportifs ont été marqués par les « expériences de la vie », le souvenir de moments douloureux, d'épreuves traversées, subies, vécues par eux ou dont ils ont été témoins. Elles constituent des éléments déclencheurs de la prise de décision et de la volonté de préparer sa reconversion. Il peut s'agir à titre d'exemple :

- des difficultés matérielles connues à la suite de la séparation de ses parents dans son plus jeune âge ;
- des incertitudes face à son avenir à une époque où il a fallu choisir entre le sport et les études ;
- des angoisses ressenties à l'occasion d'une blessure ou d'une diminution des résultats qui accentue le sentiment de précarité et de solitude du sportif ;

- des exemples autour de soi de situations difficiles vécues par des sportifs soit parce qu'ils ont fait la compétition de trop, soit parce qu'ils ont connu de multiples déboires à l'issue de leur carrière sportive et se retrouvent en grande détresse.

Le mot « peur » revient d'ailleurs souvent dans leurs propos : « peur du lendemain », « peur de la blessure », « peur que tout s'arrête comme ça ». On est ici très près d'une souffrance à apaiser ou d'une angoisse à calmer.

Préparer sa reconversion s'impose alors comme une nécessité, sorte de « réassurance » face aux aléas supposés de la vie. Cette peur est d'autant plus importante qu'en devenant athlètes de haut niveau, ils ont quelque part bénéficié, symboliquement du moins, d'un « ascenseur social ». Ils ont peur de perdre les avantages liés à ce nouveau statut, de se retrouver disqualifiés socialement (Paugam, 1991) et marginalisés alors que le sport leur a permis de « s'en sortir ».

« J'ai vécu des moments difficiles sur le plan matériel avec ma mère dans les années qui ont suivi son divorce [...] J'ai toujours eu le souci de sécuriser ma situation matérielle » (rugby homme).

« Je me suis pas fait très très mal physiquement mais je me suis fait très peur, et en fait à partir de là j'ai eu des problèmes, je me suis fait peur avec la vitesse, j'arrivais pas à prendre des risques et à partir de ce moment-là j'ai commencé à galérer, en fait ce que je faisais pendant 10 ans par plaisir c'est devenu une galère et j'y arrivais plus. Donc pendant 1 an et demi je me suis battu pour essayer de franchir le cap et j'y suis pas vraiment arrivé donc c'est pour ça que j'ai décidé d'arrêter en fait en décembre 2007 » (ski homme).

3.3. Ceux qui évoquent l'incertitude du haut niveau.

Beaucoup de SHN évoquent l'incertitude du haut niveau. Ce thème est intimement lié au précédent. Alors que le premier concerne davantage les aspects psychologiques, fruit des expériences antérieures personnelles et intimes des sportifs, le second est une projection vers l'avenir à travers les incertitudes que présente le sport de haut niveau. Ils ont conscience que leur statut est précaire, incertain, soumis aux résultats sportifs (sur lesquels ils peuvent en partie influencer) mais aussi aux aléas (sélections, sélections arbitraires, baisse de motivation). Pour arriver au plus haut niveau, le sportif doit faire des sacrifices importants : éloignement très jeune du cercle familial, activités culturelles ou ludiques réduites en dehors du champ sportif, vie sociale entre parenthèses, etc. Et malgré les efforts accomplis, l'avenir reste incertain. Ils ont également conscience que la concurrence est de plus en plus rude en même temps que la compétition se renforce avec des sportifs issus de nouveaux pays. Enfin, leurs revenus peuvent varier considérablement d'une année sur l'autre en fonction des résultats obtenus et du soutien plus ou moins actif des sponsors. L'économie du sport n'est pas à l'écart de l'économie globale qui est aujourd'hui en crise. Dans ce contexte, les sportifs prennent conscience, probablement davantage que d'autres, que la question de la reconversion peut s'avérer urgente et particulièrement problématique, en raison même du manque de projet préalable et de formation initiale minimale. Ceux qui insistent sur les incertitudes, comme dans le premier thème sur les risques de blessure, insistent en retour sur la nécessité d'anticiper tout problème.

« Euh mon niveau avait baissé, j'étais encore parmi les meilleurs français mais j'avais plus du tout le niveau mondial et donc effectivement financièrement ça devenait beaucoup plus difficile » (athlétisme homme).

« Et puis il y a deux échecs qui font qu'on ne recommence pas une troisième fois, deux échecs c'est-à-dire que... j'étais sélectionnable pour les Jeux mais je n'étais pas emmenée, ils ne m'ont pas emmenée » (athlétisme femme).

3.4. Ceux qui parlent de la nécessité d'avoir une vie en dehors du sport.

Penser à faire autre chose que du sport, se préparer à cet autre chose s'avère pour beaucoup nécessaire tout en faisant peur. Les sportifs interviewés parlent de cette nécessité d'être préparés, de se préparer à la reconversion même si l'échéance leur semble, du moins l'espèrent-ils, lointaine. Lorsqu'ils évoquent leur vie de SHN ils reconnaissent vivre dans le sport, par le sport, de parler principalement de sport, de rencontrer essentiellement d'autres sportifs.

Le sport de haut niveau est un milieu fermé, sclérosant, tout autant par manque de temps, par style de vie, que par choix. Les SHN ont tout à la fois peur de sortir de ce milieu « protecteur », de ce « cocon » et, en même temps, éprouvent la nécessité de le faire. Derrière cette volonté de sortir de la bulle apparaissent d'autres raisons.

La nécessité, tout d'abord, de trouver un équilibre de vie entre le sport et une autre activité qui permet « de s'aérer l'esprit », « de rencontrer d'autres personnes qui ont d'autres vies », « de penser à d'autres choses ». Cet équilibre est d'autant plus important quand le sportif subit des contre-performances, l'autre activité lui permettant de prendre du recul et de connaître d'autres satisfactions.

La volonté, ensuite, de tirer un maximum de bénéfice du statut de SHN. Ce statut permet d'accéder à des ressources, expertises et des moyens rares. Il permet de gagner du temps pour faire avancer des projets personnels ou obtenir des décisions. Il s'agit ici pour le sportif d'optimiser les avantages liés à son statut, sa notoriété et son réseau pour préparer au mieux l'avenir. Cela va de pair avec la conscience que la roue tourne vite et qu'une fois sorti du système, « on est très vite oublié », il faut donc en profiter tant que l'on est en activité.

La volonté, encore, de se préparer à de nouveaux challenges, d'avoir une bonne reconversion, à la hauteur de ce qu'ils vivent aujourd'hui en tant que sportifs. Pour certains, il va s'agir « d'y penser tôt pour se donner les moyens d'avoir une vie aussi hors normes après » quand pour d'autres il s'agira plus simplement « de maintenir son niveau de vie ou de continuer à avoir de l'ambition dans sa vie future ».

Le souhait, également, de ne pas se couper de la « vraie vie » et de continuer à avoir une vie « normale » car tous reconnaissent être coupés des réalités tant ils sont assistés.

La recherche, enfin, de reconnaissance et d'une image valorisante à l'extérieur, comme un moteur tiré du regard des autres, ils réinterprètent alors les théories relatives à la construction des identités. Certains parlent alors d'une sorte de « sas de décompression » ou d'être dans « la vraie vie », n'hésitant pas à affirmer que le fait de faire et/ou penser à, ou encore de se projeter dans autre chose leur permet d'être plus performant dans le sport.

« Je me suis toujours dit que le sport ne devait jamais être ma rémunération première, que je ne devais pas faire d'une passion un métier. Le sport doit rester un plaisir et j'ai toujours veillé à garder un bon équilibre entre le domaine professionnel, le sportif et la famille » (kayak homme).

« J'ai organisé le sport autour de mes études et pas l'inverse [...] le sport n'est pas une fin en soi » (natation homme).

3.5. Ceux qui évoquent le poids de l'entourage

Lorsque l'on évoque le rôle de l'entourage dans la carrière des SHN et plus particulièrement dans le fait de penser à se reconverter, la distinction est très nette entre ceux qui déclarent avoir intégré cette dimension très tôt et les autres. Cette influence peut être directe ou indirecte. C'est le cas des parents qui continuent à « suivre » leur progéniture, à donner leur avis, à influencer sur les choix et décisions, à veiller, notamment pour les plus jeunes à ce qu'ils n'abandonnent pas leurs études. Mais ils ont aussi transmis, plus ou moins, une culture sportive (le sport comme fin ou comme « moment ») et une nécessité plus ou moins grande de se former afin de réussir sa vie « normale », d'obtenir des diplômes.

La culture fédérale vient compléter et renforcer cette perspective. Alors que dans certaines fédérations, les sportifs qui s'engagent dans un réel double projet sont fustigés, à l'inverse, d'autres fédérations comme l'aviron fustigent ceux qui ne s'y engagent pas. Il faut à ce niveau dissocier sports professionnels et sports amateurs. Dans les premiers, les dirigeants rémunèrent les sportifs. Quels que soient les écarts de salaires, considérables si l'on compare le basket-ball, le football et le rugby, les dirigeants attendent en contrepartie un engagement sans faille dans le projet sportif. Il n'est donc pas question pour les sportifs de s'adonner à autre chose qui pourrait les perturber, du moins officiellement. Cependant, certains sportifs professionnels font fi de ces « interdictions » et anticipent très longtemps à l'avance leur reconversion. Dans les fédérations où le double projet est valorisé, le discours fédéral est relayé par l'ensemble des cadres. Certains sportifs déclarent que « l'entraîneur faisait tout pour faciliter ».

Enfin, l'exemple des autres athlètes est primordial. Par mimétisme ou par peur, les sportifs pensent et préparent leur reconversion. Par mimétisme car les anciens ont (toujours) fait comme cela. Penser à sa reconversion est la « norme ». Par peur, car les cas de ceux qui se sont blessés, se sont retrouvés sans rien ou dans l'obligation de se reconverter dans l'urgence ont valeur d'exemple. Dans la quête de la grandeur (sportive) les athlètes appréhendent « l'épreuve de la petitesse ».

« Heureusement que j'avais des parents très attentifs. Ils m'ont beaucoup aidé ils m'ont beaucoup suivi dans ma carrière. J'ai cette chance-là par rapport à certains sportifs qui sont complètement seuls » (ski homme).

« Pour mes parents c'est complètement une évidence, ils m'ont laissé faire du sport en me disant que de toute façon le sport ce n'était qu'une partie... une toute petite partie de ma vie... ben oui le sport ça dure quoi 10 ans/12 ans dans les meilleures conditions on est jamais à l'abri d'une blessure, un claquage... qui t'arrête pendant un grand moment... et là tu fais quoi ! » (athlétisme femme).

3.6. Les femmes, enfin, qui déclarent n'avoir d'autre choix

Les discours tenus par les athlètes femmes sont quasi homogènes : d'un côté celui des sportives professionnelles, peu enclines à préparer/penser leur reconversion, de l'autre les sportives amateurs. Il n'est pas inutile de rappeler qu'être sportif amateur ne veut pas dire ne pas gagner de l'argent... Entre les aides personnalisées, les sponsors, les primes diverses et les rémunérations occultes certaines sportives ont largement de quoi vivre.

Les sportives réellement professionnelles ont cependant rarement, du moins parmi celles que nous avons interrogées, de quoi vivre sans travailler dans le futur. Les femmes ont intégré le fait qu'elles sont/ont « moins que les hommes » et que, de fait, elles ont l'obligation de préparer le plus tôt possible leur reconversion. Dans leurs propos, la place/position dominée de la femme dans la société revient très souvent : « Il faut mieux nous préparer », « nous c'est pas comme les hommes personne ne nous

attend », « si on veut avoir une bonne carrière après on ne peut compter que sur nous », « en tant que femme si on n'a pas de diplôme », etc.

Rien de très différent au rapport hommes/femmes dans la société « ordinaire » où, pour accéder à un même statut professionnel, un même niveau de rémunération ou bénéficier d'une même carrière, il leur faut faire plus que les hommes. On pourrait reprendre ici tous les thèmes développés par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) pour expliquer les disparités hommes/femmes en matière d'accès à l'emploi et d'emplois : niveau de formation plus élevé pour les femmes, à niveau égal de formation les hommes s'insèrent plus facilement, etc¹.

Ce discours anticipateur qui vise à se prémunir des disparités hommes/femmes dans la société civile est renforcé d'une part par la place des femmes dans le sport, et plus particulièrement le sport de haut niveau qui est très fortement machiste et, d'autre part, par le discours de l'entourage et plus spécialement des parents. Le « contrôle parental » semble plus important. La plupart évoque le fait que leurs parents insistent sur la nécessité de suivre des formations universitaires et d'obtenir des diplômes confirmant les stratégies que Duru-Bellat et Jarrousse (1996) observaient dès le milieu des années 1990 dans la société « ordinaire ». Reste le problème évoqué précédemment : beaucoup de sportives parlent de leur désir de fonder un foyer, d'avoir des enfants... bref, de mettre leur carrière entre parenthèse pour pouvoir le faire.

« Vous voyez parce qu'on est quand même dans un milieu masculin alors même avec la meilleure bonne volonté du monde, même avec toutes les connaissances qu'on peut avoir qui sont nettement supérieures à certains qui sont actuellement dans le Top 14 vous voyez qui touchent des sommes astronomiques pour entraîner des équipes de garçons, j'avais aucune chance de rentrer dans ce milieu-là ! » (rugby femme).

« [...] je veux dire on n'était pas professionnelles. On était comme... on était considérées comme des professionnelles parce qu'on faisait que ça mais au niveau salaire on gagnait pas notre vie quoi. Donc bon j'avais des petits salaires. J'ai été un an en Italie. Pour vous dire j'avais 3 000 francs par mois pour vivre. Donc bon... et puis bon c'était pas un, c'était pas un salaire, c'était comme du black quoi on va dire sans contrat entre parenthèses quoi » (cyclisme femme).

4. Vivre sa reconversion : entre « mal-être » et espoirs : les dimensions psychique, symbolique et financière à l'épreuve

L'arrêt de la carrière est un moment extrêmement fort de la vie du SHN. Longtemps redouté, source d'angoisse, vient le jour où le sportif doit mettre un terme à sa carrière.

Se reconverter voit deux phases de deuil. La première lorsque l'athlète accepte de penser à sa reconversion future et de l'organiser. Cette primo décision revient à imaginer avant même parfois d'être devenu champion que l'on ne sera bientôt plus rien, que les objectifs fixés ne seront peut-être pas atteints, que l'expérience du haut niveau ne sera qu'une brève parenthèse dans la vie. Ce premier deuil, celui des espoirs, qui l'ont conduit à l'issue de plusieurs années d'efforts au niveau où il en est, est difficile à accepter mais moins peut-être encore que l'arrêt de la carrière elle-même.

1 http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1284 (Page consultée le 11 juillet 2016).

La seconde phase de deuil intervient au moment de l'arrêt de la carrière. L'une des dimensions les plus importantes mise en avant par les athlètes est ce vide ressenti et cette peur du lendemain. Mettre un terme à sa carrière et se reconvertir, au sens strict du terme, amène tout d'abord à reprendre une vie ordinaire, à rompre avec ses habitudes de sportif, à s'éloigner de son milieu d'appartenance. Tous en parlent. Il y a un moment de grand vide et de grande solitude auquel succède un retour réflexif sur sa vie, sur ce que l'on était, sur ce que l'on a réussi, raté, aurait aimé faire et aurait aimé être. Même ceux qui ont obtenu les plus grandes consécration parlent de ce moment. Il faut aussi prendre d'autres habitudes, retrouver un équilibre familial. Tout cela semble si banal que l'on en oublierait presque les interrogations qu'avaient il y a quelques mois seulement les responsables de la Française des jeux, constatant que la plupart des cyclistes mettant un terme à leurs carrières divorçaient ou se séparaient.

La quasi-totalité des sportifs passent par ces moments difficiles à l'arrêt de leur carrière, dont la durée cependant pourra être très variable suivant les individus, de quelques mois à plusieurs années parfois. Il paraît tout aussi intéressant d'analyser les raisons qui atténuent la douleur de la fin de carrière. C'est en effet un constat que nous faisons à l'issue de nos entretiens : les sportifs ne sont pas égaux face à ces difficultés.

À l'inverse certains sont « heureux d'arrêter ». Certains acceptent assez facilement la fin de carrière. Plusieurs facteurs à cela. Citons pêle-mêle l'âge l'arrivée d'une nouvelle génération de sportifs, la diminution de la performance et des résultats, le moindre intérêt pour la vie de sportif et les voyages, la saturation par rapport à son sport pratiqué depuis quinze ou vingt ans, les blessures à répétition, le sentiment d'avoir fait une belle carrière (quels que soient les résultats obtenus d'ailleurs), la volonté de réussir sa sortie à l'inverse de beaucoup qu'ils ont vu faire l'année de trop, par peur du lendemain. Chacun de ces facteurs fait l'objet de réflexions intimes de la part du sportif, partagées parfois avec les membres les plus proches de leur entourage familial, amical et sportif. Ces réflexions intimes constituent des indicateurs fiables d'une lassitude qui s'installe et de leur volonté d'entamer une nouvelle étape de leur vie.

D'autres ont choisi la date d'arrêt. Dans ce cas l'arrêt de carrière n'est pas imposé par une blessure ou une mise à l'écart du groupe. Ce choix est très important car de ce fait, le sportif reste maître de sa fin de carrière. Il va pouvoir la positionner au meilleur moment en fonction de ses dernières échéances sportives. C'est une manière de réussir sa sortie aux yeux de ses pairs. C'est une manière également de garder la maîtrise de son calendrier personnel afin de se préparer au mieux à l'arrêt et à ce qui va suivre. À l'extrême inverse, les arrêts brutaux sont beaucoup plus traumatisants, le sportif n'ayant pas eu le temps de se préparer psychologiquement à sa nouvelle vie ni même de l'organiser.

L'existence d'un projet professionnel clair s'avère être un facteur facilitant. À court terme, il offre l'assurance d'une activité, d'un salaire, d'une insertion professionnelle et sociale et bien sûr d'une nouvelle forme d'épanouissement. À moyen-long terme, cette nouvelle activité permet de se projeter positivement vers l'avenir que cela soit sous la forme d'une promotion, d'une prise de responsabilités supplémentaires, d'une mobilité fonctionnelle ou géographique, d'une promotion au statut de cadre... Certes, beaucoup le reconnaissent, cette existence est « moins fun » mais ils l'assument comme contrepartie de leur nouvelle carrière.

5. Et après ?

En filigrane, on identifie ici deux catégories de sportifs. Ceux heureux de rompre avec la vie de SHN, avec ses joies mais aussi ses contraintes qui deviennent avec le temps et la répétition de moins en moins sources de satisfaction. Ceux qui veulent garder la maîtrise et réussir leur fin de carrière comme ils ont géré leur vie de SHN.

Eux aussi bien sûr connaissent le blues de la fin de carrière, la nostalgie mais de manière moins aigue. À noter la référence faite très souvent au conjoint, aux enfants qui sont partie intégrante de cette nouvelle vie, sources de nouvelles joies et d'une stabilité qui tranche avec l'existence connue pendant la carrière sportive. En creux, on voit aussi souvent apparaître dans les témoignages de ces sportifs les difficultés rencontrées par d'autres sportifs qu'ils ont connu, « les galères, la dépression, le divorce, les petits boulots », qui ont joué chez eux comme un repoussoir, un écueil à éviter à tout prix. La perte de la dimension symbolique du statut est quelque chose de communément admis pour toutes les personnes qui travaillent sur la reconversion des SHN. La peur de ne pas/plus être reconnu représente une charge considérable pour les athlètes. Aux questions « Pour vous qu'est-ce que réussir votre reconversion ? » ou « Qu'est-ce que serait une reconversion réussie ? » les athlètes fournissent des réponses homogènes. Pour la plupart d'entre eux il s'agit de continuer à « exister » et à être reconnu, d'avoir un travail valorisant qui les fait rêver, de se donner de nouveaux challenges, sous-entendu à la hauteur de ceux d'avant... La peur d'être oublié se conjugue avec la peur de vivre une vie ordinaire et/ou d'exercer un métier ordinaire. Le haut niveau c'est la quête de l'excellence, la recherche de l'exploit, du dépassement de soi, la remise en cause permanente de son statut. Une activité « routinière » au sens répétitif et habituel du terme leur semble inenvisageable. Singulièrement, ceux qui tiennent ces discours d'inquiétude ne sont pas obligatoirement ceux qui pensent tôt et organisent rapidement leur reconversion. Il n'y a aucune corrélation entre les deux. Mais, plus les sportifs ont été performants et médaillés, plus ce discours apparaît clairement. L'inquiétude d'un lendemain symboliquement moindre se corrèle avec l'importance du statut actuel. Pour se prémunir de la perte de leur statut, une partie des sportifs utilise leur réseau sportif, que ce soit dans le milieu sportif lui-même ou auprès des sponsors et médias qu'ils connaissent. Ce réseau leur semble le meilleur moyen de garder ou d'atteindre un statut acceptable à leurs yeux. Pour ce faire, ils se servent de leur notoriété et de leur capital sportif actuel ou passé, conscients cependant qu'il leur faut faire vite car cette notoriété disparaît rapidement au profit des nouveaux venus. Ceux-là seront plus enclins à rester dans le secteur sportif et même souvent dans leur sport, les questions d'égo jouant également un rôle non négligeable dans cette décision.

Cette situation n'est pas la seule que nous ayons pu observer au cours de nos entretiens. En effet, les sportifs dont la distance à l'emploi est plus faible n'expriment pas aussi fortement ce besoin de reconnaissance. Il y a chez eux davantage de recul par rapport à leur vie passée de SHN. Ils la décrivent comme une étape extraordinaire mais qui est désormais révolue. Ils sont passés à autre chose, à une autre vie avec de nouveaux objectifs, de nouvelles sources d'épanouissement et d'autres formes de reconnaissance. Cette catégorie dans laquelle on retrouve à la fois des sportifs professionnels et des sportifs amateurs se caractérise par l'anticipation de la préparation de leur reconversion, soit parce qu'ils ont continué à se former pendant leur carrière, soit parce qu'ils bénéficiaient d'une CIP ou d'un contrat de travail. Tous avaient un projet professionnel clair à l'issue de leur carrière sportive. Leur reconversion ne s'est pas passée pour autant sans difficultés et leur a demandé un certain nombre d'efforts.

« C'était compliqué, j'ai dû partir tout en bas de l'échelle, je perdais patience...j'ai pris sur moi et j'avais un boss compréhensif » (basket homme).

« J'ai dû accepter de mettre de côté mon statut de sportif de haut niveau dans l'entreprise » (escrime homme).

6. En guise de conclusion : accepter de « mourir » pour « être » à nouveau

Préparer sa reconversion revient à anticiper, à penser à se former, choisir une formation, entrer en formation alors que parfois ils débutent leurs carrières sportives. Pour la plupart des SHN interrogés il s'agit d'une échéance lointaine en raison, pour la plupart, de leur jeunesse. Ce sont, en effet, les plus âgés d'entre eux qui, le plus souvent, reviennent sur cette question en évoquant le contexte dans lequel évoluent les SHN. Mais, ils ne le font qu'*a posteriori*, après avoir été confrontés à la vie quotidienne du SHN en structure nationale, aux difficultés pour trouver leur place au sein du groupe, aux échecs dans les sélections et compétitions, après avoir été blessés ou, plus simplement quand ils ont commencé à assouvir cette passion dévorante. Cette difficulté à concevoir un « après », dans la carrière sportive, n'est pas propre à un sport en particulier, ou à un sexe plutôt qu'un autre. Le premier frein à la reconversion est d'ordre psychologique. Cette perspective transparaît dans la quasi-totalité des entretiens. L'arrêt de la carrière sportive ressemble à une « petite mort », non pas celle de Bataille (1937), mais la rupture brutale entre être, ce que l'on est aujourd'hui, ce à quoi on est arrivé, ce que l'on a été et ce que l'on aurait voulu être et devenir. Ce devenir est fait d'espoirs. Ces espoirs sont avant toute autre chose sportifs. La reconversion c'est un moment, un temps particulier qui tout simplement fait peur. Lorsqu'un jeune athlète rentre dans une structure de haut niveau, il ne le fait pas en pensant au moment où il va devoir arrêter. Il ne rêve pas de reconversion. Il ne pense qu'à une chose : être le champion de demain. Pour envisager leur reconversion il leur faut envisager de mourir (sportivement un jour) pour être (autre chose qu'un sportif après). Il s'agit là d'un premier obstacle très difficile à franchir.

Bibliographie

- Barney G., Strauss G. et Strauss A-L., (1995), « La production de la théorie à partir des données », *Enquête*, mis en ligne le 7 janvier 2008. URL : <http://enquete.revues.org/document282.html>.
- Bataille G. (1937), *Madame Edwarda, Le mort, Histoire de l'œil*, Paris, 10-18, édition 2002.
- Bonnet F. (2008), « La distance sociale dans le travail de terrain : compétence stratégique et compétence culturelle dans l'interaction d'enquête », *Genèses*, n° 73, p. 57-74.
- Bourdieu P. (1984), « Comment peut-on être sportif ? », in *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, p. 173-195.
- Callède J.-P. (1992), « L'environnement du sportif de haut niveau : transformations et désajustements », *Sociologie et santé*, n° 7, p. 89-120.
- Chamalidis M. (2004), « Apprivoiser la fin de la carrière sportive », in Collectif, *Le crépuscule des dieux : issue maîtrisée ou issue fatale ?*, Pessac, éditions de la Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine, p. 106-110.
- Chamalidis M. (2000), *Splendeurs et misères des champions*, Montréal (Québec), VLB éditeur.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, coll. « Points essais ».

- Duneier M. (2006), « Garder sa tête sur le ring ? Sur la négligence théorique et autres écueils de l'ethnographie », *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 1, p. 143-158.
- Duru-Bellat M. & Jarousse J.-P. (1993), « Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents », *Économie et statistique*, n° 293, p. 77-93.
- Guiot P. & Ohl F. (2008), « La reconversion des sportifs : une épreuve de la petitesse ? », *Loisir et société*, vol. 30, n° 2, p. 385-416.
- Habermas J. (1968), *La technique et la science comme idéologie*, Paris, Gallimard, édition 1973.
- Javerlhiac S. (2014), *La reconversion des Sportifs de Haut Niveau : pouvoir et vouloir se former*, Rennes, PUR, coll. « Des sociétés ».
- Javerlhiac S., Bodin D., Robène L. et Huet A. (2011), « Pouvoir et vouloir se former. Analyse d'une étape décisive dans le processus de reconversion des sportifs de haut niveau en France ». *Année sociologique*, vol. 60, n° 2, p. 177-201.
- Laplantine F. (1996), *La description ethnographique*, Paris, Nathan Université, coll. « 128 », édition 2002.
- Lévi-Strauss L. (1958), *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, édition 1996.
- Negrone C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : une expérience de conversion de soi », *Carriérologie*, vol. 10, n° 2, p. 331-348.
- Paugam S. (1991), *La disqualification sociale, essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF, coll. « Essai Quadrige ».
- Pineau G. et Le Grand J.-L. (1993), *Les histoires de vie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Puig N. et Vilanova A. (2006), « Deportistas olímpicos y estrategias de inserción laboral », *Revista Internacional De Sociología*, vol. LXIV, n° 44, p. 63-83.
- Soriguet P.-E. (2004), « Sortir d'un métier de vocation : le cas des danseurs contemporains », *Sociétés contemporaines*, n° 56, p. 111-132.
- Taylor J., Olgvie B. et Lavallée D. (2005), « Carrer Transition Among Elite Athletes: Is There Life After Sports ? » in Williams J.M., (Dir.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*, Columbus, OH-Mc Graw-Hill, p. 595-615.
- Wylleman P., Verdet M.-C., Lévêque M., De Knop P. et Huts K. (2004), « Athlètes de haut niveau, transitions scolaires et rôle des parents », *Science et motricité*, n° 64, p. 71-87.

Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise : leur transition vers la fonction de formation à la lumière de leur propre expérience d'apprentissage

Roberta Besozzi , Barbara Duc* , Nadia Lamamra**

1. Introduction

La formation professionnelle est la filière post-obligatoire la plus fréquentée en Suisse : deux tiers des jeunes optent pour la formation professionnelle à la suite de l'école obligatoire parmi lesquels environ 80 % choisissent le système dual (SEFRI, 2016). Ce système suppose une alternance entre des cours théoriques en école professionnelle (de 1 à 2 jours par semaine) et une formation pratique en entreprise (de 3 à 4 jours par semaine) ainsi que, de façon ponctuelle, des cours interentreprises¹. Par conséquent, la formation professionnelle et le marché du travail sont étroitement liés (Hanhart, 2006). Ce lien se manifeste de diverses manières : une formation professionnelle très orientée vers la pratique (Hoeckel, Field et Grubb, 2009) ; une position centrale des entreprises dans le système (SEFRI, 2016) ; une confrontation immédiate des apprenti-e-s aux impératifs de production et une formation tournée vers une « employabilité » rapide dès l'obtention du diplôme (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes et De Puy, 2007).

Dans ce contexte, les formateurs et formatrices en entreprise occupent une fonction-clef dans la prise en charge des apprenti-e-s. Malgré cette centralité, ces personnes ont rarement fait l'objet d'études (Bahl, 2012 ; Barras, 2011 ; Baumeler, Lamamra et Schweri, 2014 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013 ; Salini *et al.*, 2013). Cette lacune est d'autant plus frappante que leur position dans le système paraît fondamentale.

La présente communication vise à combler ce manque de connaissances. Pour ce faire, elle s'appuie sur un travail de doctorat en sociologie centré sur les trajectoires sociales et professionnelles des personnes formatrices en entreprise dans le cadre de la Suisse romande, et mené au sein d'un projet collectif portant sur cette population (Baumeler, Lamamra et Schweri, 2014).

Dans le cadre de cette contribution, l'accent sera porté sur leur transition à la fonction de formation, et plus précisément sur la façon dont celle-ci est influencée par leur propre expérience de formation initiale (le plus souvent par la voie de l'apprentissage) à travers la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e dans ce cadre². Il s'agira de mieux comprendre quel est l'impact de cette figure du formateur sur leur motivation à endosser cette fonction, mais aussi sur la posture de formation qui en découle, que ce soit au niveau de leur façon d'encadrer l'apprenti-e ou au niveau de ce sur quoi elles et ils mettent l'accent.

Sera tout d'abord présenté le cadre légal de la fonction de formation en Suisse. Puis, le regard sera porté sur le cadre théorique sur lequel s'appuie cette contribution, en particulier l'état de la littérature concernant les formateurs et formatrices en entreprise ainsi que les notions de trajectoire

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Renens, Suisse.

¹ Organisés par les associations professionnelles, ces cours visent à transmettre un savoir-faire de base en complétant l'enseignement scolaire et la pratique professionnelle.

² La question de la transition à la fonction de formation a fait l'objet d'une autre contribution (Besozzi et Lamamra, soumis). C'est la raison pour laquelle nous nous focalisons ici sur un aspect particulier de ce processus.

et de transition. Il s'agira à la fois de mettre en évidence le caractère limité du cadrage légal d'accès à et d'exercice de la fonction ainsi que le manque de connaissances sur cette population.

Pour traiter cette problématique, nous nous basons sur les données qualitatives, récoltées dans le cadre du projet de recherche collectif, à savoir des entretiens semi-directifs menés avec des formateurs et formatrices (entre 2014 et 2015). Après une brève présentation du cadre méthodologique utilisé, les résultats issus de l'analyse des entretiens semi-directifs seront développés. Enfin, des réflexions conclusives seront proposées.

2. Le cadre légal de la fonction de formation

Cette section porte sur le cadre légal qui régit la fonction de formation en entreprise dans le contexte suisse.

Un cadre minimal d'accès à la fonction de formation en entreprise et de son exercice est donné au niveau fédéral, à travers la loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr) et l'ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr). Celles-ci mettent avant tout l'accent sur ce dont doit disposer le formateur ou la formatrice en entreprise en termes de formation ou d'expérience. Sans entrer dans les détails, la personne formatrice y est définie comme un-e spécialiste qui dispose d'une formation qualifiée dans sa spécialité professionnelle, d'un certain nombre d'années d'expérience professionnelle dans ce même domaine, et a suivi une formation en pédagogie professionnelle (LFPr art. 20, 45 ; OFPr art. 44).

Toutefois, les conditions d'exercice objectives de la fonction de formation présentent un caractère hétérogène qui dépend de l'entreprise (taille et secteur d'activité) dans laquelle la personne formatrice est engagée et de son statut professionnel (employé-e, cadre, patron-ne).

3. Cadre théorique

Cette section se focalise sur l'état de la littérature concernant la population en question et sur les notions de trajectoire et de transition retenues pour cette communication.

3.1 État de la littérature sur les formateurs et formatrices en entreprise

Du côté de la littérature, rares sont les études qui se sont intéressées aux formateurs et formatrices en entreprise dans le contexte européen (Mulder, 2013). Le nombre de recherches suisses sur cette population est également limité. Celles-ci portent avant tout sur le rôle des personnes formatrices dans le processus d'arrêt d'apprentissage (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Negrini, 2013, 2014), leur rôle dans le processus de transition école-travail (Barras, 2011), les conditions réelles d'exercice de leur fonction (Barras, 2011 ; Salini et Zampieri, 2013).

Peu est dit sur la transition à la fonction de formation. Du côté des études françaises et allemandes, les thématiques abordées concernent principalement les traits saillants de l'engagement dans la fonction formatrice (âge moyen et sexe des personnes formatrices, niveau de formation, appellations de la fonction et positions occupées) et la manière d'y arriver (parcours de formation suivis, événements marquants, motivations) (Bahl, 2008, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Mulder, 2013).

Pour les besoins de cette contribution et malgré des différences entre les systèmes nationaux de formation professionnelle, ce sont des études françaises et allemandes qui sont convoquées ici afin d'enrichir l'état des connaissances sur la transition à et l'engagement dans la fonction de formation (Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Il est tout d'abord important de mettre en évidence l'hétérogénéité qui règne au sein du groupe des personnes formatrices. Cette hétérogénéité concerne la quasi-totalité des thématiques mentionnées ci-dessus et est aussi liée au métier exercé, à la taille de l'entreprise dans laquelle les personnes formatrices sont employées et au secteur d'activité dans lequel elles sont insérées (Bahl, 2012 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Malgré tout, certaines tendances peuvent être soulignées. Nous nous focalisons sur ce qui relève des événements marquants au niveau de l'engagement dans la fonction et la motivation à l'endosser.

Premièrement, plusieurs événements marquants qui influencent l'endossement de la fonction de formation peuvent être mis en avant. À ce propos, certaines personnes s'engagent dans la fonction de formation en l'inscrivant dans le prolongement ou l'héritage d'une pratique familiale antérieure dans le système de formation professionnelle (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Pour d'autres, la fonction de formation correspond à une compensation symbolique d'un vécu scolaire négatif (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Enfin, pour d'autres encore, la rencontre d'autrui significatifs (collègues, supérieur-e-s hiérarchiques) a été significative dans la prise de décision de devenir formateur ou formatrice (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). Finalement, sur le plan des motivations, l'engagement en tant que formateur ou formatrice peut être sous-tendu par une logique de transmission du métier, qui devient une manière de préserver ou valoriser des savoir-faire liés directement à l'exercice de telle ou telle activité professionnelle. À cette logique, peut être liée la transmission de l'amour et de la passion du métier qui apparaissent fréquemment dans le contexte français (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). C'est aussi la figure de l'apprenti-e qui se trouve au cœur des processus d'engagement dans la fonction de formation. Dans cette perspective, c'est le désir d'accompagner les apprenti-e-s, soit vers un métier, soit vers le monde adulte qui est mis en évidence (Bahl, 2008 ; Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). La fonction de formation revêt alors le sens d'une contribution sociale (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Ces différentes motivations paraissent déterminantes pour la thématique que cette communication se propose d'aborder. Il s'agira donc d'en proposer une nouvelle lecture à la lumière de l'expérience d'apprentissage des personnes interviewées, et en particulier à partir de ce qu'elles disent de leur propre formateur ou formatrice en entreprise.

3.2. Les notions de trajectoire et de transition

Un ingrédient théorique important de la perspective adoptée ici est la notion de trajectoire.

Il convient de choisir la définition qui se prête dans ce cadre. Si, dans la littérature, on peut trouver différentes définitions du concept de trajectoire (Bessin, 2009 ; Dubar, 1998 ; Grossetti *et al.*, 2009 ; Levené et Bros, 2011), il est tout d'abord nécessaire de s'éloigner de la conception première du terme.

L'aspect prévisible et précis dont elle est connotée rend difficilement compte des changements et des bifurcations qui peuvent intervenir au cours de la vie en rapport avec le contexte socio-économique ou personnel (Grossetti *et al.*, 2009 ; Levené et Bros, 2011). En effet, une trajectoire peut prendre des bifurcations, conçues comme des « configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles » (Grossetti *et al.*, 2009). Cette approche offre l'opportunité de rendre compte des changements de parcours choisis ou subis, de leurs sens pour les acteurs et de leurs liens avec le contexte socioéconomique.

Nous nous référons également à la distinction proposée par Dubar (1998), selon laquelle la trajectoire est composée d'une dimension objective et d'une dimension subjective. La première dimension se réfère à la suite des positions occupées par les individus au cours de leur vie (Dubar, 1998). Par contre, la deuxième dimension est « exprimée dans des récits biographiques divers au moyen de catégories indigènes renvoyant à des mondes sociaux » (*ibid.* p. 1). La façon dont nous envisageons la notion de trajectoire est en particulier marquée par la dimension subjective (*ibid.*),

étant donné que les trajectoires sont appréhendées sur la base des récits exprimés par les formateurs et formatrices mêmes.

Dans le cadre de cette contribution, notre regard se focalise sur un moment particulier de la trajectoire des personnes interviewées : leur expérience d'apprentissage, autour de la figure du formateur ou de la formatrice rencontrée pendant cette période spécifique. Cette figure ne sera pas analysée en tant que telle, mais en ce qu'elle a un impact sur la transition à la fonction de formation.

L'usage de cette notion demande aussi à être clarifiée. Nous retenons qu'au cours des trajectoires professionnelles peuvent s'opérer plusieurs transitions pouvant représenter le passage entre deux situations différentes (Bessin, 2009 ; Dupuy et Le Blanc, 2001). Nous concevons ainsi la transition vers l'endossement de la fonction de formation comme un passage d'une situation professionnelle à une autre, et même dans certains cas une bifurcation (Grossetti *et al.*, 2009), dont les contours sont plutôt instables, voire flous. Ce passage se caractérise par un moment formel de transition : la formation qui confère la qualification officielle permettant d'exercer la fonction de formateur ou formatrice en entreprise (Besozzi et Lamamra, soumis). Cependant, nous postulons que cette transition débute bien en amont de l'entrée en formation avec la construction de la motivation à devenir formateur ou formatrice et se termine avec l'endossement de la fonction de formation.

Dans ce cadre, nous concevons la figure du formateur ou de la formatrice rencontrée durant l'expérience d'apprentissage passée comme pouvant participer au processus de transition vers la fonction de formation. Ainsi, il s'agira de mieux comprendre cette participation, à savoir son impact sur la construction de la motivation à endosser la fonction et la posture qui en découle.

4. Méthodologie

Le projet sur lequel s'appuie cette contribution mobilise un dispositif méthodologique qualitatif. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de personnes formatrices (N=80) œuvrant dans des entreprises en Suisse romande disposant d'une tradition de formation plus ou moins longue et de tailles diverses : grandes entreprises (N=50), petites et moyennes entreprises (N=21) et micro-entreprises (N=9)³.

Pour rendre compte de l'hétérogénéité des personnes formatrices mise en évidence par la littérature, un échantillon diversifié a été choisi, afin d'appréhender des situations les plus variées possibles tout en cherchant à respecter les quotas suivants : une variété de tailles d'entreprises (micro, PME⁴, grandes) ; une diversité cantonale (les cantons romands) ; les divers secteurs d'activité ; une variété d'expériences formatrices (ancienneté, expérience).

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et ont permis d'obtenir des informations concernant les trajectoires des personnes formatrices, leurs expériences scolaires et de formation, leurs expériences professionnelles antérieures, les raisons données pour devenir formateur ou formatrice en entreprise ainsi que de mettre à jour les enjeux auxquels elles et ils sont confronté-e-s dans l'exercice de leur fonction.

En parallèle, des observations *in situ* (N=38), dont la durée se situe entre une demi-journée et une journée, ont été menées avec des personnes formatrices interviewées dans leur contexte de travail. Ces observations ont donné accès aux conditions de travail de la fonction de formation et ont

³ Pour qualifier la taille des entreprises, nous nous basons sur les critères de l'Office fédéral de la statistique : micro-entreprise (moins de 10 équivalents plein temps), petite entreprise (de 10 à 49 EPT), moyenne entreprise (de 50 à 249 EPT), grandes entreprises (plus de 250 EPT).

⁴ Petites et moyennes entreprises.

également permis de récolter des informations supplémentaires relatives aux trajectoires des personnes formatrices qui n'avaient pas forcément émergé au cours des entretiens.

En outre, dans le cadre du projet de thèse, des focus groups (N=4) ont été conduits avec de futures personnes formatrices (N=28) durant la formation qui permet d'acquérir le titre de formateur ou formatrice en entreprise dans trois cantons romands. Ces focus groups ont permis d'explorer leur entrée en fonction, leurs expériences professionnelles antérieures et l'organisation de leur fonction⁵.

En complément, une recherche documentaire a été menée (cadre législatif, règlements d'entreprises) et des données statistiques cantonales ont été collectées. Les divers documents formels ont permis d'obtenir des informations sur le cadre réglant l'accès et l'activité des formateurs et formatrices en entreprise ; les données statistiques cantonales ont permis d'en savoir plus sur qui sont les personnes formatrices.

Cette contribution s'appuie sur les données qualitatives recueillies à travers les entretiens semi-directifs, et principalement ceux qui ont été menés avec des formateurs et formatrices en entreprise ayant connu une expérience d'apprentissage dans le système dual de formation professionnelle.

5. Résultats

Les résultats présentés dans cette partie se focalisent sur la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e au cours de l'expérience d'apprentissage passée⁶. La référence à cette figure ressort de manière frappante dans le discours de notre population. Elle apparaît comme occupant une place centrale dans leur propre expérience d'apprentissage, puis au niveau de leur fonction de formation, de son endossement à son appropriation. C'est la raison pour laquelle nous la privilégions par rapport à l'expérience d'apprentissage au sens plus large et à d'autres expériences, comme leur parcours scolaire et leur rapport à l'école, le fait d'être parent ou encore leurs expériences professionnelles antérieures, même si celles-ci peuvent apparaître comme des éléments centraux de leur trajectoire, que ce soit dans la littérature (voir ci-dessus le lien entre vécu scolaire négatif et engagement dans la fonction, 3.1) ou sur le plan empirique.

Le formateur ou la formatrice est donc vu-e ici comme un autrui significatif (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013) dont il s'agira de dégager quels aspects produisent un impact, analysé ici à partir de la façon dont il est formulé par les personnes interviewées. Parmi celles-ci, nous pouvons distinguer celles qui déclarent garder un souvenir positif de leur formateur ou formatrice et celles qui déclarent en avoir un souvenir négatif. Nous montrerons que dans ces deux cas, l'expérience des personnes formatrices interviewées influe sur leur engagement dans la fonction de formation, et ce en termes de reproduction ou de rupture par rapport à certains aspects de leur propre expérience de formation.

5.1. La figure positive du formateur ou de la formatrice : une logique de reproduction

Au cours des entretiens, la majorité des personnes interviewées qui se réfèrent à la figure de leur formateur ou formatrice, déclarent avoir eu une expérience d'apprentissage positive qu'elles rapportent en grande partie à celle-ci. Dans ces cas, leur motivation à endosser la fonction de formation et la façon de se l'approprier seraient étroitement liées au soutien manifesté par leur formateur ou formatrice à leur égard, à la passion pour leur métier dont elle ou il faisait preuve ainsi

⁵ Voir Besozzi et Lamamra (soumis).

⁶ Dans les extraits ci-dessous, ces formateurs et formatrices en entreprise sont parfois désigné-e-s comme maîtres ou maîtresses d'apprentissage, qui était l'ancienne appellation en vigueur, ou comme patron-ne-s, qui dans les petites entreprises assument souvent la fonction de formation.

qu'à ce qui leur a été transmis. Nous inscrivons ces trois aspects dans un circuit de reproduction mais aussi de don et de contre-don (Jobert, 2014) dans lequel la personne s'engage dans la fonction de formation afin de transmettre à la relève le don reçu par son formateur ou sa formatrice et ainsi le lui rendre symboliquement.

5.1.1. Reproduire le soutien

Comme le montre l'extrait suivant, c'est surtout le soutien dont notre population d'enquête a fait l'expérience pendant l'apprentissage qui est mentionné et qui joue un rôle marquant dans leur engagement dans la formation.

« [...] puis d'avoir cette chance de quelqu'un qui, qui s'occupe de nous et qui nous aide. Je crois que c'est peut-être ce côté-là pourquoi, d'où ça vient parce que je l'ai vécu, on m'a aidé et puis j'ai bien aimé et... je continue, voilà, le mieux possible » (employé de commerce, GE⁷).

Dans ce cas, la personne interviewée conçoit le soutien comme une chance et une aide qui lui ont été données durant son apprentissage. Elle va plus loin en rapportant directement son engagement dans la fonction de formation à la figure de formateur aidante qu'elle a connue. Pouvoir bénéficier d'un suivi continu au cours de ces années devient alors un élément crucial que ce formateur tire de son expérience et qu'il s'engage à reproduire.

Ainsi, l'expérience positive liée à l'encadrement reçu occupe une place centrale dans la trajectoire d'un certain nombre de personnes interviewées et dans la motivation à reproduire cette figure pour lui donner une continuité. Derrière cette continuité, nous pouvons aussi lire la volonté du contre-don symbolique : rendre au formateur en donnant à l'apprenti-e. Cela apparaît de façon plus explicite dans l'analyse des extraits suivants autour de la (re)transmission de la passion pour le métier.

5.1.2. Retransmettre la passion pour le métier

Les mêmes dimensions de reproduction et de continuité se retrouvent dans la volonté de retransmission non seulement du métier mais aussi de la passion pour le métier. En effet, il s'agit d'un aspect que nous retrouvons à plusieurs reprises dans le discours des personnes interviewées, à savoir l'importance que revêt l'amour du métier transmis par leur formateur ou formatrice au cours de leur apprentissage. Comme nous le verrons par la suite, cela ne manque pas d'influer sur leur engagement dans la fonction. Dans l'extrait suivant, où il est question des personnes formatrices déterminantes dans l'engagement dans la fonction de formation, amour du métier et transmission sont étroitement liés.

« [...] Des gens qui étaient complètement euh amoureux de leur métier. Qui étaient des - ouais ils étaient hallucinants de - on était captivé par ce qu'ils disaient [...] Et ils disaient cet amour du métier on peut l'avoir que quand on aime ce qu'on fait, et pis quand on transmet quelque chose » (dessinateur constructeur industriel, GE).

Ce formateur met l'accent sur la passion pour le métier des personnes qui l'ont formées et marquées. En se référant non seulement à son propre ressenti mais aussi à celui du groupe dans lequel il se trouvait (« on était captivé »), il met en évidence l'effet que ces personnes avaient sur lui et ses pairs en raison de leur fort engagement dans leur métier et de leur amour pour ce dernier. Dans ses propos, l'amour pour le métier manifesté a aussi un impact direct sur ce que ces personnes parvenaient à transmettre aux apprenti-e-s. De plus, l'acte de transmettre est pour lui une source de satisfaction et de renforcement de l'amour du métier. Alors que ce formateur ne précise pas s'il est dans une logique de reproduction de ces figures, l'extrait suivant rend ce lien explicite :

⁷ Grande entreprise.

« [...] Si je peux leur faire aimer le métier comme on m'a fait aimer euh... je suis content... » (gestionnaire de commerce, GE).

Cette personne met en évidence l'importance que l'amour pour le métier peut jouer dans la manière dont elle assume sa fonction. Cette passion devient un élément central à transmettre et c'est de cette transmission que la personne interviewée tire une satisfaction dans l'exercice de sa fonction. Par ailleurs, c'est à nouveau la logique de reproduction mais aussi celle de don et contre-don qui peuvent être retrouvées ici, puisque ce formateur rapporte la visée de son enseignement (« leur faire aimer le métier ») à sa propre expérience (« comme on m'a fait aimer »). En revenant à la littérature, nous pouvons aussi rapprocher cette visée de transmission de la passion du métier à la volonté de préserver le métier appris, de lui donner une continuité à travers une relève bien formée et qui aime son métier.

5.1.3. Rendre ce qui a été offert

Nous retrouvons la logique de don et de contre-don de façon plus explicite encore dans les extraits suivants. En effet, certaines personnes mettent l'accent sur l'importance de se positionner dans la continuité de leur formateur ou formatrice afin de donner à leur tour ce qui leur a été offert.

« [...] et puis c'est vrai que là, la formation professionnelle euh, m'a toujours tenu à cœur parce que c'est important pour moi de transmettre ce que mon patron d'apprentissage m'a appris [...] ça me semblait tout à fait normal que je continue dans le créneau que m'avait offert mon patron d'apprentissage [...] » (monteur électricien, PME).

« [...] rendre ce que mon maître d'apprentissage m'avait donné à l'époque. [...] Je pense que toute ma base de formation est faite sur lui je dirais » (horloger, PME).

Les deux formateurs ci-dessus motivent leur engagement dans la fonction en se référant à ce que leur formateur leur a donné durant leur apprentissage dans une volonté de redonner ce qui leur a été transmis, dans une logique de continuité. Ainsi, ces deux extraits mettent en lumière que l'endossement de la fonction de formation, en reproduisant celle de leur formateur, semble une manière de lui rendre symboliquement ses enseignements, perçus comme des dons à transmettre à la relève. Devenir formateur est alors une façon de s'insérer dans la continuité de la fonction de formation antérieurement occupée par son formateur. Par ailleurs, cette retransmission donne une continuité non seulement à la fonction de formation mais aussi au système d'apprentissage même dans lequel l'acte de transmettre prend place. Ainsi, dans cette perspective, c'est à la fois le métier et le système dans lequel il est transmis qui sont préservés.

5.2. La figure négative du formateur ou de la formatrice : une inscription en rupture

Certaines personnes interviewées mettent en évidence l'expérience difficile qu'elles ont connue au cours de leur apprentissage. Dans ces cas, c'est la personne formatrice dévalorisante et le manque d'encadrement qu'elles mettent en évidence qui, comme dans les cas précédents, influent sur leur transition à la fonction de formation.

5.2.1. Rompre avec la dévalorisation

Certaines personnes affirment avoir eu une expérience d'apprentissage difficile à cause du comportement de la personne en charge de la formation. Ces situations montrent que l'endossement de la fonction et leur appropriation peuvent représenter une sorte de compensation par rapport à la figure d'une personne formatrice dévalorisante.

« [...] Ben, moi j'ai eu un formateur qui était assez cassant, quand ça n'allait pas, il tirait en bas, plutôt que de tirer en haut. On voyait que ça l'embêtait d'avoir un apprenti dans les pattes. On se sentait un peu de trop quoi » (mécanicien de précision, PME).

Cette personne désigne son formateur comme « cassant » et souligne la dévalorisation vécue pendant ces années. Elle se souvient de son formateur comme une personne qui n'avait aucune motivation à former des apprenti-e-s au point qu'elle éprouvait le sentiment « d'être de trop ». Cette situation l'a marquée dans l'endossement de la fonction de formation. En effet, elle affirme que maintenant :

« [...] je fais plein d'encadrement » (mécanicien de précision, PME).

Dans ce cas, la figure du formateur joue un rôle « en négatif » dans l'endossement de la fonction de formation et dans la posture assumée par la personne interviewée. En effet, elle ne s'inscrit pas dans une logique de reproduction de cette figure mais en rupture avec celle-ci. Cet aspect est montré par sa réponse au manque de soutien vécu pendant son apprentissage par le « plein d'encadrement » qu'elle met en place en tant que formatrice.

5.2.2. Rompre avec le manque d'encadrement

Le manque d'encadrement au cours de l'apprentissage a été vécu par un formateur qui dans l'extrait suivant exprime l'impact que cette situation a eu dans l'endossement de la fonction.

« Et puis heu moi je vais dire j'ai eu de la chance. J'ai eu un très mauvais apprentissage. Je n'avais pas de patron. Et heu... enfin le patron il était toujours heu jamais là, je n'avais pas de responsable qui s'occupait de moi, on avait beaucoup de personnel non qualifié dans la boulangerie, donc heu j'ai appris mon métier presque heu... enfin beaucoup tout seul. [...] Et puis après quand je suis sorti de l'apprentissage, je m'suis dit "Ça c'est... ça ce n'était pas normal. Et ça doit pas être comme ça." Alors en fin de compte j'ai voulu faire mieux que ce qu'on a fait avec moi. [...] Et je pense qu'en fin de compte, c'est pour ça que je suis devenu peut-être heu... que j'aime former, parce que j'ai mal été mal formé. Enfin voilà » (spécialiste en restauration, PME).

Ce formateur souligne le manque d'encadrement et l'absence de professionnels dont il a fait l'expérience en tant qu'apprenti. Il conçoit cette expérience comme une chance puisqu'il en tire sa motivation à assumer la fonction de formateur. En effet, la prise de conscience du manque de suivi vécu pendant son apprentissage et le fait d'avoir appris le métier « tout seul » lui ont donné la motivation de s'engager dans la mission de former les apprenti-e-s en rompant avec le mauvais apprentissage dont il a fait l'expérience.

Nous pouvons retrouver dans les extraits suivants la mise en évidence du manque de suivi qui impliquait un manque de reconnaissance et de valorisation du travail accompli.

« Ouais, on a appris beaucoup mais parce qu'on était très autonomes. À la fin on était extrêmement autonomes, mais j'aurais préféré, de mon sentiment d'apprenti, avoir quelqu'un un peu plus présent qui voie mon avancée, et qui valorise mon travail. [...] Qui reconnaisse que j'ai bien fait mon journal de travail... [...]. Alors maintenant je ne veux pas renouveler l'expérience comme ça, c'est pour ça que je... je... je suis très présent pour leur, leur encadrement justement » (technologue en denrées alimentaires, GE).

Ce formateur distingue son vécu en tant qu'apprenti et le regard qu'il porte là-dessus maintenant. Il déclare avoir appris le métier de façon autonome et de ne pas avoir été vraiment suivi. Ainsi, il souligne qu'il aurait préféré avoir une personne valorisante et reconnaissante de son travail et de son évolution dans l'apprentissage du métier. Pour ces raisons, il assume sa fonction à l'inverse de celle

endossée par ses formateurs et formatrices. Il affirme être très présent dans l'encadrement de ses apprenti-e-s.

Du même avis est la formatrice suivante pour laquelle au manque de suivi s'ajoutait un manque de compréhension du sens du travail à accomplir.

« [...] je retiens beaucoup que j'ai pas été suivie [rit]. Et ça ça a été je pense un handicap pour ma formation ensuite, y'a beaucoup de choses que... Voilà, ça c'est un peu ce que je peux en ressortir. Je n'avais pas réellement de suivi. On m'a très vite donné des responsabilités sans vraiment réaliser que... je ne comprenais pas le sens de ce que je faisais, je le faisais peut-être très bien mais je ne comprenais pas pourquoi on le faisait [...] Et... et du coup j'ai jamais fait le lien avant, mais c'est quelque chose que j'insiste beaucoup maintenant avec mes apprentis [rit], on ne fait pas les choses comme ça, parce qu'il faut les faire » (éducatrice sociale, PME).

Cette formatrice souligne le manque de suivi auquel elle a été confrontée pendant son apprentissage. Dans cette situation, elle n'avait pas de personne de référence à laquelle s'adresser. Ainsi, en plus d'avoir eu très tôt des responsabilités à endosser, elle affirme ne pas avoir compris le sens du travail qu'elle devait accomplir. Cette situation renvoie à la question de l'utilisation des apprenti-e-s comme main-d'œuvre bon marché, immédiatement inséré-e-s dans l'exécution du travail sans avoir d'espaces de réflexion à propos de celui-ci. Cet apprentissage caractérisé par l'absence de personne formatrice l'a marquée, au point qu'elle rompt avec cela en insistant dans sa posture sur le suivi des apprenti-e-s et sur l'explication des tâches à accomplir.

6. Conclusion

Au terme de nos analyses à partir des entretiens menés avec des formateurs et formatrices en entreprise, une série d'éléments peuvent être relevés en guise de conclusion.

Tout d'abord, la figure du formateur ou de la formatrice rencontré-e durant l'expérience d'apprentissage par les personnes interviewées apparaît comme centrale, par rapport à la transition à la fonction de formation. Plus précisément, de nos analyses ressortent deux figures de formateur ou formatrice, l'une positive et l'autre négative. Ces figures influencent fortement l'arrivée à la fonction mais de manière différente. La grande majorité des personnes formatrices qui se réfèrent à leur formateur ou formatrice en parle positivement. Dans ces cas, il ressort de manière frappante de leur discours le désir de redonner à la personne formatrice ce qu'elle leur a offert (connaissances, soutien, passion pour le métier). Cette logique de don contre-don se manifeste concrètement dans l'endossement de la fonction de formation et la reproduction, à l'égard de la relève, de la posture de la personne formatrice rencontrée. Par contre, certains formateurs ou certaines formatrices gardent une image négative de la personne qui les a encadré-e-s pendant leur apprentissage. Dans ces cas, nous avons pu relever un endossement de la fonction en rupture par rapport à cette figure négative. Ainsi, devenir formateur ou formatrice pourrait être lu comme une sorte de compensation, voire de revanche par rapport à la figure d'une personne formatrice dévalorisante et/ou absente. La fonction de formation est alors conçue comme une mission afin de former la relève à l'inverse de la façon dont elles et ils ont été formé-e-s.

À partir de ces éléments d'analyse, nous pouvons avancer que de ces discours ressort de manière transversale une figure « idéale » de formateur ou formatrice vers laquelle les personnes rencontrées tendent : une figure soutenant, valorisante et reconnaissante du travail accompli par les apprenti-e-s, passionnée par son métier qu'elle transmet à la relève.

Ensuite, c'est l'impact, en termes d'autrui significatif, de la figure de la personne formatrice qui peut être souligné. Dans la littérature sur les trajectoires des formateurs et formatrices en entreprise, la

thématique des autrui significatifs est traitée sous la forme de « *rencontres marquantes avec un ami, un collègue, un patron qui accélèrent ou orientent le parcours personnel, qui lui donne du sens* » (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013). La figure du formateur ou de la formatrice n'a pas nécessairement été relevée par la littérature à ce niveau. Par ailleurs, dans les cas analysés, cet autrui significatif est associé à deux autres éléments influençant l'endossement de la fonction : la volonté de transmettre le métier ainsi que la passion pour celui-ci. Par conséquent, la figure de formateur ou formatrice est centrale ici, puisque qu'elle est vue comme étant à l'origine de cette volonté de transmission, et partant, de préservation d'un métier, ou en tout cas de certains savoir-faire liés à l'exercice d'une activité professionnelle (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013).

Un autre aspect sur lequel il est important de revenir au terme de ces analyses est la notion de transition à la fonction de formation. En nous référant à la fois à ce qui a émergé de l'analyse des focus groups (Besozzi et Lamamra, soumis) et aux résultats ci-dessus, la transition à la fonction de formation peut être considérée comme un processus qui commence avant l'entrée en formation qualifiante, qui permet d'acquérir le titre de formateur ou formatrice en entreprise, et qui se déploie de manière flexible au long de leur trajectoire. En effet, la motivation à endosser la fonction peut se construire bien avant l'entrée en formation, par exemple durant leur expérience d'apprentissage, comme nous l'avons montré plus haut. À travers la poursuite de l'analyse des entretiens et des focus groups, nous aurons la possibilité de comprendre si cette transition est vécue comme un passage d'une situation professionnelle à une autre, une évolution ou une réorientation ou encore une bifurcation dans leur parcours professionnel.

Finalement, une autre perspective d'analyse s'ouvre ici. Alors que nous avons montré que l'expérience d'apprentissage des formateurs et formatrices en entreprise peut être un levier de compréhension de leur trajectoire et de leur transition à la fonction de formation, nous présumons que ces trajectoires et ces modalités d'engagement sont affectées et révélatrices des caractéristiques du monde du travail contemporain en Suisse romande. Par exemple, certaines personnes formatrices pourraient chercher dans la fonction de formation un espace éloigné des règles de la production intensifiée ou du « sale boulot » après avoir expérimenté une intensification des rythmes de travail ; d'autres choisiraient la fonction formatrice afin de résister aux injonctions à la polyvalence et à la flexibilité ; pour d'autres encore, la fonction ouvrirait la voie à un changement de statut socioprofessionnel, voire à des formes plus symboliques de promotion professionnelle. Ainsi, l'articulation entre trajectoire, fonction de formation et rapport avec le monde du travail demande à être approfondie, ainsi que la place de l'expérience d'apprentissage à ce niveau, conçue comme la première rencontre avec le monde du travail et comme un espace de socialisation professionnelle (Lamamra et Duc, 2012).

Bibliographie

- Bahl A. (2008), *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl A. (2012), *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*, Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Barras M. (2011), *Transition école-monde professionnel : étude des paramètres en lien avec la formation en entreprise facilitant l'insertion professionnelle des adolescents. Analyse du point de vue de six formateurs actifs en entreprise*, Mémoire de master, IFFP, Lausanne.
- Baumeler C., Schweri J. et Lamamra N. (2014), *Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle*, Projet de recherche FNS100017_153323.

- Bessin M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, 156 (novembre), pp. 12-21.
- Besozzi R. et Lamamra, N. (soumis), « Les trajectoires professionnelles des formateurs et formatrices en entreprise et leur transition vers cette fonction », INITIO, n°6.
- Capdevielle-Mougnibas V. et al. (2013), *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*, Toulouse, Université de Toulouse.
- Dubar C. (1998), « Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés contemporaines*, 29, p. 73-85.
- Dupuy R. et Le Blanc A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 76(2), p. 61-79.
- Grossetti M. (dir.) et al. (2009), *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- Hanhart S. (2006), « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, 19, p. 8-9.
- Hoeckel K. et al. (2009), *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*, Paris, OCDE.
- Jobert G. (2014), *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*, Toulouse, Éditions Érès coll. « Clinique du travail ».
- Lamamra N. et Duc B. (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprentis-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du Travail*, 2, p. 28-47.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), « La relation entre apprenti-e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 335-353.
- Levené T. et Bros F. (2011/2), « Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion », *Savoirs*, 26, p. 85-108.
- Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. et De Puy J. (2007), « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale », *Formation Emploi*, 100, p. 15-29.
- Mulder M. (2013), *Review on Vocational Education and Training Research Revisited: Key Findings and Research Agenda*, Paper presented at the ECER-Conference, Istanbul, 10 septembre.
- Negrini L. et al. (2013), *Impact of Trainers Professionalism and training activities on VET Dropouts in Swiss Dual Track System*, Paper presented at the EARLI-Congress, Munich, 27 août.
- Negrini L. et al. (2014), « Une bonne culture de formation évite les ruptures d'apprentissage », *Panorama*, 2, p. 12-13.
- Salini D. et Zampieri S. (2013), *Indagine "Insegnare e apprendere nei contesti professionali". Le specificità dell'intervento formativo di formatori e formatrici d'apprendiste e apprendisti in azienda. Documento di lavoro No 4: Tematizzazione degli elementi emersi dalle interviste ai partecipanti alla ricerca*, Lugano: IUFFP.

SEFRI (2016), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2016*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.

Du héros au quidam : reconversion professionnelle, ajustement biographique et (contre)vocation

Richard Solti

1. Problématique et contexte de la recherche

La reconversion professionnelle des militaires pose, avec une acuité particulière, la question de l'ajustement biographique lié au fait de changer de métier. En effet, considérer l'armée comme un lieu d'activité et de parcours professionnel nous permet d'ouvrir un espace privilégié pour observer et rendre compte des stratégies d'adaptation à l'œuvre chez les individus pour dépasser une discontinuité dans un parcours professionnel. Dans cette perspective, et à travers le vécu d'une telle transition, de nombreuses questions tracent les contours de notre problématique et parmi elles : Sur quelles ressources internes s'appuyer pour changer de statut symbolique (du « héros » au « quidam ») ? Quel impact aura cette reconversion sur la cohérence globale d'un parcours de vie et sur l'image de soi ? Quelle légitimité donner à une orientation professionnelle consécutive à un départ qui ne serait pas désiré ?

Le présent article, élaboré à partir d'entretiens menés avec des militaires en reconversion¹ et de personnels chargés d'orienter ces militaires², a pour objet d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions. Ainsi, après un rappel des enjeux statutaires et symboliques liés au passage de la « vie militaire » à la « vie civile », nous aborderons la reconversion comme une mise en crise de l'identité personnelle. Puis, à partir notamment de la notion de « mythe personnel », nous examinerons l'ajustement autobiographique qu'opèrent ces militaires en voie de devenir des citoyens « comme les autres » et d'embrasser une vie professionnelle beaucoup plus « ordinaire ».

1.1. L'armée comme « matrice » culturelle

Dans bien des aspects de leur discours, la manière dont les soldats définissent leur identité puise dans l'imaginaire du héros. L'armée et le métier de militaire suscitent en effet de nombreuses représentations pittoresques évocatrices d'ardeur et d'une vie de courage beaucoup plus intense et incomparable aux autres. Lorsqu'ils définissent l'engagement inhérent à leur métier, les militaires se réfèrent à un profil d'homme ayant comme but de poursuivre un idéal, capable de courage et faisant preuve d'abnégation « jusqu'à la mort » :

« A l'armée on est soldé, pas payé. On est payé parce qu'on est militaire, ailleurs on est payé pour un travail. C'est l'état de militaire qui fait la solde, pas le travail, cela renvoie à la question des horaires. C'est un métier qui peut nous amener au sacrifice ultime » (Entretien avec des conseillers d'orientation du ministère de la Défense) ;

« Il y a la notion de service jusqu'au sacrifice suprême. C'est une forme d'idéal, on s'engage aussi par conviction, par foi » ; « je vois des trucs que personne ne voit, faut savoir que la guerre en Lybie [...] même si je ne suis pas super fier d'avoir fait la guerre en Lybie, c'est mon métier, je suis payé pour ça, quelque part j'ai signé pour ça, quoi... » (Albert).

¹ Nos entretiens ont été menés dans le cadre d'une étude longitudinale qui avait pour objet de suivre le processus de reconversion de six militaires pendant deux années, à raison d'un entretien tous les six mois (quatre entretiens au total par personne soit, vingt-quatre entretiens).

² Personnels militaires et civils employés par le ministère de la Défense.

Dans leurs discours, leur identité professionnelle semble être à l'origine de valeurs différentes, voire antagonistes, clivées en deux « mondes » : le monde civil et le monde militaire³. Car, d'un côté, il y aurait un système de valeurs qui serait uniquement orienté vers des considérations vénales dénuées d'ordre et de discipline, et de l'autre, celui d'un engagement désintéressé et sacrificiel pour un idéal qui transcende l'intérêt individuel : « *Moi je sais que quand je me lève demain, je sers l'armée, je sers la France, moi je sais que demain si je vais faire ma protection, je vais protéger la base aérienne donc je vais protéger une enceinte militaire, quelqu'un qui bosse dans une boîte civile... protéger un Auchan ou un Carrefour, je pense pas qu'il ait des valeurs* » (Michel).

La culture « d'unité », l'abnégation, le sacrifice, l'esprit de corps, la confiance, la cohésion sont autant de mots et de symboles qui représentent des éléments fondamentaux dans la construction identitaire des militaires. La finalité « opérationnelle » que le sociologue C. Weber (2012) résumera comme le droit de tuer et d'être tué, souligne à elle seule que l'identité professionnelle des militaires se fonde sur un certain nombre de rites, de symboles et de cérémonies qui leur rappellent quotidiennement leur appartenance à une communauté singulière. Parmi ces symboles, nous trouvons au premier chef le drapeau qui marque la subordination du militaire au politique, et renvoie aux notions de service et d'obéissance : « *Etre militaire, c'est avoir accepté la clause de la mort possible au combat pour défendre son pays. Quels que soient l'époque ou le pays, il existe une spécificité particulière du militaire qui en fait un être différent du citoyen ordinaire qu'il est toutefois* » (Boëne, 1990).

Constituée d'un système pyramidal extrêmement hiérarchisé, l'armée s'appuie sur des valeurs basées sur le patriotisme, le don de soi par le sacrifice et l'obéissance, ainsi que sur la valorisation de caractéristiques telles que la force physique et morale, l'agressivité, l'héroïsme, le courage, l'audace, ou encore l'autorité. Ces caractéristiques peuvent s'opposer à celles pouvant être valorisées dans le secteur « civil » comme la négociation, la conciliation, la collégialité ou la prise en compte des émotions. Ainsi, les enjeux de l'abandon de leur statut par les militaires en reconversion professionnelle recouvrent bien d'autres aspects que l'apprentissage d'un nouveau métier. Parmi eux, la « conservation de soi » et « l'accommodement biographique » semblent constituer des soubassements à partir desquels devra se bâtir une nouvelle identité personnelle et professionnelle.

1.2. La reconversion professionnelle : une « crise » de la représentation de soi ?

Statutairement, lorsqu'ils ne sont pas « de carrière » et/ou n'ont pas réussi à le devenir, les militaires, doivent tôt ou tard se reconvertir dans la « vie civile »⁴ en y cherchant un nouveau métier (selon le ministère de la Défense, près de 30 000 militaires sont concernés chaque année). Se reconvertir est donc pour ces derniers une *obligation* alors même que certains d'entre eux se sont engagés par vocation. Ces éléments de réalité propres aux militaires illustrent les tensions potentiellement dévastatrices à l'œuvre dans la reconversion professionnelle. En effet, d'une certaine manière, les militaires sont appelés à vivre, à l'échelle d'une transition de vie, le passage d'une socialisation traditionnelle à une socialisation moderne, ce que les sociétés humaines ont mis des siècles à opérer.

Le concept de « crise » développée par Dubar (2012) nous semble particulièrement heuristique pour illustrer ce processus. Dubar nous permet de problématiser justement la notion d'identité dans et par le social, c'est-à-dire comme le produit de nos socialisations successives. Son postulat de base est qu'il n'existe aucune identité essentielle, elles sont toutes des appellations relatives à une époque historique et à un type de contexte social. Il décrira comme « crise » une « *phase difficile traversée par un groupe ou un individu [qui] renvoie à l'idée d'une rupture d'équilibre entre diverses*

³ Termes utilisés majoritairement par les militaires lorsqu'ils évoquent le passage « à la vie civile ».

⁴ Le terme de « vie civile » est employé par les militaires pour désigner les dimensions de la vie sociale hors de l'armée.

composantes » (2012, p.9). De ces composantes, il définira deux modes d'identification : « *l'identité pour soi* », celle revendiquée pour soi-même et « *l'identité pour autrui* », celle attribuée par les autres. En rendant compte des mutations sociales, du délitement des grands systèmes symboliques, et de la déstabilisation des anciennes formes identitaires qui étaient plutôt communautaires, Dubar décrit un contexte social qui rend, pour les individus, l'identification à des collectifs et à des rôles établis de plus en plus problématiques. Il prolonge ainsi la pensée (antérieure) de la dynamique historique de l'identité d'Elias (1987). Dubar, influencé par Marx et Weber, prolongera l'idée du processus de civilisation d'Elias, en évoquant le passage d'une dominante communautaire à une dominante sociétaire. Il précisera que si ces formes identitaires se succèdent dans le temps, elles ne sont jamais véritablement dépassées car elles coexistent, plus ou moins et suivant des rapports variables chez les individus.

L'apport du concept de Dubar, dans le cadre de notre recherche, tient en ce qu'en combinant les modes d'identification et les formes identitaires (dont nous rappelons qu'il ne s'agit pas pour lui « d'identités personnelles » au sens de désignations singulières de soi), il définit la notion de crise comme la rupture et la mise en question de l'équilibre permettant de se définir, définir les autres, se repérer, comprendre le monde et se projeter dans l'avenir. Par ailleurs, en soulignant que cette « crise » conduit les individus à devoir affronter l'incertitude et la précarité « *en tentant de lui donner un sens* », il interroge les ressources dont disposent les individus, et la manière dont ils procèdent, pour les dépasser ou s'en accommoder. Parmi ces incertitudes, il y a le travail, dont il défendra la centralité dans la vie personnelle et sa place éminente dans le processus de socialisation et de définition de soi.

Le concept de « crise » tel qu'il est développé par Dubar nous semble donc heuristique pour envisager la reconversion des militaires comme un processus de passage d'une forme statutaire à dominante communautaire (l'état de soldat en dehors de toute considération de spécialité ou de production) vers une forme sociétaire. Cette dernière renvoie au statut de salarié, aux notions de métier et d'emploi, dans une perspective marchande (sociétaire), qui par ailleurs est porteuse d'émancipation vis-à-vis de l'autorité. Aussi, la notion de « crise » pour qualifier le vécu des militaires en reconversion prend ici tout son sens, car elle suppose des antagonismes, des contradictions et un renoncement à ce qui constitue un système de valeurs antérieur pour un autre, mettant en question la permanence et la stabilité de *l'identité pour soi* et de *l'identification pour autrui*.

Les travaux du psychologue Erik Erikson permettent de prolonger cette réflexion. Le théoricien de la crise de l'adolescence emploie pour sa part le terme de « crise » pour évoquer un processus marqué par des ruptures et des conflits : « *non point pour désigner une menace de catastrophe mais un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentialités accentuées et, partant, la source ontogénétique de force créatrice mais aussi de déséquilibre* » (Erikson, 1972, p. 98). Même s'il soulignera le rôle des interactions sociales dans sa construction, Erikson soutiendra que l'identité s'établit à partir de crises successives qui se poursuivent tout au long du cycle de la vie. C'est-à-dire que même à l'âge adulte, les individus peuvent connaître, lors de transitions ou d'évènements particulièrement marquants de leur vie, des réaménagements de leur identité. Il considérera l'adolescence comme une phase de crise résultant de confusions identitaires et d'une problématique en création : se sentir le même dans des contextes différents et dans le temps. Selon Erikson, la crise conduit également à des mouvements régressifs à travers lesquels les individus renouent avec des comportements archaïques : « *la perte de la fonction du moi qui consiste à maintenir la perspective et l'attente entraîne une évidente régression à l'époque de la première enfance* » (1972, p.190). Erikson propose en cela un cadre temporel au vécu de la crise, qui conduirait les individus à s'appuyer sur des vécus antérieurs pour en sortir. Les « confusions identitaires » décrites par Erikson à l'adolescence prennent donc un statut de ressources transitionnelles qui constituent une forme de « savoir-faire » pour faire face à une crise, dont nous avons déjà souligné le statut de passage : « *se pencher sur un certain nombre d'abîmes constitue une activité normale donnant lieu à des expériences qui deviennent par là-même plus accessibles au contrôle du moi* » (1972, p.172). Ces théories ont donné lieu à des travaux en éducation, dont ceux de Lesourd (2009), qui a désigné ces

ressources transitionnelles chez l'adolescent et chez l'adulte comme des « savoir-passer » mis en œuvre de manière plus ou moins consciente, pour traverser des situations d'incertitude et opérer ainsi une reconstruction biographique. Ce « voyage dans le temps » qu'opèrent les individus, notamment dans des moments de « crise », nous amène à envisager la notion de construction biographique, dont nous allons essayer de tracer les contours.

2. Cadre conceptuel

Nous venons d'observer que se sentir « le même » ou rester « fidèle à soi » dans un contexte de reconversion professionnelle nécessite des ajustements identitaires s'appuyant sur une continuité historique antérieure afin de dépasser cet état de crise. Dans le prolongement des débats initiés par ses illustres prédécesseurs présocratiques (Halpern, 2009), le philosophe écossais McIntyre (1981) mit en évidence une association possible entre identité personnelle et identité narrative. Selon lui, toute activité humaine correspond à un « récit mis en acte » et serait structuré chronologiquement. À la manière d'un ouvrage, il comprend par conséquent un début, un milieu et une fin. Le sentiment d'unité de la vie humaine est pour McIntyre une « *quête narrative* » qui implique la capacité d'élaborer, de donner un sens et de s'appropriier son propre récit de vie.

2.1. Se sentir être soi malgré le changement

Paul Ricœur a prolongé cette idée en considérant l'identité personnelle comme inscrite dans un récit de vie. Pour lui, la vie humaine dispose d'une structure narrative qu'il nommera d'ailleurs « *identité narrative* » (Ricœur, 1990) et qui s'ancre dans notre mémoire et se construit à travers le récit de soi : récit que nous racontons aux autres et à nous-mêmes. L'individu est ici considéré comme auteur et acteur de son récit. Selon le philosophe, l'identité est caractérisée par deux composantes l'*ipsité* et la *mêmeté* qui permettent d'établir le lien entre permanence et changement. La *mêmeté* (identité-*idem*) est la disposition acquise « à quoi il nous faut consentir » (1990, p.144) qui désigne l'ensemble « des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne » (p.146), elle s'oppose à la différence, au mouvant et aux variations. L'*ipsité* (identité-*ipse*) désigne, quant à elle, la pluralité et la diversité proposant des modalités non identiques et irréductibles à la seule identité « sociale ». De ce point de vue, l'apport de Ricœur réside dans la démonstration du rôle de l'identité narrative pour articuler *ipse* et *idem*, plaçant ainsi la question de la permanence dans le temps au cœur de la notion d'identité et en y introduisant les dimensions du temps et de l'expérience. Revenons au processus vécu par un militaire en reconversion, qui se voit dans l'obligation de devoir, en plus de l'apprentissage d'un nouveau métier, se « recomposer ». Il s'agit de trouver un équilibre avec des exigences nouvelles portées par des valeurs différentes – parfois antagonistes. Il s'agit également de trouver de nouvelles identifications signifiantes, tout en intégrant la modification de la perception de l'unité de soi par les autres. Cette recherche d'équilibre, si nous l'observons à partir de sa perspective temporelle, prend la forme d'un mouvement de synchronisation qui vise à discriminer ce qui peut être intégré de ce qui ne le peut pas. Ceci renvoie précisément au sentiment de « *continuité existentielle* » d'Erikson (1972). Partant, nous pouvons faire l'hypothèse qu'à l'instar du système immunitaire de l'organisme humain, les militaires en reconversion sélectionnent des événements biographiques antérieurs qui leur permettent de conserver un sentiment de cohérence avec eux-mêmes et de continuité existentielle. Ce mécanisme intégrateur permettrait, dans le même mouvement, le « rejet » d'éléments qui ne seraient pas « compatibles » avec une perception antérieure de soi. Ainsi, cette sélection d'évènements serait à l'origine d'un réajustement autobiographique, permettant aux militaires de donner du sens à leur reconversion en l'inscrivant sur un *continuum* cohérent, même lorsque celle-ci ne relève pas d'un véritable choix.

2.2. La reconversion professionnelle, une temporalité d'émergence et de réécriture d'un mythe personnel

Le psychologue américain McAdams (1993), à travers sa théorie du « mythe personnel », soutient que l'identité prend la forme d'une histoire complète avec un cadre, des scènes, des personnages, des intrigues et des thèmes. S'appuyant sur les travaux d'Erikson, il soutient que les individus reconstruisent, à partir de la fin de l'adolescence puis tout au long de leur vie, leur passé en réinterprétant les expériences vécues, afin d'anticiper l'avenir à partir d'une histoire personnelle en élaboration. Ils assureraient ainsi la possibilité, à travers leur parcours, d'un sentiment d'unité et d'une histoire cohérente de soi, à la fois pour eux, mais également pour leur entourage. Ainsi, ils reconstruisent leur propre histoire elle-même « figurée » par le présent et une conception plus ou moins prégnante de leur devenir (Solti, 2016). McAdams soutient que le mythe personnel se développe par stades successifs, à partir de l'enfance, de manière préverbale et à partir de processus non-verbaux archaïques comme l'attachement précoce⁵, les sensations, l'affect ou les émotions. À l'adolescence, le développement du mythe personnel se poursuit avec la construction d'un *ideological setting* (1993, pp.80-81), c'est-à-dire un ensemble de valeurs et de croyances qui serviront de cadre pour l'identité : « *avant de savoir qui je suis, je dois d'abord décider de ce que je crois être vrai, bon ou faux* » (p.81). Enfin, à l'âge adulte et jusqu'à la mort, le mythe personnel continue son développement à travers le vécu des expériences, en fournissant toujours plus de possibles à l'histoire de vie des individus. Le mythe personnel est donc un récit dynamique de soi, construit au fil des expériences, de manière plus ou moins implicite, plus ou moins imaginaire, et capable de fournir de la contenance psychique dans les moments de crise existentielle ; une histoire qui continue à être révisée et racontée à soi, et aux autres, à mesure que l'on avance dans la vie (p.11). Lorsque le mythe personnel ne parvient plus à assurer cette fonction, il doit être modifié, reconstruit : réécrit. Au cours de nos entretiens, nous avons observé dans le discours des militaires en reconversion une recherche de mise en cohérence globale de leur histoire et, subséquemment, une mise en cohérence de « l'épisode » armée, à l'intérieur de celle-ci. Ainsi, à mesure qu'ils avancent dans leur projet de reconversion, les militaires de notre échantillon ont inscrit de manière harmonieuse différentes étapes de leur vie sur un *continuum* temporel. Ils ont opéré un mouvement visant à étayer leur nouvelle orientation professionnelle en sélectionnant des éléments d'histoire de vie qui remontent à une période plus ancienne que leur engagement à l'armée. Ces éléments sont clairement désignés par eux comme des moments qui donnent un sens existentiel à leur nouvelle orientation et qui, en quelque sorte « font la preuve » de la cohérence de ce choix. Paul souhaite ouvrir un cabinet de sophrologie : « *Ado, je me suis mis au yoga, un bouquin qui trainait sur l'étagère de mon père, et un bouquin qui m'avait bien plu, un regard sur la santé physique et mentale, un regard aussi prophylactique que je trouvais bien plus responsabilisant, la prise en charge de la santé actuellement est vraiment très infantilisante...* » (Paul). De son côté, Albert s'est vu refuser sa demande de renouvellement de contrat. Il se voit donc dans l'obligation de se reconvertir après 5 ans d'armée. Il souhaite devenir télé pilote de drones afin de réaliser des photos aériennes : « *Le milieu aéronautique est l'une de mes passions. Tout commence le jour où ma marraine qui travaillait chez Air France m'a emmené pour mon premier voyage en avion à l'âge de 8 ans ou quand j'ai pu aider à plier une montgolfière qui s'était posée dans le champ à côté de chez moi à l'âge de 9 ans [...] Je souhaite devenir photographe aérien en tant que télé-pilote drone. [...] ça fait deux ans que j'ai eu cette idée, j'ai toujours voulu être pilote d'hélicoptère. Pendant mes années passées dans l'artisanat, avant l'armée, le déclic m'est venu de vouloir plus tard monter ma propre affaire. Dans mon métier de militaire [...] (j'ai) plusieurs fois embarqué en hélicoptère de combat, je me suis passionné pour la beauté de la vue aérienne [...] aujourd'hui c'est comme une évidence de vouloir faire le métier de photographe aérien* » (Albert).

La nécessité de « faire la preuve » semble répondre à deux obligations : l'une posée par le cadre-même du processus de reconversion du ministère de la Défense qui consiste à écrire son projet et à

⁵ En référence à la théorie de l'attachement de Bowlby (1978)

le faire valider par une commission ; l'autre par une nécessité existentielle de maintenir une continuité de l'image de soi pour dépasser le moment de crise que constitue la reconversion. Cette recherche de preuve s'établit chez les militaires que nous avons interrogés, à partir de la sélection d'évènements de leur parcours de vie qu'ils ont tous situés dans l'enfance, afin peut-être d'inscrire plus en profondeur et en rendant plus consistant leur nouveau choix d'orientation. Ces évènements leur permettent de rendre compatibles *deux* univers de signification essentiellement disjoints, en faisant la preuve que, plus que l'envie d'exercer un certain type de métier, ils sont – vraiment – « faits pour ça » ; comme si l'envie, ou simplement le choix d'exercer une profession ne suffisait pas. Un autre cas de figure s'est posé dans le cadre de nos entretiens. L'un des militaires, contraint à se reconverter pour des raisons médicales, n'est pas décidé à quitter l'armée au moment de l'enquête. Cela se manifeste par une mise en échec systématique des possibilités de reconversion qui lui sont offertes, à commencer par la session de bilan et d'orientation⁶ qu'il a refusé de faire. A la différence de Paul et d'Albert, rien dans le discours de Michel ne laisse apparaître la moindre projection hors de l'armée ou le moindre projet professionnel. Michel refuse l'idée de devoir quitter l'armée et pense qu'en dernier recours, ses chefs vont le sortir de cette situation délicate. Il n'est aujourd'hui pas prêt à s'engager dans un processus qui lui ferait perdre son statut de militaire, lequel est intrinsèquement lié à son identité :

« J'ai toujours voulu être soldat, porter un béret, les armes, le tir, c'était... j'ai toujours aimé ça donc voilà euh... je voulais... voilà quoi... après l'uniforme quand je voyais les défilés et tout, quand je voyais les militaires, voilà, c'était la discipline, le respect, la cohésion, les valeurs... et puis petit, j'étais déjà comme ça, le respect la discipline... servir. Servir, ça ramène à être quelqu'un, ça donne un statut, quand on croise quelqu'un dans la rue habillé en jean et tee-shirt on dit « Ben voilà ». Quelqu'un qui va être en costar, ben tout de suite, ça donne une autre image... quelqu'un qui est en uniforme, ben on sait que... si on voit un pompier on sait que bon, c'est un pompier, il sert l'Etat, il sauve des vies... » (Michel).

Notre hypothèse explicative à ce stade est que pour commencer le processus de transformation de son mythe personnel, il faut qu'au préalable Michel ait accepté, d'une manière ou d'une autre, l'idée de son départ de l'armée, quand bien même ce départ est subi.

3. Démarche de recherche

Les 24 entretiens menés dans le cadre de cette étude, conduits sous la forme de récits de vie, se sont focalisés sur le *thème* de la reconversion dans le secteur civil. Nous avons donc demandé aux sujets de raconter leur reconversion. S'il s'agissait d'étudier des aventures individuelles (Poirier et al, 1983) de reconversion, il s'agissait en particulier d'en explorer les enjeux en termes de mythe personnel. En cela, notre ambition visait à faire émerger à différents moments du processus de reconversion, les expériences à partir desquelles le sujet produit, modifié, reconfigure son mythe personnel, et comment il y intégrerait le changement d'environnement culturel et social, à travers l'expression de la connaissance qu'il en a, et de l'image qu'il en donne.

3.1. Méthodologie

Nous avons utilisé la technique de l'entretien guidé (op.cit., 1983, p. 219) c'est-à-dire une démarche mixte alliant la directivité d'un guide d'entretien préétabli et évolutif, servant de cadre thématique, et la non-directivité à l'intérieur de ce canevas d'entretien. Cette technique nous a permis à la fois de susciter le récit de vie à partir de questions ouvertes tout en maintenant le cadre de l'entretien (ne pas – trop – laisser digresser le sujet hors du champ de recherche), mais également de focaliser sur

⁶ La session bilan orientation (SBO) est destinée aux sous-officiers et militaires du rang. Elle se déroule sur 5 jours. Animée par un prestataire civil, elle est organisée au sein des centres interarmées de reconversion (CIR). A l'issue, une fiche présentant les hypothèses de projets professionnels est jointe au dossier de demande d'aide à la reconversion.

une situation vécue ou un évènement particulier. Ainsi le déroulement non-directif à l'intérieur d'un canevas prédéterminé nous a permis de poser des questions pour préciser le récit et approfondir chacun des thèmes prévus. En effet, comme nous l'avons vu à travers les travaux de McAdams (1993), les individus adultes organisent leur vie afin de reconstruire le passé et anticiper l'avenir pour fournir à leur vie un certain degré d'unité et de finalité. La situation d'interlocution que suscite l'interview de type récit de vie provoque, chez le sujet qui (se) raconte, la mise en intrigue (Ricoeur, 1983) de son histoire au sein d'une trame temporelle continue – d'un tout cohérent – qui intègre des discontinuités, des expériences diverses, des évènements signifiants, et des motifs dans la totalité d'une même histoire. Ce processus de totalisation, qui engage le mythe personnel du sujet, s'inscrit dans un moment particulier, celui de l'entretien, mais il s'inscrit également dans une autre temporalité, celle de son processus de reconversion. Ainsi les questions posées avaient pour objet de faire émerger, à différents moments du processus de reconversion et en prenant en compte le présent de l'interviewé qui s'exprime, les « informations autobiographiques » que le sujet mobilise et leur construction dans le discours, pour illustrer, contextualiser et argumenter son parcours et échafauder ainsi une histoire cohérente soutenant une « certaine idée de soi ».

3.2. Analyse des entretiens

La « mise en récit de soi » provoquée dans le cadre des situations d'entretien génère un « projet narratif » chez le sujet qui est invité à se raconter dans un cadre précis. Cette notion de projet narratif a été mise au travail par Fournier (2010) et ses travaux sur la conversion religieuse. Ce projet narratif s'élabore à partir des représentations que le sujet a de lui-même au moment de l'entretien, des modèles disponibles dans son milieu social de référence – dont l'Armée fait partie, et dans une visée de construction de nouveaux liens sociaux et professionnels avec la société civile qu'il doit rejoindre. En partageant son récit, l'individu construit du lien social : il affirme son identité à un autre qui lui renvoie en retour une image en adéquation ou au contraire en inadéquation avec celle qu'il a de lui-même. Cette situation de récit de soi met donc à l'épreuve la représentation de soi à un moment donné. Cependant, si la situation d'interlocution génère une présentation de soi, au moment des entretiens, elle se situe dans une autre temporalité, celle de la mise en intrigue et de la redéfinition d'un « soi » qui doit intégrer une projection dans l'avenir d'ancien militaire et de futur civil. Cette projection correspond au projet narratif : ce qu'il avait prévu de dire de lui-même au début de l'entretien. Or, nous faisons l'hypothèse que ce projet narratif subit des ajustements à la fois en raison de la projection qu'induit le thème de la reconversion, des demandes de précisions du chercheur au cours de l'entretien, et par la répétition des entretiens. C'est dans une perspective longitudinale – c'est-à-dire en sachant qu'il y a d'autres entretiens programmés - que le sujet doit faire tenir ensemble et articuler les nouveaux évènements, les nouvelles expériences, les nouvelles rencontres, les nouveaux projets ou au contraire les renoncements ou les « retours en arrière », intervenus dans l'intervalle des entretiens. Ainsi, pour que le récit de soi soit cohérent, le sujet doit révéler des éléments, mobiliser des expériences, donner des « raisons » ou des explications qu'il n'avait pas l'intention de révéler, dévoiler ou donner initialement. Dans le cadre de notre analyse, nous avons donné un statut particulier à ces ajustements car ils offrent des indices pour appréhender le réajustement du mythe personnel. Au début de sa narration, le sujet a donc un projet narratif qui peut se modifier soit par l'exercice même de la mise en récit, soit par l'intervention du chercheur, soit par la multiplication des entretiens dans le temps, soit par un effet d'interaction entre ces trois causes.

Conclusion : savoir reconstruire son passé pour supporter l'arbitraire du présent

Pour les militaires, s'adapter à un changement tel que celui engendré par la reconversion professionnelle provoque inévitablement une « crise » de la représentation de soi que nous avons défini à partir de deux modèles interprétatifs. Le premier, modélisé à partir du concept de « crise d'identité » développé par Dubar, mobilise la sociologie pour faire état du passage d'une forme d'identification et de socialisation à une autre. Il s'agit d'éclairer un mouvement, plus ou moins conscient, qui consiste à l'abandon d'un système de socialisation antérieure (communautaire) véhiculé et transmis par l'armée, reposant sur la suprématie des identifications culturelles et statutaires portées par l'institution. C'est-à-dire qu'au cours de leur processus de reconversion, les militaires sont conduits à devoir s'émanciper d'un cadre auquel ils adhéraient, souvent par conviction, pour entrer dans un monde fait de liens et de modèles d'identification différents (sociétares) qui les invitent notamment à se réaliser individuellement (Dubar, 2012). De ce point de vue, la reconversion des militaires « implique des conversions identitaires faisant passer les individus de membres assujettis (mais aussi plus ou moins protégés) à des sujets acteurs mais beaucoup plus exposés et incertains. C'est la raison pour laquelle il ne peut se produire sans crises et que celles-ci prennent aussi la forme de crises existentielles et subjectives » (Dubar, 2012 p.224).

Le second modèle interprétatif que nous avons choisi d'utiliser a permis de porter notre attention sur le processus intrapsychique permettant d'opérer cette « conversion » en lui donnant un sens. Pour cela, nous avons mobilisé le concept de « mythe personnel » développé par McAdams, et montré que la réécriture du mythe personnel assure la possibilité, malgré la rupture que constitue la reconversion professionnelle, de maintenir un sentiment d'unité et une histoire cohérente produisant du sens à la fois pour soi, mais également pour les autres. Pour les militaires cette réécriture semble fournir la possibilité de s'accommoder d'un départ de l'armée plus ou moins consenti, ou d'un choix d'activité professionnelle plus ou moins dépendant de facteurs externes. Enfin, à partir de l'étude d'une situation d'échec dans la reconversion, nous avons tenté de mettre en lumière que les résistances à un départ imposé rendent impossible la reconversion, en bloquant le processus de transformation du mythe personnel. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que la réussite de la traversée existentielle que constitue la reconversion professionnelle est corrélée à la capacité qu'ont les individus de transformer et de réécrire leur mythe personnel. Ce mécanisme de transformation que nous pouvons qualifier d'*intégrateur* suppose également le « rejet » d'éléments qui ne seraient pas « compatibles » avec une image antérieure de soi, procédant en cela comme un « système immunitaire » qui discriminerait « le soi » du « non soi ». Processus d'intégration et de rejet qui nous conduit à complexifier encore l'interprétation de la réussite ou de l'échec d'une reconversion professionnelle. Outre le fait d'éclairer autrement les processus identitaires à l'œuvre, cette étude nous permet d'ouvrir à une compréhension différente des stratégies d'adaptation et des savoirs spécifiques qui y sont liés. Elle met aussi en évidence les ressources internes dont disposent les individus pour dépasser une discontinuité dans leur parcours professionnel.

Bibliographie

Bowlby J. (1978), *Attachement et perte : L'attachement*, vol. 1, Paris, PUF.

Dubar C. (2000 [rééd. 2012]), *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.

Dumas M-L., Boëne B. (dir.) (1990), « La spécificité militaire », *Politique étrangère*, vol. 55, n° 2. Disponible sur internet : [HTTP://web/revues/home/prescript/article/polit_0032-342x_1990_num_55_2_3955_t1_0426_0000_2](http://web/revues/home/prescript/article/polit_0032-342x_1990_num_55_2_3955_t1_0426_0000_2), consulté le 8 mars 2014.

Elias N. (1987), *La société des individus*, Paris, Fayard.

Erikson E. (1972), *Adolescence et crise, La quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

Fournier C-A. (2010), *S'engager dans la vie religieuse*, Genève, Labor et Fides.

Halpern C. (coord.), (2009), *Identité(s). L'Individu, le groupe, la société*, Paris, Sciences Humaines Editions.

Lesourd F. (2009), *L'homme en transition*, Anthropos, Economica.

McAdams D. (1993 [rééd. 1997]), *The stories we live by – Personal Myths and the making of the self*, New York, Guilford.

McIntyre A. (1981), *After Virtue, a Study in Moral Theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press. (Traduction française : *Après la vertu*, Paris, PUF, 1997).

Poirier J., Clapier-Valandon S., Ray-Baut P. (1983), *Les récits de vie, théorie et pratique*, Paris, PUF.

Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Solti R. (2016), « Histoire et histoires : ajustement biographique et mythe personnel », *Strathèse, Varia*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

Weber C. (2012), *A genou les hommes Debout les officiers*, Rennes, PUR, coll. « Essais ».

Enfants d'ouvriers à l'école de l'agriculture : quelles transitions ?

Laure Minassian *

Introduction

Quels mobiles poussent des enfants d'ouvriers et d'employés et d'inactifs, *a priori* éloignés du monde agricole, et parfois du monde rural, à passer le Baccalauréat agricole en alternance dans l'institution scolaire Maisons Familiales Rurales ? Cette orientation inaugure-t-elle un simple temps de transition ou une bifurcation aux conséquences durables ? À quelles conjonctions d'éléments variés font-ils face et en quoi leurs manières d'y répondre agissent sur leur devenir une fois franchi ce niveau de diplôme ? L'enquête ethnographique présentée s'appuie sur un suivi de sept années d'une classe de 15 élèves âgés de 18 à 25 ans environ, c'est-à-dire de leur entrée en formation et jusqu'à cinq années après la sortie de l'année terminale du Baccalauréat professionnel Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole. Sur quinze élèves, cinq sont enfants d'agriculteurs : leur avenir dans le monde agricole est-il mieux assuré que pour les autres ? En croisant des entretiens en début de formation, des questionnaires, des observations de classe, de nombreux échanges sur Facebook (de leur sortie du lycée jusqu'à aujourd'hui) et des entretiens téléphoniques, des dynamiques de parcours se dégagent. Ces dernières ne sont ni prédéterminées, ni le produit d'un libre arbitre radical.

Dans un premier temps, il apparaît que le contexte de scolarisation en partie structurant permet d'éclairer le point de vue des élèves au moment de leur entrée en MFR. Dans un second temps, nous verrons que les stratégies déployées pour faire face aux situations auxquelles ils ont été confrontés infléchissent notablement le devenir de certains d'entre eux, ce qu'illustrent enfin quelques portraits biographiques.

1. Contexte. Les maisons familiales rurales, un enseignement principalement agricole destiné à homogénéiser des élèves réputés hétérogènes, scolairement et socialement

1.1. Enfants d'agriculteurs et enfants d'ouvriers ruraux

Que la classe suivie soit composée principalement d'élèves non issus du domaine agricole ne doit rien au hasard. En effet, l'enseignement agricole a connu de nombreuses mutations et son public est moins souvent issu des catégories paysannes que par le passé. Alors que ces derniers représentaient 80 % du public dans l'ensemble de l'enseignement agricole dans le milieu des années 1970 (Bonniel, 1972), ils sont aujourd'hui 8 % de ce même public toutes filières et niveaux de diplômes confondus (Minassian, 2015). Ces transformations ont touché les maisons familiales rurales (MFR), c'est-à-dire des établissements d'alternance conçus dans les années 1930, historiquement organisés et

* Laboratoire Éducation-Scolarisation, Université de Paris 8 / Université de Caen.

structurés en associations et officiellement inclus au système éducatif dans le contexte de crises des années 1970-1980, à un moment où le chômage incite à recourir aux formations alternées. Ces changements ont eu pour conséquence d'accroître le nombre d'élèves issus de catégories sociales et de niveaux scolaires hétérogènes là où l'enseignement était conçu pour des élèves socialement et scolairement homogènes (Minassian, 2015).

Par conséquent, la composition sociale de la classe suivie n'est que la concrétisation d'un processus historique : sur quinze élèves, dix d'entre eux ne sont pas originaires du secteur agricole, et parmi les élèves non originaires de ce milieu la plupart sont fils et filles d'employés et d'ouvriers (voir tableau 1, annexes). Cette hétérogénéité sociale rend difficile la description de cette classe comme un collectif sauf à préserver deux plans d'observation : le même et le différent. En effet, l'hétérogénéité sociale est doublée d'une hétérogénéité scolaire : alors que Daphné (père menuisier dans une usine ; mère aide cuisinière¹) est orientée dès la fin de la cinquième en quatrième d'alternance en MFR, Manon (père chauffeur-livreur ; mère employée de service) a obtenu le baccalauréat ES (Economique et Social). Toutefois, le dénominateur commun de leur parcours scolaire reste d'avoir été confronté à des difficultés scolaires s'inscrivant dans des phénomènes de ségrégation qui affectent majoritairement les catégories populaires (Broccolichi, 1998) et dont le redoublement constitue un jalon de scolarité fréquent. Mais même ce dénominateur commun est à nuancer car ces phénomènes ont pu avoir plus ou moins d'intensité. Ils dépendent par exemple des résistances des familles au jugement professoral et à ses conséquences. Dans la classe, ces résistances sont plus ou moins fortes selon la position sociale des parents : tandis que Nick (père reprographe ; mère gestionnaire) a poursuivi sa scolarité jusqu'en troisième générale contre l'avis des enseignants et a obtenu le Diplôme National du Brevet, Jérôme (père agriculteur ; mère agricultrice) a, sur le modèle de Daphné, été orienté en troisième MFR sur les conseils des enseignants et n'a pas obtenu le Diplôme National du Brevet.

D'autres éléments contextuels relèvent de cette dualité du « même et du différent ». Sur le plan du même, les familles sont très souvent nombreuses, la plupart des élèves sont issus de fratries d'au moins trois enfants (sauf deux) et près de la moitié d'entre eux sont des aînés (cf. tableau 1 en annexes). Mais les postes auxquels accèdent certains de leurs frères et sœurs peuvent être très divers : Erwin (quatrième d'une fratrie de quatre) a une sœur « RH au CNRS » et un frère bûcheron (voir tableau 1). Toujours sur ce modèle, si la plupart des élèves sont issus de la campagne, certains le sont suite à un déménagement, d'autres sont nés et grandissent dans les quartiers populaires de grandes villes. Pourtant sous cette apparente diversité ils ont en partage le projet, au début de leur formation, d'accéder à une position sociale grâce à l'enseignement agricole par alternance.

¹ Les professions des parents sont reportées telles que les élèves les ont écrites dans un questionnaire ouvert.

Encadré 1 • La démarche : une enquête ethnographique croisée

Le souci de « triangulation » des sources a conduit à sélectionner des corpus variés, à croiser les échelles temporelles et les méthodes. Outre d'élargir « *le périmètre des matériaux considérés comme pertinents* » (Boutet, Demazière, 2011), ce procédé favorise la construction d'analyses au plus près des données de terrain, par confrontations successives.

Deux grands moments ponctuent la constitution du corpus :

Le premier coïncide avec le moment où les élèves sont en formation CGEA. Le temps de présence long du chercheur en établissement (pendant plus de 6 mois) permet de restituer des éléments fins qui se jouent pendant cette période. Des séances de cours ont été filmées, des entretiens d'une durée comprise entre une et deux heures par élève ont été passés, la fréquentation des élèves dans les couloirs, auprès du babyfoot, au foyer a permis de relever des indices de leurs manières d'être, de faire, de penser le monde.

La deuxième partie de l'enquête s'est déroulée au cours des cinq années qui ont suivi la classe de terminale notamment au travers d'échanges via Facebook. Dans cette deuxième phase, les élèves ont raconté leur histoire en impliquant le chercheur dans les différents événements qui ont ponctué leur vie : leurs anniversaires, leur(s) recherche(s) d'emploi, la venue au monde d'un enfant, bien qu'ils sachent que nos échanges s'inscrivent dans le cadre de la recherche universitaire. Outre ces données, un entretien téléphonique a été réalisé avec la plupart des élèves en fin de période afin qu'ils puissent revenir sur leur trajectoire, les étapes successives qu'ils ont connues et donner une interprétation *a posteriori* de leur devenir. C'est bien souvent ceux qui s'en sortent le mieux qui acceptent aussi le plus facilement de revenir sur leur parcours à l'âge de 25 ans environ, c'est-à-dire à l'entrée dans la vie adulte, si l'on prend comme critère l'âge à partir duquel il existe une intervention étatique, par exemple à travers l'accès aux revenus de solidarité (Van de Velde, 2009).

1.2 Quand l'avantage comparatif de l'enfant d'agriculteur se dissout dans une ruralité périurbaine ?

Bien que les élèves soient socialement et scolairement hétérogènes, ils convergent dans le projet d'occuper une position dans le monde grâce à l'enseignement agricole et aux stages que leur procure leur statut scolaire de l'alternance. Leurs projets ne sont pourtant pas identiques, mais ajustés à leur perception du monde : Paul-Antoine (père homme politique d'un pays d'Afrique ; mère femme d'affaire en Afrique) souhaite surtout apprendre l'agriculture pour « *rapporter les meilleures techniques* » dans son pays et devenir « *l'espoir de tout un peuple* » ; Amanda (père de profession Non Renseigné ; mère intérimaire) espère que cette formation lui permettra de s'occuper « *des animaux sauvages en Afrique* » ; Manon (père chauffeur-livreur ; mère agent de service) aimerait devenir employée agricole ; Valentian (père agriculteur ; mère aide-soignante) nourrit le projet de reprendre l'exploitation de son père.

Ces projets ajustés vont s'ordonner et se classer autour d'un étalon commun qui se décline sous des normes et des valeurs dans lequel le langage joue un rôle prépondérant. Les codes langagiers du groupe comprennent l'usage d'inflexions proches du cliché du parler paysan *comme si* le métier était déjà incorporé. Tous les élèves même ceux n'ayant pas vécu à la campagne adoptent cette norme. Ces inflexions se doublent d'un vocabulaire technique (« enrubannage », « désilage », mais aussi « breuvage », « dormage » ; ces derniers termes sont volontairement « empaysannés » comme pour couvrir le monde d'un sens spécifique), mais aussi d'*hexis* corporel : les manières de marcher peu souple où la virilité est mise en avant par la valorisation d'un corps robuste participe du classement des individus, les filles adoptant les mêmes codes de façon plus euphémisée. La compétence des sujets à verbaliser les inflexions attendues, à user du vocabulaire technique ou à montrer la robustesse du corps constituent des manifestations objectives de normes et valeurs. En entretien, un élève exprime la nécessité de référer tout acte, tout capital, tout objet à cette structure symbolique

pour être reconnu des autres: « *Au début j'ai eu du mal à comprendre ce que disaient les autres, mais on s'y fait, à force, on apprend en écoutant* » (Erwin, père menuisier ; mère infirmière).

De cette manière, les élèves (re)produisent une structure et y adhèrent de façon différentielle, reproduisent et construisent des normes qui les mettent en contact avec un monde social spécifique. Ils éprouvent leur degré d'investissement ou de conversion en employant un langage d'entre-soi, entre gens du même monde et élaborent ainsi un réseau commun de solidarités et de concurrences² dont quelques-uns sont peu à peu écartés : ceux qui sont les plus éloignés du monde agricole, subissent le poids de cette violence d'autant plus s'ils n'en possèdent pas les codes. Dans cette course aux classements et aux déclassements, les fils d'agriculteurs s'en sortent mieux que les autres et cette différence ne vaut pas seulement par le langage, même s'il joue sa part, mais se cumule à un ensemble de petites choses : trouver facilement un maître de stage ; considérer le travail agricole comme une évidence ; accéder à des responsabilités en stage (savoir traire les vaches tout seul, savoir labourer, etc.). Dans ce décor fait de gestes, de rituels qui participent de l'imposition d'un ordre et de son assimilation, les fils d'employés et d'ouvriers tentent d'entrer en course, certains parviennent à rattraper d'assez près les premiers, c'est le cas pour Jenny, Manon et Quentyn. Jenny (père couvreur, mère calibreuse) doit cette affiliation en partie à ses voisins agriculteurs dont il se considère comme l'un des fils : « *Wah ça c'est parce que c'est des voisins qui sont agriculteurs et puis, un jour, ils m'ont proposé de venir chez eux et puis, après j'ai jamais arrêté d'être chez eux. C'est ça qui m'a (2 secondes) fait la vocation. (...) je sais pas, je me sentais autant bien chez moi que chez eux.* ». Il en va de même pour Manon (père chauffeur-livreur ; mère agent de service), hébergée par ses beaux-parents agriculteurs : « *j'ai un copain depuis presque deux ans, et il vit avec, il habite la campagne, il a des oncles agriculteurs et tout ça (...) moi au début, j'étais dans l'idée d'aller dans les écoles pour m'occuper des ch'vaux, et j'ai discuté avec ces gens-là et ils m'ont dit dire « n'y a pas d'débouchés » et puis je suis allée chez eux voir, voir comment ça s'passait dans la ferme et, j'ai adoré tout de suite* ». Quentyn (père ouvrier d'usine ; mère surveillante dans une cantine) parvient lui aussi à rejoindre ce groupe « naturellement destiné » à un devenir dans l'agriculture. Cette fois c'est moins par des tiers que Quentyn s'affilie, que par ses facilités à se saisir de savoirs techniques agricoles. Toujours prompt à montrer cette culture en cours, il s'impose et obtient un titre presque formel puisque ses camarades le désignent comme « *Major de la promo* ».

Ces quelques individus parviennent à rejoindre le groupe « naturel » en se conformant par avance et non sans effort aux normes et valeurs du milieu d'accueil. Ils contribuent ainsi à leur réactualisation et à pérenniser leur effet d'imposition, malgré les profondes mutations du secteur. Les différents écarts de classement se reconduisent-ils dans l'emploi ? L'affiliation par le biais de l'intégration à une famille d'agriculteurs perdure-t-elle au-delà du temps de formation ?

2. Le devenir des élèves : des transactions entre l'entrée dans le champ et la précarité de l'emploi

Évidemment loin d'être uniforme, le devenir des élèves a emprunté des voies diverses. Si comme on pouvait s'y attendre, tous ne deviennent pas exploitants agricoles, douze d'entre eux sont restés dans le secteur économique de l'agriculture au sens très large (on a considéré l'activité de chauffeur-livreur de bovins comme appartenant à ce secteur). De ce point de vue la transition par les MFR s'avère une bifurcation durable. En revanche, les individus accèdent à des emplois plus ou moins précaires. Un des éléments structurels évident est qu'au sortir de la formation, à performances scolaires égales, la catégorie sociale des parents semble jouer en faveur ou en défaveur des élèves.

² La conservation, dans les transcriptions qui suivent, de mots inachevés, d'émissions vise à redonner un peu de ces inflexions. On a appliqué le même principe aux hésitations, aux mots répétés, pour transcrire des positionnements en cours d'élaboration.

En effet, alors que Laurent et Valentian (fils d'agriculteurs) ont un parcours professionnel sécurisé, celui de Jules et Erwin est beaucoup plus aléatoire. Ces quatre élèves sont pourtant similaires du point de vue des parcours scolaires antérieurs à la formation et des performances scolaires pendant la formation. Mais Erwin et Jules, outre leurs difficultés scolaires, sont aussi moins dotés en ressources sociales, culturelles et patrimoniales. L'accumulation de ces obstacles pèse assez lourdement sur leur avenir.

2.1. De l'installation à l'emploi précaire : tenter de se stabiliser à défaut de s'installer. Un groupe « patrimonial » et des trajectoires tangentes.

Tableau 1 • Devenir des élèves deux ans et cinq ans après la sortie du Baccalauréat professionnel agricole

| | Élèves | Situation 2 ans après le bac | Événements personnels | Situation 5 ans après le bac |
|-----------------------------|-----------|--|---|---|
| Fils d'agriculteurs | Sébastien | Chauffeur de semi-remorques | Mariage | Chauffeur, transport de bestiaux |
| | Jérôme | BTS | Voyage | VRP, en produits d'élevage |
| | Valentian | Salarié agricole chez son père | Rencontre de sa compagne | Installé comme exploitant avec son père |
| | Laurent | Salarié agricole chez son père | | Salarié agricole chez son père |
| | Mikael | Employé dans deux fermes (deux mi-temps) | Accident du travail | Salarié agricole à temps-plein sur une exploitation |
| De parents non agriculteurs | Erwin | Porcher | Achat d'une maison à rénover | Vacher en intérim |
| | Jérémie | BTS | | Vacher / porcher en intérim |
| | Jenny | Salarié en exploitation agricole | Mariage | Salarié agricole à temps-plein, en CDI |
| | Jules | Soigneur-animalier, vacher, porcher en intérim | Déménagement | Contrat de 3 mois dans un parc zoologique |
| | Nick | BTS | Voyage | Salarié en CDD (7 mois) dans un parc zoologique |
| | Paul | Chanteur à Paris | Rencontre de sa compagne | Chanteur à Paris |
| | Quentyn | BTS | Rencontre de sa compagne | Salarié à temps-plein sur une exploitation agricole |
| | Amanda | Formation en comptabilité | NC | NC |
| | Daphné | Retour chez ses parents | Inactive | NC |
| | Manon | En formation fromagère | En arrêt maladie pendant un an, Un enfant | Salariée agricole en CDI à temps plein |

Le tableau 2 ci-dessus montre que du point de vue des professions des parents, les fils d'agriculteurs préservent un avantage différentiel. Chez les fils d'exploitants, deux groupes peuvent être identifiés : ceux qui travaillent dans les exploitations *versus* ceux qui travaillent dans le domaine para-agricole (tableau 3 en annexes). Jérôme et Sébastien correspondent au second groupe alors qu'aucun élève non fils ou fille d'agriculteur ne travaille dans le secteur para-agricole cinq ans après la sortie du Baccalauréat. Valentian, Mickaël et Laurent ont de leur côté bénéficié de parcours sécurisés : Valentian est devenu exploitant agricole avec son père comme il le projetait en début de formation, Mickaël et Laurent sont ouvriers agricoles à temps-plein, un des deux chez son père, préalable fréquent à une installation.

Si être fils d'agriculteur apparaît comme une protection, ce constat ne s'applique pas aux élèves de parents ouvriers ou employés même si les grands-parents étaient agriculteurs. Daphné et Jérémie correspondent à cette catégorie et ne parviennent pas à se stabiliser dans l'emploi. Le patrimoine familial, qui est aussi un patrimoine de l'entre soi permettant d'être reconnu dans ce secteur professionnel, n'existe plus pour eux. On touche incidemment à un enjeu historique de la

paysannerie française : le partage et la transmission du patrimoine foncier, qui resurgissent périodiquement dans les questions matrimoniales (Bourdieu, 1972).

2.2. Groupe reclassement agricole et confinement dans la précarité

Plusieurs autres élèves tirent leur épingle du jeu. Fils et filles d'employés et d'ouvriers, ils parviennent à s'insérer dans le milieu agricole de façon durable. Jenny, Quentyn et Manon constituent ce groupe et bénéficient de contrats en CDI à temps-plein. Ils actualisent le versant positif de la notion de « perspective », telle que l'a thématisé Becker, c'est-à-dire un ensemble d'actions et de représentations mobilisées pour parvenir à une fin à l'issue d'une bifurcation ou d'une transition redéployant le champ de possibles (Becker, 1961). Cet ensemble d'actions et de représentations étaient déjà à l'œuvre en formation et les stratégies qu'ils avaient ébauchées à l'âge d'environ 18 ans ont porté leurs fruits (devenir l'expert technique de la classe ; habiter chez ses « beaux-parents » agriculteurs alors que l'habitat d'origine se trouve dans une banlieue populaire ; se considérer et être considéré comme « *le deuxième fils* » de voisins agriculteurs). En revanche, d'autres élèves n'ont pas su ou pu mettre en œuvre les mêmes types de stratégies et se trouvent confinés en emploi précaire (cf. tableau 4 en annexe).

3. Quelques portraits

3.1. Les individus non issus de l'agriculture mais qui y réussissent : un habitus de petite classe moyenne fondé sur le volontarisme plus que sur la « bonne volonté culturelle », une transition réussie

Certains individus de la classe ont su, mieux que d'autres, tirer parti des espaces de possibles et de contraintes qui s'offraient à eux en opérant des transformations radicales dans leur vie. Proches des enfants d'agriculteurs de la classe, ils considèrent leur parcours comme le résultat du travail. « *Travailler* » et « *s'accrocher* » sont les termes les plus communs des entretiens téléphoniques passés avec les élèves. Leurs représentations peuvent être rattachées à un habitus caractérisable par le volontarisme dont ils font preuve. Manon, seule fille de la classe à être restée dans le secteur de l'agriculture tandis qu'elle est originaire d'un quartier populaire d'une grande agglomération, illustre assez bien cette tendance. Parmi l'ensemble des élèves de la classe, elle est celle qui possède le plus fort capital scolaire de la classe : elle a obtenu un baccalauréat ES, malgré une scolarité difficile et de mauvais rapports avec ses camarades de classe. Sa conversion à l'agriculture doit beaucoup à la famille de son ami de l'époque, aujourd'hui devenu son compagnon avec lequel elle a fondé une famille. Fascinée par les chevaux (dont les portraits font la une de son profil Facebook), elle souhaitait au départ s'orienter vers une formation conduisant aux métiers du cheval. Elle choisit finalement de suivre une formation agricole sur les conseils de la famille de son ami. L'affiliation au secteur économique, à la formation et à sa nouvelle famille semble faire bloc dans sa représentation de l'avenir et des possibles :

Manon : Mmh, ben je vis avec, j'ai un copain depuis presque deux ans, et il vit avec, il habite la campagne, il a des oncles agriculteurs et tout ça, (...) et j'ai discuté avec ces gens-là, parce que comme j'adore tous les animaux, je m'intéressais à tout ça, (...), et puis je suis allée chez eux voir, voir comment ça s'passait dans la ferme et, j'ai adoré tout de suite, et tous les week-end, quand j'allais, parce qu'il habite à x, j'allais à x pour le week-end, j'allais avec les canards avec les vaches et voilà ».

Lors de sa formation, elle énumère ses difficultés pour trouver sa place et pour adhérer à l'esprit de la classe, mais aussi pour trouver un maître de stage, tout autant que dans l'activité de stage durant lequel l'agriculteur maître de stage s'amuse d'elle, en particulier de sa condition féminine :

Manon : « *j'sais pas comment déjà j'aurai plus de force parce que, des fois il me demande un truc et je n'y arrive pas, même si j'y mets toute la volonté, parce qu'il y a des portes, elles ne sont pas droites enclenchées, et il faut les attacher, ben j'ai beau y mettre toutes mes forces et toute l'envie, et des fois aussi sur les grosses bottes de paille, il y a des ficelles, il m'donne un couteau et tac (elle fait le geste pour montrer comment il coupe la ficelle) et moi j'y passe trois heures, et j'y arrive pas parce que son couteau il est nul, mais lui, il a une force pas possible, et c'est plein de choses comme ça. La force, les portails des fois que je n'arrive pas à fermer, et je lui dis j'ai beau y mettre toute l'envie, tout mon cœur j'vois bien, et puis il rigole (elle rit) ».*

Sa belle-famille l'encourage, lui conseille de persévérer, puis face à l'enlisement de la situation lui recommande de changer de stage. Ses nouveaux maîtres de stage lui confient alors des tâches plus traditionnellement dédiées aux femmes : transformation de viande au départ puis fabrication de fromages à partir de lait de vache. À la fin de sa formation, elle est recrutée dans cette exploitation et suit, dans le cadre de son emploi, une formation de trois mois pour devenir fromagère. Cette dernière formation a été profitable pour elle, puisqu'elle a pu changer d'emploi, se reconvertir dans la gestion d'un troupeau de chèvres c'est-à-dire des animaux petits et faciles à manipuler comparativement aux bovins. Aujourd'hui en emploi à temps plein, outre la traite et le suivi du troupeau, elle est affectée à la fabrication du fromage et à la vente directe. Autrement dit, elle a bénéficié d'une conjonction d'événements qui lui a permis de trouver un sous-secteur dans lequel s'articule production agricole, emploi dans l'agroalimentaire et vente, davantage en correspondance avec un emploi à sa mesure.

3.2. Les enfants d'agriculteurs : un habitus d'indépendant infléchi par la recherche de bénéfices secondaires à la sécurité, une transition d'héritiers

Quand les enfants d'agriculteurs reviennent sur leur parcours, ils expriment eux aussi une forme de volontarisme, mais de façon plus souple que pour les individus non issus du domaine agricole. Moins sévères avec eux-mêmes, ils se montrent plutôt bienveillants lorsqu'ils évoquent leur parcours scolaire. En ce qui concerne les stages, ils mettent en avant l'importance du réseau de sociabilité plus que le sens du travail. Selon ces derniers, il faut d'abord que la qualité du travail soit reconnue parce qu'elle constitue une facette de la réputation du stagiaire : « *quand tu travailles bien, ça se sait dans les campagnes* » est un énoncé récurrent lors de l'entretien téléphonique. Dans cette exigence de reconnaissance s'exprime un habitus à base de corporatisme qui se manifeste à travers ces propos au degré fin des gestes de métier effectués sur le lieu du stage. Le sentiment d'appartenance à une corporation est suffisamment ancré pour que les fils d'agriculteurs se sentent sécurisés au point de s'autoriser à tester d'autres voies. Le cas de Jérôme fils et petit-fils d'agriculteurs est emblématique de ce type de parcours. En difficulté scolaire, il a dû changer plusieurs fois d'école, parfois pour éviter un enseignant avec lequel la famille était en conflit, parfois pour fuir des camarades d'école. Après un redoublement en cinquième qui ne permettait pas, selon les enseignants, un passage en quatrième de collège, la famille a opté pour une orientation en quatrième de MFR, une institution qu'elle connaissait. En début de formation, Jérôme déclarait s'être « *tout de suite senti mieux* » dans cette école. Il disait partager plus d'affinités avec ses pairs comparativement à sa scolarité antérieure et a retrouvé des copains qu'il fréquentait déjà avant son entrée en formation.

Parmi ses projets en début de formation, Jérôme souhaitait poursuivre ses études, voyager puis s'installer. Au sortir du baccalauréat, il décide de poursuivre en BTS, puis s'expatrie pendant un an en Nouvelle-Zélande où il occupe des emplois sur d'immenses exploitations de 2 000 ou 3 000 vaches (comparativement, le troupeau moyen français est de 50 vaches, Agrimer, 2013³). Il termine son

³ Les synthèses de France Agrimer, disponible sur : <http://www.franceagrimer.fr/content/download/22294/183352/file/SYN-LAI-1-Sortie%20des%20quotas%20laitiers.pdf>, 2013.

périple en Indonésie où il rencontre Nick, un autre élève de la classe, lui aussi en voyage dans cette région. Sur son profil Facebook, Jérôme a raconté son BTS, en particulier son humeur à différents moments de la rédaction de son rapport de stage, a posté des photos de ses voyages, presque exclusivement des paysages. Aujourd'hui « VRP » comme il se définit, il travaille dans un groupe industriel spécialisé dans l'alimentation des bovins, il « roule » selon son expression et a la charge commerciale d'un territoire qu'il connaît bien puisqu'il s'agit de rencontrer et de fidéliser les agriculteurs de la commune de son père et des communes avoisinantes. Finalement, l'obtention d'un BTS, son expérience des voyages plus ou moins en solitaire et l'appartenance au milieu agricole contribuent à cette insertion aisée selon lui, il est vrai qu'il est resté moins d'une semaine en recherche d'emploi à son retour en France.

3.3. Les individus non issus du domaine agricole, mais qui y restent en emploi précaire : un habitus populaire de soumission sans réticence aux contraintes, une transition rattaché à une certaine représentation de la ruralité

Pour ceux restés dans l'agriculture, mais en emploi précaire, c'est davantage la multiplicité des expériences qui ressort de leur parcours. Cette pluralité d'expériences s'accompagne d'une revendication identitaire par la mise en avant de l'attachement au monde paysan et au terroir, plus que leurs homologues mieux stabilisés. Autrement dit, ils cultivent un habitus flexible qui trouve un appui dans une représentation du monde rural comme un espace de sociabilité se suffisant à lui-même. Erwin illustre assez bien cette tendance.

Issu de la même ville que Manon, Erwin a rencontré plus de difficultés scolaires et a suivi une troisième professionnelle dans un lycée agricole. Son frère, devenu bûcheron, avait effectué une partie de sa scolarité en MFR, Erwin a suivi le même chemin. Plutôt taciturne, il a peu réussi à s'intégrer au groupe. En échec en MFR, il décroche de sa formation avant la fin de son cursus et opte pour une formation professionnalisante de trois mois en Bretagne pour devenir porcher.

À la suite de cette formation, il trouve un emploi à temps plein en CDI. Sa photo de profil Facebook le met en scène avec les porcs de l'exploitation avec une apparente bonne humeur. Lassé des porcs et de son employeur, il quitte son travail et se lance dans l'achat d'une maison à rénover, puis se tourne vers des emplois de vacher. Aujourd'hui, il occupe un poste en intérim dans lequel il remplace l'employé permanent en congé maladie.

Les photos de profil Facebook des individus en emplois précaires et non issus de l'agriculture : adaptation aux lois du marché, mais réappropriation de la nécessité comme identité culturelle

Erwin : l'apprentissage de la précarité et euphémisation du « goût de la nécessité » en « goût pour la liberté »

Erwin en 2012, Photo de couverture



Erwin en 2015, Photo de couverture



Les photographies sur le réseau Facebook renseignent doublement sur les individus, non seulement sur leur situation sociale, mais aussi sur ce qu'ils valorisent de leur vie et ce qu'ils considèrent mériter d'être « posté » puisque le compte est renseigné par l'utilisateur. À ce titre, les clichés constituent une présentation de soi en acte quotidien (Maresca, Meyer, 2013). Nous ne sommes plus ici dans un « art moyen » (Bourdieu, 1965) qui serait devenu du goût social de tous, mais d'un objet instrumentalisé par lequel des événements quotidiens sont fixés. Cette « Kodak culture » (Chalfen, 1987) donne à voir des sociabilités de proximité et dynamiques par la mise en scène d'individualités dans le réseau numérique (Beuscart, Cardon, Pissard, Prieur, 2009) qui peut donner lieu à des conversations entre proches, avec des inconnus (Miller, Edwards, 2007). Le corpus, dont les photos d'Erwin sont issues, est essentiellement constitué par les images dites « de couverture », c'est-à-dire celles qui s'affichent en haut des pages du profil. La temporalité des événements a été considérée comme la composante d'un processus d'appropriation des contraintes et des tentatives pour s'en affranchir, c'est pourquoi le recueil (d'une cinquantaine de photos) contient des photos à l'ouverture du compte et de plus récentes. Ont été ajoutées à ce recueil des images contenues dans les pages du profil (photographies, citations) lorsqu'elles sont particulièrement illustratives.

Ces différents éléments montrent que l'insertion d'Erwin est moins rentable sur le plan économique et du point de vue de la stabilité de l'emploi que celle de Manon ou encore que celle de Jérôme. Mais parallèlement on peut souligner en quoi le profil d'Erwin nous informe de la compétence de réinvention de modes de socialisation. En effet, Erwin possède une vie culturelle et amicale, ce qui constitue déjà un capital. Parmi ses centres d'intérêts, en dehors des animaux, il semble apprécier ce qu'il nomme des « *gadoue-parties* », c'est-à-dire des regroupements en plein champ plutôt boueux où les gens dansent entre autres sur de la musique techno. La thématique du regroupement et de « *la prochaine teuf* » est récurrente sur son compte.

Ce capital s'étend à des modes d'expression qui empruntent à la revendication permettant de transformer nécessité en choix de vie (Grignon et Passeron, 1989).



(Posté sur la page Facebook d'Erwin).

Si le manque d'aisance économique est palpable sur son profil, la retraduction opérée par Erwin relève du passage d'un « *goût de la nécessité* » (Bourdieu, 1979) en un goût pour la liberté. Il achète par exemple un camion visiblement d'occasion, pour transporter des objets ou des amis mais aussi pour y dormir en cas de soirée prolongée.



Conclusion

La manière dont les individus vont globalement anticiper les contraintes auxquelles ils seront confrontés, les stratégies qu'ils vont déployer, c'est-à-dire « *tout un système de parades et de coups pareils à ceux de l'escrime ou des échecs* » (Bourdieu, 1972, p. 1124), la faisabilité de leur projet dans un champ constitué vont les amener à des positions sociales phénoménologiquement différentes. Autrement dit, ils n'auront pas obtenu d'avantages différentiels identiques, s'ils en obtiennent, à la fois en raison de leur milieu de provenance et de la perception des marges qu'il leur reste. La conjugaison d'un espace structuré par des contraintes et des possibles avec l'inventivité des sujets prend corps dans des logiques à l'œuvre.

Les trois portraits illustrent ces phénomènes. Bien qu'être une fille constitue un handicap à une insertion professionnelle dans ce secteur d'activité, Manon fait ses preuves, « *s'accroche* » et trouve une niche d'emploi où s'articule production, transformation et vente directe, c'est-à-dire un travail féminin d'employée agricole polyvalente. Le même constat s'applique à Erwin. Davantage en difficultés scolaires, il cherche à réussir son projet de départ par des voies détournées et accepte, parfois s'impose, de multiples transitions : les MFR, une formation professionnalisante de trois mois, un déménagement dans une région qui l'éloigne de sa famille, des emplois de courtes durées, un habitat en territoire rural isolé tandis qu'il est originaire d'une grande agglomération. Par contraste les fils d'agriculteurs de la classe possèdent à 25 ans un éventail de perspectives d'avenir plus ouvert,

ne s'estiment pas dans l'urgence de trouver un emploi pour vivre. Jérôme compte repartir en voyage, Mickaël se donne le temps de réfléchir à son éventuelle installation, son père « *est encore jeune* » argumente-t-il, Laurent compte s'associer avec son père dans les années à venir. En reprenant Bourdieu, ce temps « *libre et libéré des urgences et du monde* » n'existe pas pour les autres élèves qui doivent alors redoubler d'inventivité pour se maintenir dans le salariat agricole. Autrement dit, si beaucoup des élèves de la classe finissent au vert, les conditions de vie changent drastiquement selon l'appartenance sociale de départ. Être enfant d'agriculteur demeure un avantage comparatif qui permet de se dégager d'un ensemble de contraintes qui affectent habituellement les catégories populaires parce qu'ils appartiennent, par naissance, à un corps professionnel qui résiste, malgré tout.

Bibliographie

- Becker H., Geer B., Hughes E. & Strauss A. (1961/1977/1992), *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.
- Beuscart J-S., Cardon D., Pissard N. & Prieur C. (2009), « Pourquoi partager mes photos de vacances avec des inconnus ? Les usages de Flickr », *Réseaux* 2/154, p. 91-129.
- Bonniel J. (1972), La réussite scolaire dans le cadre d'une institution privée de formation : le cas de l'UNMFREO, *Caluire*, Économie et Humanisme.
- Boutet J. & Demazière D. (2011). « Présentation », *Langage et société*, 1/135, p. 5-8.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu P. (1972), « Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 27/4, p. 1105-1127.
- Bourdieu P. (1965), *Un art moyen, Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Éditions de Minuit.
- Broccholichi S. (1998), « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des ségrégations scolaires », *Ville-École-Intégration*, 103.
- Chalfen R. (1987), *Snapshot Versions of Life*, Bowling Green, Ohio, Bowling Green State University Popular Press.
- Grignon C. & Passeron J.-C. (1989), *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie*, Paris, Le Seuil.
- Maresca S. & Meyer M. (2013), *Précis de la photographie à l'usage des sociologues*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, « didact sociologie ».
- Miller A. & Edwards K. (2007), « Give and Take: A Study of Consumer Photo-Sharing Culture and Practice », *CHI*, p. 347-356.
- Minassian L. (2015), « Unification des filières de l'enseignement agricole et diversité d'établissements : un effet positif en termes de réduction des inégalités ? », *Éducation et Sociétés*.

Minassian L. (2015), « Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons du Bac pro agricole », *Formation-Emploi*, 131, p. 13-29.

Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, *Presses Universitaires de France*.

Tableau 2 • Contexte socio-familial et trajectoires des élèves

| Élèves | Genre | Type de troisième suivie | Profession du père | Profession de la mère | Profession du grand-père paternel | Profession de la grand-mère paternelle | Profession du grand-père maternel | Profession de la grand-mère maternelle | Rang de fratrie | Situation des Frères et sœurs | |
|--------------|-------|--------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|----------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Erwin | M | Professionnelle | Menuisier | Infirmière | Menuisier | Chapelière | Ouvrier | Femme au foyer | Quatrième sur quatre | 1/4 Frère | Bûcheron |
| | | | | | | | | | | 2/4 Sœur | RH CNRS |
| | | | | | | | | | | 3/4 Sœur | Secrétaire |
| Jérémié | M | Technologique | Moniteur d'atelier | Caissière | Agriculteur | Agricultrice | NC | NC | Troisième sur cinq | 1/5 Sœur | Bouillère en supermarché |
| | | | | | | | | | | 2/5 Sœur | En formation infirmière |
| | | | | | | | | | | 4 et 5/5 Sœurs | En cours de scolarisation |
| Jenny | M | Technologique | Couvreur | Calibreuse | Imprimeur | NC | NC | NC | Premier sur trois | 2 et 3/3 Frères | En cours de scolarisation |
| Jérôme | M | Alternance (MFR) | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Troisième sur trois | 1/3 Frère | Conducteur d'engins agricoles |
| | | | | | | | | | | 2/3 Frère | Conseiller gestion agricole |
| Jules | M | | Ouvrier | Employée | NC | NC | NC | NC | NC | NC | NC |
| Laurent | M | Professionnelle | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Premier sur quatre | 2/4 Frère | 3ème professionnelle |
| | | | | | | | | | | 3/4 Frère | CM1 |
| | | | | | | | | | | 4/4 Sœur | CP |
| Mikael | M | Professionnelle | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Premier sur deux | 2/2 Sœur | Apprentissage en coiffure |
| Nick | M | Générale | Reprographe | Gestionnaire | Pâtissier | Infirmière | Ingénieur | NC | Premier sur trois | 2/3 Frère | |
| | | | | | | | | | | 3/3 Sœur | En cours de scolarisation |
| Paul Antoine | M | NC | Homme politique d'un pays d'Afrique | Femme d'affaire en Afrique | NC | NC | NC | NC | Premier sur cinq | NC | Etudiants |
| | | | | | | | | | | | |
| Quentyn | M | Générale | Ouvrier d'usine | Surveillante de la cantine | Couvreur | NC | Menuisier | Comptable | Quatrième sur quatre | 1/4 Frère | Porcher |
| | | | | | | | | | | 2/4 Frère | Gestionnaire super U |
| | | | | | | | | | | 3/4 Frère | Chômage |
| Sébastien | M | Professionnelle | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | NC | NC | NC |
| Valentian | M | Technologique | Agriculteur | Aide-soignante | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Premier sur deux | 2/2 Sœur | Primaire |
| Amanda | F | Générale | NC | Intérimaire | NC | NC | NC | NC | Première sur trois | 2 et 3/3 Frères | En cours de scolarisation |
| Daphné | F | Alternance (MFR) | Menuisier dans une usine | Aide cuisinière | Agriculteur | Agricultrice | Agriculteur | Agricultrice | Fille unique | | |
| Manon | F | Générale | Chauffeur-livreur | Agent de service dans une maison de retraite | NC | NC | NC | NC | Troisième sur quatre | 1/4 Frère | Etudiants |
| | | | | | | | | | | 3 et 4/4 Sœurs | En cours de scolarisation |

Tableau 3 • Transitions des élèves issus de familles agricoles

| Élèves de parents et grands-parents agriculteurs | Profession des parents | Type d'emploi occupé cinq ans après la sortie de formation | Précisions qualitatives sur l'emploi occupé | Insertion (sécurité ou durée du contrat) |
|--|---|--|---|--|
| Sébastien | Agriculteurs | Ouvrier qualifié | Transport routier de bestiaux | + |
| Jérôme | Agriculteurs | Conseiller technico-commercial | VRP, secteur attribué: commune de résidence de son père et communes alentours | + |
| Mickaël | Agriculteurs | Ouvrier agricole | | + |
| Laurent | Agriculteurs | Ouvrier Agricole | Ouvrier sur l'exploitation de son père | + |
| Valentian | Agriculteurs | Exploitant agricole | Installé avec son père | + |
| Élèves de grands-parents agriculteurs et de parents ouvriers ou employés | Profession des parents | Type d'emploi occupé aujourd'hui | Précisions qualitatives sur l'emploi occupé | Insertion (sécurité ou durée du contrat) |
| Jérémie | Père: ouvrier industriel; Mère: Employée non qualifiée | Ouvrier agricole précaire | En intérim | - |
| Daphné | Père: ouvrier qualifié; Mère: Employée non qualifiée | Non connu | Retournée vivre chez ses parents, Daphné n'a plus souhaitée communiquer | - |

Tableau 4 • Les élèves non issus du milieu agricole, mais restés dans ce secteur

| Élèves de parents ouvriers ou employés restés dans le secteur agricole | Profession des parents | Type d'emploi occupé aujourd'hui | Précisions qualitatives sur l'emploi occupé | Insertion (sécurité ou durée du contrat) |
|--|---|---|--|--|
| Jenny | Père: artisan; Mère: Ouvrier qualifiée | Ouvrier agricole CDI | Chez un voisin de ses parents, voisin qu'il considérait au début de sa formation comme son père adoptif | + |
| Quentin | Père: ouvrier non-qualifié; Mère: Employée non qualifiée | Ouvrier agricole CDI | | + |
| Erwin | Père : Ouvrier qualifié ; Mère : Ouvrier industriel | Ouvrier agricole précaire | Vacher en remplacement temporaire d'une voisine | - |
| Jules | Père : Ouvrier ; Mère : Employée | Ouvrier agricole précaire dans un parc zoologique | Effectue des remplacements | - |
| Nick | Père : Ouvrier qualifié ; Mère : | Ouvrier agricole précaire dans un parc zoologique | CDD de 7 mois à temps-plein | - |
| Manon | Père : Ouvrier qualifié ; Mère : Employée non-qualifiée | Ouvrier agricole CDI | A suivi une formation de fromagère après le bac pro qui a favorisé son employabilité sur des exploitations de transformations et vente directe | + |

Transitions et trajectoires des demandeurs d'emploi (Atelier 2b)

Trajectoires des demandeurs d'emploi en activité réduite : une analyse croisée quantitative et qualitative

– Résumé –

Sabina Issehnane *, *Léonard Moulin* **, *Leila Oumeddour* ***

Le développement des formes d'emploi atypiques contribue à rendre de plus en plus poreuses les frontières entre chômage et emploi, et questionne notre système d'indemnisation du chômage, fondé principalement sur un modèle d'emploi salarié, stable et à plein temps. L'activité réduite s'inscrit dans cette progression. Elle a connu une croissance régulière depuis sa création. La proportion de demandeurs d'emploi en activité réduite a triplé depuis le milieu des années 1990, et elle a augmenté de plus de 80 % depuis la crise ouverte en 2008. Fin 2015, plus du tiers des 5,4 millions des demandeurs d'emploi inscrits en catégorie A, B ou C exerçait une activité réduite.

L'activité réduite ne désigne pas seulement une activité exercée par les demandeurs d'emploi tout en étant inscrits sur les listes de Pôle Emploi, mais aussi la possibilité, sous certaines conditions, pour les demandeurs d'emplois indemnisés, comme pour les bénéficiaires de l'ASS et du RSA, de cumuler un revenu d'activité avec leur allocation. Son principe est le suivant : offrir la possibilité au demandeur d'emploi indemnisé d'exercer une activité occasionnelle tout en continuant à percevoir une partie de son indemnisation. Ce faisant, le demandeur d'emploi peut retrouver une activité salariée sans pour autant y perdre en termes de revenus. Bien que l'assurance chômage ait été initialement conçue pour indemniser le chômage total, les règles de cumul entre indemnisation du chômage et revenu du travail n'ont cessé d'évoluer depuis 1961 et sont considérées comme particulièrement complexes. La possibilité de cumuler une activité réduite avec l'indemnisation du chômage s'appuie sur l'idée qu'elle inciterait les demandeurs d'emploi indemnisés à reprendre une activité même si celle-ci est moins rémunérée que celle précédant leur inscription à Pôle Emploi. Elle s'inscrit donc dans la lignée des politiques de l'emploi qui répondent à une logique d'activation.

L'activité réduite caractérise ainsi à la fois : (1) une forme particulière d'emploi, une situation entre chômage et travail aux frontières floues ; (2) le passage de l'indemnisation chômage d'un revenu de remplacement à un revenu de complément ; (3) une politique active de l'emploi, car le cumul répond à une logique d'incitation financière au retour à l'emploi, quelle qu'en soit sa qualité.

Le développement de ce dispositif s'inscrit ainsi dans la progression des contrats temporaires et/ou à temps réduit en France depuis 30 ans. Même si la part des contrats à durée indéterminée reste constante autour de 87 % des salariés du secteur privé, la part des CDD et de l'intérim dans les embauches a connu une forte augmentation depuis 30 ans. Cette évolution s'est accompagnée d'une réduction de la durée des contrats temporaires effectués. En effet, la moitié des CDD est désormais d'une durée inférieure à 10 jours en 2013, contre 14 jours en 2012 (Bourieau, Paraire et Sanzeri, 2014). Introduite en juillet 2013, la majoration de la contribution patronale d'assurance chômage pour les contrats de courte durée n'a apparemment pas eu d'effet sur la pratique des employeurs. La fonction publique a aussi connu une croissance du recours aux emplois temporaires. Cette part est même plus élevée que dans le secteur concurrentiel (14,8 % contre 13 %), principalement sous la forme de CDD (Barlet et Minni, 2014).

* Université de Rennes 2, CIAPHIS – CNRS (EA 2241) et Centre d'Études de l'Emploi.

** Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité, CEPN (CNRS UMR 7533).

*** Centre d'Études de l'Emploi.

La compréhension de l'activité réduite est donc essentielle à l'heure où le nombre de demandeurs d'emploi ne cesse d'augmenter. Les recherches menées jusque-là sur l'activité réduite en France portent principalement sur les effets incitatifs du dispositif sur le retour à l'emploi des demandeurs d'emploi bénéficiaires (Fremigacci et Terracol, 2013 ; Granier et Joutard, 1999 ; Gurgand, 2009 ; Fontaine et Rochut, 2014 ; Terracol, 2013). Certains travaux ont été menés afin de mettre en perspective ce dispositif au regard des politiques menées dans d'autres pays européens (Tuchszirer, 2002 ; Huygues Despointes, Lefresne et Tuchszirer, 2001), tandis que d'autres se sont attachés à comprendre les profils des demandeurs d'emploi passés par ce dispositif en proposant une typologie des trajectoires (Eydoux, 1997).

Notre recherche vise ainsi à comprendre si la pratique d'une activité réduite conduit-elle inéluctablement à s'inscrire durablement dans un parcours marqué par un recours de façon durable et répétée à des activités réduites ?

Cet article présente une analyse croisée quantitative et qualitative afin de mettre en évidence les effets des différentes caractéristiques des demandeurs d'emploi sur leur trajectoire. Pour cela, nous avons construit une typologie des trajectoires des demandeurs d'emploi qui ont eu recours à une activité à partir d'une méthode d'« *optimal matching* » en mobilisant un panel qui s'appuie sur les données du FH-D3 et des DPAE. Cette analyse longitudinale permet de mettre en évidence des groupes de trajectoires types en fonction du recours plus ou moins durable à une activité réduite et la sortie vers un emploi lui aussi plus ou moins durable. Nous avons ensuite estimé l'effet des caractéristiques individuelles sur l'appartenance à l'une de ces trajectoires types. Cette analyse est ainsi couplée à notre enquête de terrain qui permet d'éclairer les différentes trajectoires par les parcours biographiques des demandeurs d'emploi en fonction de leurs caractéristiques.

L'utilisation d'une méthode d'appariement optimal a permis d'identifier différents types de trajectoires des demandeurs d'emploi ayant recours à l'activité réduite. Cette typologie a ainsi permis de dégager 6 groupes de trajectoires différentes : (1) une trajectoire marquée durablement par une activité réduite « courte » ; (2) une trajectoire marquée par un retour durable dans un emploi à durée indéterminée ; (3) une trajectoire marquée par de l'attrition ; (4) une trajectoire marquée durablement par une activité réduite « longue » ; (5) une trajectoire de sortie vers les CDD/CTT ; (6) une trajectoire durable sans emploi en catégorie A. Cette analyse met en évidence que seuls 8% des demandeurs d'emploi s'inscrivent dans des trajectoires marquées par une sortie durable vers un emploi à durée indéterminée. Tandis que 25% appartiennent à des trajectoires marquées par une activité réduite durable, 30% présentent des trajectoires caractérisées par une situation durable sans aucune activité au chômage.

Nos résultats montrent que les caractéristiques des demandeurs d'emploi qui ont eu recours à une activité réduite influent sur leur trajectoire professionnelle. Ainsi, les seniors et les femmes qui ont eu recours à une activité réduite ont moins de chances de se trouver dans une trajectoire débouchant sur l'obtention d'un emploi, tandis qu'ils ont plus de risques de se trouver durablement en activité réduite. Le fait d'être plus diplômé et d'être cadre accroît les chances de s'inscrire dans une trajectoire marquée par un retour durable à l'emploi. En outre, le motif d'inscription joue sur l'appartenance à l'une des trajectoires types. Les demandeurs d'emploi qui se sont inscrits suite à un licenciement (économique ou autres) ont ainsi plus de risques de se retrouver dans une trajectoire caractérisée par une activité réduite courte. De plus, s'inscrire à Pôle Emploi suite à une mission d'intérim diminue les chances de sortir durablement du chômage vers un emploi stable.

Les parcours biographiques des demandeurs d'emploi interrogés permettent d'éclairer les trajectoires des demandeurs d'emploi et de mettre en évidence les caractéristiques spécifiques de ceux qui ont pratiqué durablement une activité réduite. Ces entretiens permettent de rendre compte de la complexité des facteurs qui influent sur les parcours des demandeurs d'emploi. Ces facteurs se croisent et s'accumulent en impactant durablement leur trajectoire professionnelle. L'enquête de

terrain révèle aussi d'autres facteurs de frein à la sortie vers un emploi durable et d'enfermement dans une trajectoire marquée par des activités réduites, comme des problèmes de santé récurrents chez de nombreux demandeurs d'emploi, d'accident du travail, ou encore des discriminations subies.

Bibliographie

Barlet M. et Minni C. (2014), « Entre 2000 et 2012, forte hausse des embauches en contrats temporaires, mais stabilisation de la part des CDI dans l'emploi », *Dares Analyses*, n° 56.

Bourieau P., Paraire X. et Sanzeri O. (2014), « Les mouvements de main-d'œuvre en 2013. Forte augmentation des entrées en CDD dans le tertiaire », *Dares Analyses*, n°94.

Eydoux A. (1997), « Approche dynamique de la catégorisation et des trajectoires des demandeurs d'emploi en activités réduites », in A. Degenne *et al.*, *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques de l'emploi*, Céreq, Documents séminaires, n° 128.

Fontaine M. et Rochut J. (2014), « L'activité réduite : quel impact sur le retour à l'emploi et sa qualité ? », *Revue économique*, 2014/4.

Fremiggacci F. et Terracol A. (2013), « Subsidized temporary jobs: lock-in and stepping stone effects », *Applied Economics*, vol. 45, n° 33.

Granier P. et Joutard X. (1999), « L'activité réduite favorise-t-elle la sortie du chômage? », *Économie et Statistique*, n° 321-322.

Gurgand M. (2009), « Activité réduite : le dispositif d'incitation de l'Unedic est-il incitatif ? », *Travail et Emploi*, n° 89, janvier.

Huyghues-Despointes H., Lefresne F. et Tuchsirer C. (2001), « L'impact du traitement des activités occasionnelles sur les dynamiques d'emploi et de chômage », *Dares*, Document d'Études, n° 43, mars.

Terracol A. (2013), « L'activité réduite : frein ou tremplin au retour à l'emploi », notes de l'IPP, n° 4, février.

Tuchsirer C. (2002), « Activités réduites et trajectoires d'insertion des demandeurs d'emploi », *Les travaux de l'Observatoire 2001-2002*.

Transition chômage-emploi : employeurs et demandeurs d'emploi face à l'activité réduite

Cathel Kornig^{}, Isabelle Recotillet^{**}*

Introduction

Depuis le début des années 90, les politiques publiques d'emploi des pays de l'OCDE sont caractérisées par une logique d'activation des dépenses passives en direction des chômeurs, en raison d'une montée généralisée du chômage qui engendre notamment des coûts plus difficilement supportables pour l'assurance chômage (Ehrel, 2014). L'objectif principal est de rendre plus attractif le retour à l'emploi et de limiter les effets désincitatifs de l'indemnisation du chômage. C'est ainsi qu'a été mis en œuvre, en France en 1986, le mécanisme dit d'activité réduite, qui aspire à sécuriser les revenus des demandeurs d'emploi et rendre incitatif leur retour à l'emploi, qu'ils perçoivent ou non une allocation de retour à l'emploi. Le principe général est de permettre à un demandeur d'emploi d'occuper un emploi, tout en conservant une partie de son indemnisation au titre du chômage, de sorte que le revenu global tiré du cumul emploi-salaire soit supérieur à celui de l'allocation chômage. Depuis sa création, le nombre de demandeurs d'emploi en activité a fortement augmenté, jusqu'à être multiplié par deux entre 1995 et 2011 (Ourliac et Rochut, 2013). Pour autant, aucune étude n'éclaire la question des externalités produites par le régime lui-même. Tout au plus posent-elles les termes du débat (Gurgand, 2002 ; Cahuc et Prost, 2015). Aucune ne s'interroge sur l'appropriation par les individus et les entreprises de la connaissance de l'indemnisation du chômage. Face à la montée simultanée des emplois de courte, voire très courte durée, des contrats à temps partiel et des demandeurs d'emploi en activité réduite, la question est de savoir si l'acceptation de telles conditions d'emploi n'est pas à même de permettre aux entreprises de trouver une main-d'œuvre disponible moins regardante sur les conditions de travail et d'emploi, et ainsi de reporter sur le système d'assurance chômage leur besoin exprimé de flexibilité de l'emploi. Permet-il aux employeurs de recruter une main-d'œuvre à la fois disponible, peu coûteuse, et incitée à occuper ce type d'emplois ? Si certaines études soulignent l'existence d'un effet de sélection à la pratique d'une activité réduite, qui joue d'ailleurs un effet contrasté sur la sortie du chômage, elles ont porté exclusivement la focale sur les déterminants individuels de la pratique d'une activité réduite et de ses effets sur la sortie du chômage (Granier et Joutard, 1999 ; Fontaine et Rochut, 2014 ; Fremigacci et Terracol, 2015 ; Issehnane *et al.* 2015).

L'originalité et la motivation de cette communication sont de questionner la responsabilité des employeurs dans un mécanisme d'intéressement à l'emploi, pensé dès son origine pour les demandeurs d'emploi. C'est ainsi le rôle et la place des employeurs dans ce phénomène croissant de reprise d'activité qui est interrogé. Existe-t-il un lien entre ce mécanisme et des pratiques de recrutement des entreprises ? Cette communication présente les résultats d'une recherche qui a interrogé l'hypothèse selon laquelle les entreprises connaissent les règles de cumul salaire/indemnité chômage et lui attribuent une fonction de compensation. Elles s'en serviraient alors comme élément d'optimisation, soit en amont dans la définition des offres (avec un effet de nivellement par le bas), soit en aval dans la négociation, au cours de l'entretien avec le candidat. Le développement des contrats courts trouve-t-il pour partie son origine dans la forme actuelle du régime d'assurance chômage ? Par ailleurs, le régime

^{*} Sociologue du travail, chercheure associée au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

^{**} Consultante et chercheure associée au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.

actuel de cumul allocation-salaire est-il à même de modifier l'acceptabilité de conditions d'emploi moins favorables pour les demandeurs d'emploi ? Et *in fine* peut-il avoir un effet sur la qualité de l'emploi ? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, une approche croisée « employeur-demandeur d'emploi en activité » a été développée (voir encadré 1). Cette approche permet de mettre en relation les pratiques de recrutement des entreprises avec la façon dont les politiques incitatives au retour à l'emploi œuvrent sur la sécurisation des parcours professionnels des demandeurs d'emploi.

Cette communication retracera dans une première partie le paradigme de l'activation des dépenses passives qui questionne la responsabilité des employeurs puis présentera les besoins et difficultés exprimés par les entreprises en matière de recrutement dans les quatre secteurs d'activité retenus, afin de les mettre en miroir avec les problématiques de qualité de l'emploi posées par les pratiques de l'activité réduite.

1. L'activation des dépenses passives : favoriser le retour vers quels emplois ?

1.1. Fondements économiques du système des activités réduites

Le système des activités dites réduites a été mis en place en 1986 au sein de l'Unedic, dans un contexte de chômage qui n'a cessé de croître depuis le premier choc pétrolier. Le taux de chômage¹ dépasse alors la barre des 10 % début 1984. L'évolution du régime de l'assurance chômage, au milieu des 1980, va rendre possible pour un demandeur d'emploi la reprise d'une activité, sous certaines conditions de durée et de salaire, tout en continuant à percevoir une partie de ses allocations chômage. Ce tournant dans l'histoire du régime d'assurance chômage s'inscrit dans un mouvement général des pays de l'OCDE, qui suivent les recommandations d'organisations internationales en termes de limitation des dépenses passives pour l'emploi au profit de l'activation des dépenses (Ehrel, 2014). La France va alors entrer progressivement dans l'ère du *making work pay*, qui consiste à rendre plus attractif le retour à l'emploi en restreignant les conditions d'octroi de l'assurance chômage. Le début des années 2000 marque une inflexion dans les politiques de protection sociale, pensées dorénavant pour que le travail soit plus rémunérateur que le chômage.

Malgré la divergence de régulation des régimes de protection sociale au regard des politiques de l'emploi, la stratégie européenne pour l'emploi invite les États-membres à promouvoir un État social actif, dans lequel « *la politique insiste davantage sur les investissements dans les personnes* » (Béraud et Eydoux, 2009, p. 11). La conception de l'activation telle qu'encouragée par l'Union européenne « *peut-être interprétée comme un compromis entre la promotion d'une protection sociale et les incitations financières visant à valoriser le travail et responsabiliser les individus* » (*ibid*, p.11). Tout est pensé du côté de l'individu, uniquement, afin de le (re)mettre au travail, tout en le sécurisant le plus possible socialement.

Deux modèles ont été expérimentés en Europe et en France également, pour tenter de réformer l'assurance chômage autour de ce nouveau paradigme : « *La première consiste à verser, en cas de sortie du chômage, une partie du reliquat de droits assurantiels, soit au salarié, soit à l'employeur. La seconde autorise un cumul partiel des indemnités chômage et des revenus salariaux d'emplois transitoires, de durée limitée et/ou à horaire de travail réduit. Dans les deux cas, ces réformes visent à limiter les effets*

¹ Au sens du BIT.

désincitatifs de l'assurance-chômage » (Alibay, Lefranc, 2003). C'est dans ce contexte, en France, que le fondement du cumul salaire-allocation chômage (on parle de façon équivalente ici d'activité réduite) s'inscrit. Il repose sur l'idée qu'un demandeur d'emploi aura financièrement intérêt à accepter un emploi dont le niveau de salaire est inférieur au niveau de son revenu de remplacement, puisque le système d'assurance chômage « récompense » le retour à l'emploi. Le demandeur d'emploi gagnera au moins autant en travaillant que s'il ne travaillait pas. Ce dispositif s'inspire directement des modèles théoriques de recherche d'emploi (Stigler, 1962 ; Lippman, McCall, 1976), dans lesquels la probabilité individuelle de sortie du chômage dépend du taux de réception des offres et de la décision d'acceptation d'une offre, résultat de la comparaison entre le salaire offert et les exigences salariales de l'individu. La pratique d'une activité réduite peut conduire à une augmentation du taux de réception des offres par le fait d'être en activité (développement d'un réseau professionnel, contacts, etc.).

La convention d'assurance chômage a connu depuis plusieurs évolutions (Tuchziner, 2000), jusqu'à la plus récente, en 2014 (en attendant la nouvelle convention, dont la négociation a débuté le 22 février 2016 entre l'Unedic et les partenaires sociaux). La convention de 2014 (établie pour deux ans) marque un tournant dans l'histoire des activités réduites, puisque l'ensemble des seuils (autorisant le cumul) qui existaient jusqu'alors sont supprimés : seuil de nombre d'heures et de salaire. Est éligible au cumul toute reprise d'activité au cours d'une période de chômage, tant que le revenu salarial issu de cette activité est inférieur au salaire de référence – qui a servi à calculer l'allocation chômage. Le terme même d'activité réduite est remplacé par celui de reprise d'activité, témoignant d'une volonté plus forte d'inciter au retour à l'emploi, sortant en cela du cadre de l'activité occasionnelle. Ces évolutions des règles de l'assurance chômage sont une des réponses des partenaires sociaux à la transformation structurelle du marché du travail, avec en particulier la croissance des contrats courts (Unedic, 2014), qui multiplie les entrées et sorties du régime d'indemnisation du chômage. Entre 2000 et 2012, le nombre de déclarations d'intentions d'embauches en CDD augmentait de 80 % (Barlet et Minni, 2014), une évolution cependant contrastée selon les secteurs d'activité. C'est dans le secteur des services que l'évolution est la plus marquée, accompagnée de durées moyennes des CDD plus courtes que dans l'industrie et la construction. L'évolution des contrats courts est corollaire d'entrées et sorties plus fréquentes du chômage.

L'activité réduite a été, certes, mise en place pour sécuriser les revenus des demandeurs d'emploi, dans un contexte de chômage croissant, mais dans lequel le partage des responsabilités entre les différents acteurs n'est pas abordé. La responsabilité des employeurs est, au mieux, pensée à travers la surcotisation des contrats courts, qui permet par ailleurs de contribuer au financement du régime d'assurance chômage, mais qui n'a en rien freiné le recours à ce type d'emploi (Cahuc *et al.*, 2016). Ce qui compte pour le décideur public, c'est le taux de retour à l'emploi et donc l'efficacité du placement, non pas la qualité de l'emploi retrouvé. L'objectif quantitatif domine l'objectif qualitatif. L'indicateur principal de la stratégie européenne pour l'emploi reste le taux d'emploi : c'est celui sur lequel s'accordent les États-membres, quelle que soit leur configuration sociétale (Raveaud, 2006).

Ce faisant, la logique de l'action publique en direction des demandeurs d'emploi, le contraint à une situation d'arbitrage entre percevoir une allocation de remplacement (s'il y est éligible – sachant qu'environ 1 sur 2 est indemnisé) et rechercher « activement » un emploi, percevoir une partie de l'allocation de remplacement et occuper un emploi dont le salaire est inférieur au revenu de remplacement tout en poursuivant sa recherche d'emploi. Sachant que, dans la majeure partie des cas, les demandeurs d'emploi aspirent à un CDI, à temps plein (Unedic, 2013), et non à un emploi à temps partiel ou de quelques mois. Par la mise en place des activités réduites, le demandeur d'emploi est donc mis face à un nouveau choix : celui de réviser ses aspirations professionnelles en attendant mieux, pour rester au contact du marché du travail et rester « acteur de sa trajectoire professionnelle ». Cela le rend

davantage responsable de sa trajectoire professionnelle et néglige la question de la qualité de l'emploi proposé.

1.2. De la responsabilité des demandeurs d'emploi à celle des entreprises

Cette lecture de l'action publique pointe en effet l'absence de prise en compte de la qualité de l'emploi retrouvé, alors même que différents travaux montrent le déclassement professionnel auquel sont confrontés les chômeurs qui retrouvent un emploi (Lizé et Prokavas, 2009 ; 2012). Elle fustige également l'absence de responsabilisation des entreprises dans la construction de l'employabilité des personnes au chômage (Salognon, 2008). Par leurs modes de sélection des candidats, qui tend assez fréquemment à attribuer au candidat au chômage un signal de manque de compétences et de motivation au travail, les entreprises relègueraient une partie de la population active dans des situations de chômage prolongé ou d'alternance entre emploi et chômage. Depuis une vingtaine d'années, les études montrent que le CDD ne joue pas systématiquement un rôle de tremplin vers l'emploi stable, mais est un élément structurant de trajectoires d'instabilité. Cependant, les salariés en CDD ou en contrat d'intérim ont des probabilités plus élevées d'accéder à un CDI qu'un demandeur d'emploi (Flamand, 2016). Les analyses de l'évolution structurelle du marché du travail, assortie d'une analyse des politiques de l'emploi, invitent des auteurs à remettre en question le bien fondé des politiques de l'emploi, qui auraient contribué un accroissement de la segmentation et des processus de sélection « qu'elles étaient censé combattre » (Gazier, 2000, p. 574). À ce titre, le mécanisme d'activité réduite pourrait participer de ce processus.

Dans la mouvance générale des politiques de l'emploi en Europe depuis une trentaine d'années, la France a développé une politique de l'emploi ancrée dans le registre de l'activation des demandeurs d'emploi. Les personnes sans emploi sont considérées soit comme ayant un déficit de compétences utiles au marché du travail, qu'il s'agit de combler, soit comme insuffisamment incitées à occuper un emploi. On voit donc que le diagnostic posé sur les causes du chômage a une conséquence majeure : puisque les demandeurs d'emploi n'ont pas les « bonnes » compétences pour s'insérer sur le marché du travail ou que l'assurance chômage est trop protectrice, il faut « activer » le demandeur d'emploi, qui devient ainsi, le seul responsable et l'acteur de sa situation de chômage. La politique de l'emploi s'érige alors dans trois domaines distincts : le développement et le renforcement du service public de l'emploi, par l'accompagnement et la formation professionnelle des demandeurs d'emplois ; le subventionnement d'emplois pour les jeunes les moins diplômés et les exonérations de charge pour les entreprises qui recrutent des publics prioritaires ; l'évolution du système d'assurance chômage, par un durcissement des conditions d'octroi ainsi que des incitations financières au retour à l'emploi (les activités réduites). Chacun des domaines des politiques de l'emploi a fait l'objet de nombreuses études (Alibay, Lefranc, 2003 ; Ehrel, 2014). Le domaine qui sans doute a été le moins investigué est celui des effets de l'activité réduite. De plus, les études existantes portent soit sur le mécanisme d'intéressement lui-même (Gurgand, 2002 ; Cahuc et Prost, 2015), soit sur les pratiques d'activité réduite et ses effets sur la sortie du chômage (Granier et Joutard, 1999 ; Fontaine et Rochut, 2014 ; Fremigacci et Terracol, 2015 ; Issehane *et al.*, 2015). Toutes ces études écartent donc d'emblée le rôle que peut jouer l'entreprise dans le recrutement de ces demandeurs d'emploi particuliers, puisqu'elles centrent leur analyse sur les déterminants et effets individuels.

Le terrain d'enquête

Le travail de terrain s'est appuyé sur des entretiens semi-directifs, auprès des différentes parties prenantes de la relation employeur-salarié et de l'intermédiation en emploi. Au total, 53 personnes ont été interviewées, dont 47 en entretiens individuels ; la majorité des entretiens s'est déroulée en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Les secteurs d'activité de l'étude ont été déterminés par la proportion élevée de contrats courts ou de contrats à temps partiels, et de postes peu qualifiés : aide à domicile, hôtellerie-restauration, commerce et intérim.

Le questionnement portait sur les éventuelles utilisations stratégiques ou spécifiques du régime d'assurance chômage par les employeurs. Selon les acteurs concernés, le questionnement a été outillé de différentes façons : **A)** En interrogeant directement les employeurs : comprendre leurs problématiques actuelles en termes de gestion des ressources humaines (besoins, difficultés, actualités), leurs stratégies et/ou méthodes de recrutement (partenaires, canaux, etc.), leurs critères de sélection, leurs représentations ainsi que leur niveau d'information sur le régime d'assurance chômage en général et sur le régime de l'activité réduite en particulier. **B)** En interrogeant les demandeurs d'emploi en activité de ces entreprises, inscrits à Pôle Emploi : comprendre comment se passent les entretiens d'embauche (négociations éventuelles sur des points précis, types de questions posées autour du parcours et de l'inscription à Pôle Emploi), s'ils recherchent un autre emploi ou non et pourquoi, quelle forme de rationalité économique ils ont de l'activité réduite. **C)** En interrogeant les représentants syndicaux des salariés : délimiter leur connaissance du régime d'assurance chômage, l'actualité de ce sujet au sein des revendications locales, et à entrer en contact avec des entreprises ou demandeurs d'emploi concernés. **D)** Enfin, en questionnant les conseillers de Pôle Emploi : pour les conseillers dédiés Entreprise, comprendre la nature des besoins exprimés par les employeurs en matière de recrutement, saisir si les employeurs interrogent les conseillers sur les situations sociales des demandeurs d'emploi (notamment autour des droits restants) ; pour les conseillers dédiés demandeur d'emploi, savoir quels sont les retours des demandeurs d'emploi à propos des recrutements et de l'éventuel questionnement des employeurs sur leurs droits, connaître l'accompagnement de ces demandeurs d'emploi.

Or, d'autres études portant sur les pratiques de recrutement des entreprises montrent clairement que celles-ci sont sélectives au regard des publics qu'elles recrutent. Les recrutements et promotions s'organisent dans des systèmes d'emploi régulés par des règles implicites auxquelles se confrontent les actifs sur le marché du travail. La tendance à la flexibilité des statuts d'emploi, rendue possible par la déréglementation du travail, ont renforcé le poids des marchés externes, au détriment d'un affaiblissement des marchés internes du travail. La montée des contrats courts et du temps partiel est un indicateur de la montée en puissance de l'externalisation du marché du travail. Cependant, ces transformations des modes de recrutement ne sont pas mises en lien avec les évolutions des activités réduites au sein de l'assurance chômage. Les études et recherches recensées portent exclusivement sur les demandeurs d'emploi, sans les mettre en rapport avec les pratiques des employeurs. Ce qui tend alors à mettre la focale sur la responsabilité des travailleurs au détriment des employeurs. Or, comme le soulignent justement Delattre et Salognon (2008, p. 322) : « *La lutte contre le chômage de longue durée, aujourd'hui principalement centrée sur les caractéristiques et comportements individuels des chômeurs, pourrait être plus efficace si l'intervention publique se tournait davantage vers les pratiques des entreprises* ».

Le régime actuel de l'assurance chômage pourrait être incitatif pour les entreprises à recruter des personnes en contrats courts ou à temps partiel, telle est l'hypothèse de cette étude : les entreprises auraient un intérêt particulier, sur des secteurs faisant appel à une main-d'œuvre peu qualifiée, à embaucher des demandeurs d'emploi en activité réduite, ces derniers acceptant des salaires et un nombre d'heures moins important que les autres candidats, en raison de la compensation de l'allocation chômage.

2. Penser la place et le rôle des employeurs dans l'analyse de l'activité réduite

2.1. Ce que les difficultés de recrutement des entreprises révèlent sur la qualité des emplois proposés, et acceptés par les demandeurs d'emploi

Les employeurs rencontrés expriment unanimement un besoin de stabilité de leur main-d'œuvre, que ce soit pour assurer un service de qualité (exemple de l'aide à domicile et de l'hôtellerie-restauration), ou simplement pour s'assurer un volant de main-d'œuvre disponible (intérim, hôtellerie-restauration, grande distribution). Des questions posées sur leur(s) problématique(s) de recrutement, il ressort un besoin de construire des formes de fidélisation, de créer de la confiance avec leurs salariés.

Dans le secteur de l'aide à domicile, le besoin de stabilité et de fidélisation est lié à la fois à une nécessité – partagée par les employeurs des autres secteurs d'activité – de s'appuyer sur une main-d'œuvre pérenne, mais également d'assurer un service de qualité. La stabilité du personnel permet, par exemple, de rassurer les clients/bénéficiaires des services. D'autant que, comme le fait remarquer Véréne, directrice d'une entreprise d'insertion dans l'aide à domicile, les bénéficiaires sont exigeants et ne souhaitent pas avoir des intervenants différents. L'enjeu de qualité du service chère aux entreprises (ou associations) d'aide à domicile se retrouve aussi bien dans l'hôtellerie-restauration que dans la grande distribution. Ce critère de stabilité et de fidélisation est jugé important par l'ensemble des employeurs. En particulier, dans les activités d'hôtellerie saisonnière, les personnels changent beaucoup, il faut recruter en permanence et former. Dans le commerce et la grande distribution, de la même façon, même si les emplois concernés ne demandent pas une « grande technicité » au dire de Valérie, directrice de ressources humaines d'une grande surface de mode, il faut néanmoins former et adapter les nouveaux salariés à leur poste de travail.

En effet, pour les employeurs, le recrutement représente à la fois un coût (en temps) et un risque (trouver le bon candidat). Ils mettent donc au centre de leur propos la nécessité de minimiser les rotations de la main-d'œuvre, ce qui revient à limiter les recrutements et à chercher à constituer un volant stable de main d'œuvre. Pour faire face à des pics d'activité saisonnière (grande distribution, hôtellerie-restauration) ou anticiper les remplacements en période de vacances (aide à domicile, intérim), les employeurs constituent des viviers de main-d'œuvre qu'ils emploieront en CDD ou en intérim, le plus souvent pour de courtes ou très courtes durées. Au sein de l'établissement J., par exemple, un quart des saisonniers revient d'un été à l'autre.

Le besoin fortement exprimé de stabilité et de fidélisation entre en résonance avec un turn-over relativement important auquel sont confrontés les employeurs rencontrés. Il n'est pas rare, en effet, d'entendre des dirigeants ou responsables des ressources humaines déclarer qu'une grande partie de leur temps est consacrée à faire du recrutement, soit pour des postes à pourvoir immédiatement, soit pour constituer un vivier de ressources éventuelles. Dans les quatre secteurs de l'étude, et pour les postes les moins qualifiés, les entreprises fonctionnent sur un mode de coordination par le marché², ce qui est très certainement en lien avec les difficultés de recrutement auxquelles ces entreprises semblent faire face. Dans l'entreprise d'insertion d'aide à domicile de Véréne, il y a un fort turn-over : « 10 à 15 nouvelles personnes par mois, il y a toujours de nouveaux dossiers. Il y a des périodes où c'est dur. Par

² La coordination par le marché s'oppose à la coordination interne, qui repose sur de la mobilité et promotion interne pour satisfaire les besoins de recrutement. La coordination par le marché suppose de faire appel à des personnes hors de l'entreprise, et, pour s'en référer aux théories de la segmentation, au marché externe ou au marché professionnel.

exemple juillet août, beaucoup de besoins, c'est difficile de trouver des filles qui veulent travailler juillet-août. On reçoit beaucoup de dossiers, mais si on ne les appelle pas tout de suite, ensuite elles sont pas dispo » (Vérène, directrice d'entreprise d'insertion dans l'aide à domicile (Entreprise D).

Dans certains emplois de la grande distribution, le turn-over est également important et représente une réelle difficulté pour les responsables de ressources humaines, qui n'arrivent pas à stabiliser leur main-d'œuvre ou une partie d'entre elle, comme le souligne Fabienne, DRH, qui estime que le turn-over sur les postes des rayons alimentaire et fruits et légumes (les plus difficiles) était de l'ordre de 10 % en 2015. Pour lutter contre ce turn-over qui pénalise l'activité de ces entreprises, et améliorer l'appariement, le CDD ou les contrats aidés sont fréquemment utilisés comme période d'essai des jeunes recrues. Ces formes de contrat de travail permettent de « *voir comment travaillent les personnes* » (entreprise K), pour voir si « *la personne convient* » (Cécile, DRH de l'entreprise d'insertion d'aide à domicile). Le CDI est évoqué comme un moyen de stabiliser les salariés une fois cette période passée. Ainsi Myriam et Carine, toutes deux responsables dans deux entreprises d'aide à domicile déclarent privilégier le CDI pour pérenniser leur main-d'œuvre, tout en jouant sur le nombre d'heures des contrats, offrant quelques heures au début, jusqu'à aller vers des contrats de 30 à 35 h. Cependant, ces discours sur la pénurie de main-d'œuvre et les stratégies énoncées pour la limiter peuvent être mis en débat. Dans ces secteurs où le turn-over est plus élevé que dans l'ensemble de l'économie, ne revêt-il pas un caractère fonctionnel, pour reprendre l'analyse de Forté et Monchatre (2013) sur l'hôtellerie ? Comme argué par Fondeur (2013), le turn-over n'est-il pas, au moins en partie, un instrument de flexibilité destiné à compenser les aléas conjoncturels ? Quelle place vient jouer l'assurance chômage dans ce débat ?

La presque totalité des employeurs rencontrés déplore le turn-over important sur certains métiers tels qu'aide à domicile, auxiliaire de vie, femme de chambre, hôte(sse) de caisse, vendeur(euse) sans jamais remettre en question les conditions de travail difficiles des postes à fort turn-over. Ni sans jamais s'interroger sur ce qui fait que cela ne concerne que certains postes et pas d'autres. Tous reconnaissent que ce sont des métiers pénibles, peu rémunérateurs et de courtes, voire très courtes durées, où il faut travailler en horaires décalés, souvent le week-end. « *Sans métier passion, c'est compliqué de candidater dans des métiers difficiles* » argue ainsi un président d'une organisation patronale de l'hôtellerie. Les employeurs rencontrés évoquent fréquemment ce « *métier passion* » dans lequel les salariés pourraient se projeter par vocation, sorte de rempart pour tenir face à la pénibilité de ces postes ou encore de déni de la réalité des conditions de travail. Dans les entreprises d'aide à domicile, le métier d'auxiliaire de vie est reconnu particulièrement difficile, et l'image du métier passion est également utilisée : il faut « *une passion, un don* » (Cécile, DRH d'une entreprise d'insertion dans l'aide à domicile).

Les postes d'aides à domicile ne nécessitant pas de qualification particulière véhiculent l'image de postes que tout le monde peut occuper. Or la pénibilité physique et psychique de ce métier est bien présente (Devetter et Messaoudi, 2013) et fait que tout le monde ne tient pas sur ces postes : « *L'aide à domicile est un métier difficile, il faut savoir réagir avec les personnes âgées dépendantes* », « *Le secteur du service à la personne se complique, il est peu lisible et puis l'image du métier est difficile* », « *On nous fait cavalier* », « *On est seuls* » (Myriam, directrice d'une entreprise d'insertion dans les services à la personne). S'ajoute à cela la flexibilité des horaires, les temps de trajet entre les bénéficiaires, qui ne sont pas rémunérés (ou sous-rémunérés), qui conduisent les employeurs à ne pas proposer de temps plein pour ces postes où les salariées ne pas souhaitent pas travailler à temps plein à cause de la pénibilité du travail : « *C'est un travail qui n'est pas reconnu du tout. Pour les aides à domicile, c'est un travail très peu payé, il y a beaucoup de turn-over* » (Pauline, technicienne d'intervention sociale et familiale, syndiquée, dans l'aide à domicile depuis 26 ans).

La flexibilité des horaires, le travail le week-end, les journées longues sont également des critères de pénibilité qui sont décrits dans les emplois de caissière de la grande distribution. Un représentant de

l'entreprise F va même jusqu'à dire que les caissières se positionnent sur des créneaux horaires qu'eux-mêmes (parlant des cadres de l'entreprise) ne feraient pas. Malgré une reconnaissance réelle de la pénibilité de ces postes, les employeurs ne font que rarement le lien entre les conditions de travail difficiles et les difficultés de recrutement analysées précédemment, dont le turn-over est emblématique. Ces difficultés de recrutement sont, selon eux, associées aux attributs individuels des candidats (manque de savoir-être, manque de motivation...) et non aux conditions de travail proposées. L'employabilité est alors attribuée aux critères individuels et non appréhendée comme un construit social contextualisé et évolutif (Salognon, 2006). Ces employeurs semblent ici peu concernés par ce qui fait l'employabilité et la qualification des salariés, reléguant les difficultés des candidats à leurs attributs individuels. Les compétences sociales – communément qualifiées de savoir-être – deviennent alors centrales pour les employeurs, davantage que les compétences techniques – attestées par un diplôme par exemple : « *La formation manquante n'est pas un problème, chacun peut apprendre, mais ce qui compte avant tout c'est la ponctualité, le sourire, être bien habillé, rasé, maquillée, avoir confiance en soi, tout ce qui ne s'apprend pas à l'école* » (Marc, président d'une organisation patronale de l'hôtellerie).

Ce constat n'est pas sans lien avec la montée de l'individualisation de la relation salariale et plus largement, de la montée de la logique des compétences dans la détermination des rémunérations (Baraldi *et al.*, 2002 ; Monchatre, 2007). Cette tendance lourde, doublée de la détérioration du marché de l'emploi depuis la fin des années 2000, donne d'autant plus de force à des critères de recrutement autres que celui du seul diplôme (Sarfati, 2015) ou de l'expérience professionnelle, en particulier dans les secteurs à bas salaires (Rieucou, 2015), qui sont typiquement les secteurs de cette étude. Attribuer les difficultés de recrutement aux capacités sociales et individuelles rend encore moins objectivable les critères de sélection retenus dans le processus d'embauche, laissant la porte ouverte à des attitudes discriminatoires, tout au moins arbitraires. La jeunesse est très souvent pointée du doigt par les employeurs, en ce qu'elle manquerait de motivation, ne saurait pas travailler dur, ne ferait pas d'effort, ne saurait pas se présenter. Certains affichent clairement écartier les candidats les plus jeunes : « *Je ne devrais pas le dire mais les jeunes j'en veux pas* » (Myriam, directrice d'une entreprise d'insertion dans l'aide à domicile). Le manque de motivation et d'envie de travailler est également attribué aux candidats chômeurs, renvoyant clairement à tous les stéréotypes du chômage. La motivation est un des critères les plus fréquemment cités spontanément par les employeurs rencontrés. Cela rejoint les mêmes constats issus de travaux de terrain sur le secteur de l'hôtellerie (Forté et Monchatre, 2013) ou de la grande distribution (Rieucou et Salognon, 2013). Ces auteurs reportent que dans la grande distribution, apporter sa candidature tôt le matin est un signal apprécié des employeurs, car « *quand on cherche du travail, on se lève tôt le matin* » (*ibid*, p. 54). La rhétorique du chômeur qui ne veut pas travailler est présente dans les discours : « *Dans l'hôtellerie, si vous voulez travailler c'est toujours possible. La période de chômage doit être expliquée* » (Sarah, responsable dans un établissement hôtelier).

Ainsi que le soulignent Fondeur *et al.* (2012), les recruteurs fondent leur jugement sur le chômage passé des candidats en fonction de la pénurie de main-d'œuvre et plus globalement du contexte conjoncturel. Les personnes qui n'ont pas travaillé depuis longtemps peuvent être considérées comme peu dynamiques, comme le souligne Florence, DRH d'un hypermarché. On comprend que le risque de chômage de longue durée, voire de trappe à inactivité, est alors fort pour ces populations. Le chômage de longue durée est plutôt mal perçu, pas compris par les employeurs, et ce d'autant plus qu'ils travaillent dans un secteur où ils ont des difficultés pour recruter. « *Ce n'est pas possible de rester longtemps au chômage dans nos métiers* » nous dit ce représentant patronal de l'hôtellerie-restauration, estimant alors combien, selon lui, « *les allocations chômage c'est confortable, ce n'est pas la même démarche que celui qui se bat pour trouver un emploi* ».

En face, les salariés sont bien conscients de ce que représente le chômage aux yeux des recruteurs. Certains demandeurs d'emploi ont déclaré faire en sorte que les trous dans le CV ne se voient pas (Laure,

jeune garde d'enfants), ayant bien compris combien la récurrence des périodes de chômage est perçue comme un critère défavorable.

2.2. Quand l'activité réduite produit des effets négatifs sur la qualité de l'emploi

Peu de travaux existent sur l'entrée dans l'entreprise des demandeurs d'emploi qui travaillent. Très peu s'interrogent sur les effets de choix des acteurs : choix d'un type de contrat ou d'une aide à l'embauche pour les employeurs, choix d'un travail ou d'une allocation chômage pour les demandeurs d'emploi, choix d'un système ou d'un autre, etc. Ces questions soulèvent celle de la rationalité des acteurs et de l'optimisation de leurs choix. Or, les entretiens réalisés auprès des différents acteurs révèlent plutôt une relative méconnaissance du régime, ou plutôt de ses règles, mettant à mal l'hypothèse d'une quelconque optimisation, nécessitant de maîtriser les règles techniques du jeu.

Les employeurs, comme les demandeurs d'emploi, ont une connaissance plutôt rudimentaire du régime d'assurance chômage. Dans la presque totalité des cas rencontrés, les employeurs déclarent connaître le régime d'assurance chômage et la possibilité de cumul qu'il permet, mais ne connaissent pas les règles précises de cumul entre salaire et allocation chômage (qu'ils amalgament alors avec celles du RSA Activité).

Néanmoins, lorsque le régime de cumul est connu par les employeurs, ce qui est plus fréquent pour les agences d'intérim que pour les autres employeurs, ceux-ci y voient quelques avantages, non pour eux mais pour les demandeurs d'emploi. D'une part, selon ces employeurs, cela peut permettre aux salariés en contrats courts de rester inscrits au chômage au cas où leur contrat se termine sans être renouvelé. Ce qui leur permet de ne pas se réinscrire et de devoir refaire tout le dossier, jugé fastidieux. D'autre part, les employeurs y voient un bon moyen, pour les salariés de leurs secteurs, de compenser des conditions de travail qu'ils reconnaissent alors ici comme difficiles (en particulier dans l'aide à domicile et l'hôtellerie-restauration). Les employeurs de l'hôtellerie-restauration semblent être les mieux renseignés sur les possibilités de cumul allocation/salaire, en raison de la forte saisonnalité du secteur : « *Ce dispositif est très bien, ça permet de travailler même dans les périodes creuses. Car en basse saison, il est impossible d'embaucher même à temps partiel, donc l'aide financière que constitue l'allocation chômage permet de compléter la rémunération obtenue par les différentes vacances* » (Sarah, responsable du recrutement d'un hôtel de 50 salariés).

Enfin, ils y voient parfois une façon plus efficace pour les demandeurs d'emploi de trouver du travail, en restant proche de l'emploi comme le souligne cette responsable d'agence d'intérim : « *Les demandeurs d'emploi indemnisés ont tout intérêt à prendre des missions car ils ne perdent pas en indemnité et rentrent dans l'entreprise et donc accèdent au marché invisible des emplois offerts qui ne sont connus que lorsqu'on est dans l'entreprise* » (Annie, responsable d'agence d'intérim).

Cela étant, les employeurs, lorsqu'ils évoquent le régime d'assurance chômage sont plus nombreux à le percevoir comme un frein : la possibilité de cumul allocation/salaire peut freiner le recrutement sur des contrats de travail moins rémunérateurs que les allocations chômage, ou freiner le recrutement à temps plein pour certains métiers. Dans l'aide à domicile notamment, les employeurs se plaignent de salariés qui refusent un contrat de travail à temps plein, en évoquant les possibilités de cumul (du RSA ou de l'ARE) comme étant le facteur explicatif principal. Ils ne s'interrogent que rarement sur les conditions de travail et la pénibilité du métier qui pourrait expliquer le « choix » (par contrainte) du temps partiel. Au final, ils se sentent peu concernés par ce régime d'assurance chômage qu'ils connaissent mal.

Si nous n'avons pas décelé d'utilisation stratégique du système des activités réduites par les entreprises, des effets peuvent exister sur la demande de travail. L'activité réduite peut en effet générer un effet

négalif sur la qualité des emplois offerts sur le marché du travail. En effet, et c'est là tout l'intérêt d'avoir une approche croisée employeur et demandeur d'emploi que de mettre à jour des points de vue souvent isolés, mais qui doivent être interprétés de façon plus systémique, en termes de responsabilité partagée : d'un côté, le travail de terrain montre combien les employeurs n'utilisent pas explicitement l'activité réduite et ne se sentent pas concernés par l'indemnisation du chômage, et d'autre part ils proposent des emplois de mauvaise qualité (temps de travail réduit, contrat courts, instabilité, mal payés). De l'autre côté, les demandeurs d'emploi en activité disent qu'ils peuvent accepter les emplois proposés par les employeurs parce qu'il y a une compensation financière par le régime d'assurance chômage, sans quoi, ils ne pourraient pas « vivre ». La compensation financière rend alors possible pour les demandeurs d'emploi que nous avons rencontrés l'acceptation d'emplois à temps partiels ou très partiels, qu'ils n'auraient peut-être pas accepté. C'est dans cette même veine que Tuchsirer (2000, p. 3) qualifie les activités réduites : « *Il s'agit d'inciter les chômeurs à retrouver un emploi au prix de fortes concessions tant en termes de salaire qu'en termes de stabilité d'emploi* », poursuivant en pointant du doigt ses effets potentiellement négatifs pour les demandeurs d'emploi : « *(il) contribue à enfermer les chômeurs dans le piège des emplois précaires et mal rémunérés* » (*ibid*). Dans la majeure partie des cas rencontrés, ces demandeurs d'emplois ne s'estiment pas assez payés, comme Nadine, auxiliaire de vie depuis quinze ans, qui gagne 800 euros par mois et autant de complément issu de l'indemnité au titre de l'assurance chômage : « *C'est la galère... régulièrement* ». Du coup, Nadine cherche à compléter sa semaine pour travailler en plus le week-end, en chèque emploi service ou non déclarée... elle est prête à ne plus avoir de jours de congés pour avoir des revenus décents.

Leurs employeurs sont conscients qu'avec ces niveaux de rémunération, ils (leurs salariés) doivent avoir du mal à « boucler leurs fins de mois », ce qu'ils observent par des demandes croissantes d'avance sur salaire : « *Certains demandent souvent des avances sur salaire* » (Irène, directrice d'un établissement hôtelier d'une grande chaîne). « *Les salariées ont du mal à boucler leur fin de mois. Depuis 2 ans, elle observe une croissance exponentielle de saisie arrêt sur salaire* » (Myriam, directrice d'une entreprise d'insertion dans l'aide à domicile).

Ainsi, dans ces conditions, que négocie réellement le candidat à l'embauche ? Comme le souligne un conseiller du service public de l'emploi : « *Les employeurs aiment piocher dans ces petits contrats : il y a des candidats. Le demandeur d'emploi ne négocie rien pour ces postes. Il y a trop de concurrence. Il sait qu'il peut mettre un pied quelque part* » ou encore un représentant syndical : « *Je vois mal une personne refuser à une agence d'intérim un travail à temps partiel, car même si le temps partiel n'est pas intéressant, elle ne peut pas dire non car sinon l'agence ne l'appellera plus ; elle espère qu'après l'agence lui proposera mieux* ».

La compensation financière accordée aux demandeurs d'emploi qui reprennent une activité, leur permet de ne pas rester dans des périodes longues de chômage, en faisant en sorte qu'ils acceptent des emplois courts, voire très courts. Annie, responsable d'une agence d'intérim voit par ailleurs un intérêt pour les demandeurs d'emploi : celui de rester au sein d'une entreprise et d'accéder ainsi au marché invisible des emplois offerts, « *qui ne sont connus que lorsqu'on est dans l'entreprise* ». On décèle ici cet espoir que peut faire naître chez les demandeurs d'emploi l'acceptation de petits boulots tout en conservant leurs indemnités chômage : se rendre visible en tant que salarié cherchant un emploi sur le marché du travail, et non comme un chômeur. Pour peut-être plus tard, espérer se faire embaucher à temps plein et/ou en contrat à durée indéterminée. Et pour ne pas vivre sur « le dos de la société » comme le clame Alice, la cinquantaine, salariée dans l'aide à domicile, qui prend alors « tout ce qui vient ».

Conclusion

Des constats dressés ici, issus du croisement des points de vue des acteurs, émerge un questionnement autour des effets délétères possibles du régime d'activité réduite. Ne permet-il pas de fournir pour les entreprises, une réserve de travailleurs potentiels, déjà en partie rémunérés et donc en quelque sorte de pouvoir « profiter », dans un contexte de chômage de masse, de personnes qui, comme dans l'aide à domicile par exemple, sont prêtes à accepter des emplois de quelques heures, quelques jours, ou dont les conditions d'exercice sont pénibles et mal rémunérées, à l'image du « travailleur précaire assisté » (Paugam, Martin, 2009). Ces derniers seraient non plus inscrits dans la sphère du salariat mais dans celle du « précaire » tel qu'il a été défini par Robert Castel : « Une précarité permanente qui n'aurait plus rien d'exceptionnel ou de provisoire. On pourrait l'appeler "précaire" cette condition sous laquelle la précarité devient un registre propre à l'organisation du travail » (Castel, 2007, p. 422).

En conséquence de cet effet, c'est la logique du mécanisme d'intéressement à l'emploi qui s'inverse au détriment des demandeurs d'emploi, comme le note Bruno Coquet dans un récent article de *Liaisons sociales* : « Le vrai problème de l'activité réduite réside [...] dans l'inversion de sa logique. L'assurance chômage peut être instrumentalisée par les entreprises qui utilisent des contrats très courts et trop peu rémunérateurs pour que les salariés puissent en vivre » (Coquet, 2016, p. 56). Ce qui le conduit à poursuivre par une réflexion à conduire sur l'action publique en matière de protection sociale : « L'Unedic doit donc trouver un équilibre entre l'incitation à l'activité réduite qui diminue ses coûts et la subvention implicite aux contrats courts qui les accroît » (*ibid.*, p. 56).

Des passerelles avec les travaux conduits sur le RSA activité existent. Rappelons que le RSA activité est un dispositif destiné à encourager, par une incitation financière, la reprise d'emploi, pour les personnes bénéficiaires du RSA. Il repose sur un mécanisme similaire à celui de l'activité réduite : rendre le travail plus rémunérateur. D'ailleurs, au moment du lancement du RSA activité, la question de savoir si ce dispositif pouvait engendrer une création d'emplois mal payés, avait été largement débattue (voir aussi Paugam, Martin, 2009). Or les travaux d'évaluation réalisés sur le RSA activités ont montré que les entreprises n'ont pas instrumentalisé le RSA activité, ou dit autrement, n'en n'ont pas eu d'utilisation stratégique dans l'optique de fragmenter l'emploi (*ibid.*). Pour autant, la question de la qualité des emplois proposés et acceptés est entière et la responsabilité des employeurs sur ce point doit être pensée.

Pour ce qui concerne l'activité réduite, nos conclusions vont dans le même sens, tout en élargissant la focale à la responsabilité des entreprises en matière de conditions de travail et d'emplois proposés. Là, il serait nécessaire de conduire d'autres travaux d'étude, sur différents secteurs d'activité et différents métiers (qualifiés, non qualifiés, en tension ou non), afin de construire, progressivement, un corpus significatif de résultats.

Bibliographie

- Alibay N., Lefranc A. (2003), « Les effets de l'activation des dépenses d'indemnisation chômage », *Revue française d'économie*, volume 18, n° 2, p. 55-110.
- Baraldi L., Durieux C., Monchatre S. (2002), « La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ? », in D. Brochier, *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Economica, p. 111-135.

- Barlet, Minni C. (2014), « Entre 2000 et 2012, forte hausse des embauches en contrats temporaires, mais stabilisation de la part des CDI dans l'emploi », *Dares Analyse*, numéro 056, <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-056-2.pdf>.
- Béraud M., Eydoux A. (2009), « Activation des chômeurs et modernisation du service public de l'emploi : les inflexions du régime français d'activation », *Travail et Emploi*, n° 119, p.9-21.
- Cahuc P., Charlot O., Malherbet F., Benghalem H., Limon E. (2016), « Taxation of temporary jobs: good intentions with bad outcomes ? », Working Paper, 2016-04, *Chaire Sécurisation des parcours professionnels*, 38p, http://chaire-securisation.fr/SharedFiles/44_CCLM_ANI_20160530fm.pdf
- Cahuc P., Prost C. (2015), Améliorer l'assurance chômage pour limiter l'instabilité d'emploi, *Note du CAE*, septembre, n° 24.
- Castel R. (2007), « Au-delà du salariat ou en deçà de l'emploi ? L'institutionnalisation du précaire » in S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité : l'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, Quadrige Essais, p. 415-433.
- Coquet B. (2016), « Faut-il mettre un frein à l'activité réduite ? », Interview dans *Liaisons Sociales Magazine*, n° 172, mai, p. 66.
- Delattre E., Salognon M. (2008), « Entreprises, modes de gestion de la main-d'œuvre et allongement de la durée de chômage : une analyse économétrique », in *Recherches Économiques de Louvain*, 3/2008, Vol. 74, p. 299-325.
- Devetter F.-X., Messaoudi D. (2013), « Les aides à domicile entre flexibilité et incomplétude du rapport salarial : conséquences sur le temps de travail et les conditions d'emploi. », *La Revue de l'Ires* 3/2013, n° 78, p. 51-76, www.cairn.info/revue-de-l-ires-2013-3-page-51.htm.
- Erhel C. (2014), *Les politiques de l'emploi*, PUF, coll. « Que sais-je ».
- Flamand J. (2016), *Dix ans de transitions professionnelles : un éclairage sur le marché du travail français*, Document de travail, France Stratégie, numéro 2016-03, mars.
- Fondeur Y. (2013), « Introduction. Systèmes d'emploi et pratiques de recrutement », *La Revue de l'Ires*, n° 76, p. 31-43.
- Fondeur Y. (coord.), Forté M., Larquier (de) G., Monchatre S., Rieucan G., Salognon M., Sevilla A., Tuchsirer C. (2012), *Pratiques de recrutement et sélectivité sur le marché du travail*, Rapport de recherche, CEE, n° 73.
- Fontaine M., Rochut J. (2014), *L'activité réduite : quel impact sur le retour à l'emploi et sa qualité ? Une étude à partir de l'appariement FH-DADS*, Document d'études DARES, n° 183, http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/DE_183.pdf
- Forté M., Monchatre S. (2013), « Recruter dans l'hôtellerie-restauration : quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *La Revue de l'Ires* 2013/1, n° 76, p. 127-150.
- Fremigacci F., Terracol A. (2015), « L'activité réduite en France : effet d'enfermement et effet de tremplin », *Travail et Emploi*, n° 139, p. 25-37.

- Gazier B. (2000), L'articulation justice locale/justice globale-Le cas des marchés transitionnels du travail, *Revue Économique*, vol. 51, n° 3, p. 571-581.
- Gurgand M. (2002), « Activité réduite : le dispositif incitatif de l'Unedic est-il incitatif ? », *Travail et Emploi*, n° 89, janvier, p. 81-93.
- Granier P., Joutard X. (1999) « L'activité réduite favorise-t-elle la sortie du chômage ? », *Économie et Statistique*, n° 321-322, p. 133-148.
- Issehnane S. (dir.), Gilles F., Moulin L., Oumeddour L., Sari F. (2015), *Le recours à l'activité réduite : déterminants et trajectoires des demandeurs d'emploi*, Rapport final, Centre d'études de l'emploi, décembre.
- Lippman S.A., McCall J. (1976), « The economics of job search: a survey », *Economics inquiry*, volume 14, issue 3, p. 347-368.
- Lizé L., Prokovas N. (2009), « Itinéraires de chômeurs sur longue période : étude des parcours déclassants », in *XVI^{es} journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, Relief, n° 29, p.107-123.
- Monchatre S. (2007), « D'une pratique à son instrumentation », *Formation Emploi*, n° 146, p. 29-45.
- Ourliac et Rochut (2013), « Quand les demandeurs d'emploi travaillent », *DARES Analyses*, n° 2013-002.
- Paugam S., Martin C. (2009), « La nouvelle figure du travailleur précaire assisté », *Lien social et Politiques*, n° 61, p. 13-19.
- Raveaud G. (2006), « Au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi, le taux d'emploi », *Éducation et Sociétés*, n° 18.
- Rieucou G. (2015), « Getting a low-paid job in French and UK supermarkets: from walk-in to online application? », *Employee Relation*, vol. 37, 1, p. 141-156.
- Rieucou G., Salognon M. (2013), « Le recrutement dans la grande distribution : des pratiques ajustées ? », *La Revue de l'Ires*, 2013/1, n° 76, p. 45-69.
- Salognon M. (2008), « L'exclusion professionnelle : quelle implication des entreprises ? », *Horizons stratégiques*, vol. 1, n° 7, p. 52-71.
- Salognon M. (2006), « Modes de jugement des entreprises et insertion des chômeurs de longue durée. Observation de la méthode IOD », in A.-T. Dang, J.-L. Outin, H. Zajdela, *Travailler pour être intégré ? Mutations des relations entre emploi et protection sociale*, Éditions du CNRS, p. 163-179.
- Sarfati F. (2015), « Faut-il compétent pour développer ses compétences ? L'exemple de la sélection à l'entrée en Master 2 », *Formation Emploi*, n° 130, p. 31-48.
- Stigler G. (1962), « Information in the Labor Market », *Journal of Political Economy*, vol. 70, n° 5, p. 94-105.

Tuchszirer C. (2000), « L'impact de l'assurance-chômage sur les normes d'emploi et de salaire: l'inéluctable dérive vers les "activités réduites" », *La Revue de l'IREs*, n° 2, <http://www.ires-fr.org/images/files/Revue/r33-2.pdf>

Unedic (2014), Les règles d'indemnisation de l'assurance chômage, http://www.unedic.org/sites/default/files/regles_indemnisation_assurance_chomage_-_janvier_2015_web.pdf

Unedic (2013) « La croissance continue de l'activité réduite recouvre des réalités et des publics différents », *Éclairages, études et analyses*, octobre, http://www.unedic.org/sites/default/files/unedic_-_synthese_etude_activite_reduite_-_octobre_2013_1.pdf

Du chômage à l'emploi et du chômage au chômage en passant par l'emploi : les trajectoires d'une cohorte d'inscrits

Guillaume Blache*, Nicolas Prokovas**

Introduction

Nous commençons par une hypothèse forte : la mobilité professionnelle externe et notamment celle liée aux transitions du chômage à l'emploi constitue une matière très instructive pour étudier les transformations de l'emploi salarié et pour observer la flexibilité à l'œuvre sur le marché du travail. C'est cette mobilité qui illustre on ne peut mieux les évolutions de la segmentation du marché du travail français (Gazier et Petit, 2007).

De nombreuses études ont déjà mis en évidence à la fois la relation étroite entre les flux de main-d'œuvre et le dualisme du marché du travail (Picart, 2008) et l'importance des alternances entre emploi et chômage, auxquelles les travailleurs les plus fragiles sont le plus exposés (Amossé, 2004). Dans de nombreux cas, la reprise d'emploi se traduit pour les anciens chômeurs par un changement de métier (Matus et Prokovas, 2014) et cette mobilité est contrainte par la pénurie d'emplois (Lizé, 2006). Le passage par le chômage débouche souvent ainsi sur des mobilités descendantes, particulièrement fréquentes dans le secteur tertiaire, qui peuvent correspondre soit à des stratégies délibérées de la part de chômeurs qui souhaitent renouer avec l'emploi et n'hésitent pas, pour ce faire, à abaisser leur niveau d'exigences (Lizé et Prokovas, 2009), soit à l'adaptation contrainte aux conditions imposées par les mutations de l'appareil productif (Dupray, 2005), par l'évolution des modes de gestion de la main-d'œuvre (Givord, 2005), voire par la dynamique du marché du travail qui multiplie le nombre d'emplois précaires ou fragiles (Amossé et Chardon, 2006). De surcroît, la mobilité descendante est croissante depuis le début des années 2000 (Gautié, 2003 ; Monso, 2006 ; Cochard *et al.*, 2010 ; Picart, 2014).

Par ailleurs – le fait n'est pas nouveau –, la rupture de l'itinéraire professionnel que représente le chômage peut générer des situations d'irréversibilité, au sens où tout retour à la situation antérieure devient quasi impossible (Favreau, 1991), nonobstant les efforts visant à sécuriser les parcours professionnels (Gazier, 2000 ; Blache, 2007). C'est la période de chômage (sa durée, son indemnisation...) qui conduira certains chômeurs à modifier leurs recherches de façon à faire correspondre leurs propres compétences avec la dynamique locale du marché du travail (Simonin, 2000). Cependant, il n'est pas garanti que l'acceptation d'emplois déclassés accélère la sortie du chômage : elle peut alimenter une spirale de précarité et de bas revenus, impliquant des allers-retours au chômage ou enflant les effectifs des personnes qui exercent des « activités réduites »¹. L'emploi à tout prix n'est pas une voie appropriée de sortie du chômage (Huyghues Despointes, 1991).

De surcroît, le déclassement produit des effets d'éviction, au sens où si des personnes qualifiées occupent des postes non qualifiés, ces derniers ne sont plus accessibles aux personnes dont le niveau de qualification est moindre. En parallèle, à mesure que l'emploi occupe s'écarte de la qualification de la personne, celle-ci par voire ses compétences se dégrader. Se pose alors la question de l'absence d'adéquation entre le profil de la personne et le profil du poste occupé d'un point de vue

* Pôle Emploi.

** Université Paris 3.

¹ Le terme « activités réduites » désigne un dispositif spécifique permettant aux demandeurs d'emploi d'exercer en parallèle des activités rémunérées.

macroéconomique : les conséquences en termes de cohésion sociale, tout comme l'intérêt purement économique de telles reprise d'emploi ne sont pas forcément positives (Méda, 2000).

Dans le cadre de la présente étude, nous allons analyser les transitions que connaissent les chômeurs, après leur inscription administrative en tant que « demandeurs d'emploi ». Ces transitions peuvent les conduire soit à l'emploi (pérenne, par convention), soit à l'alternance entre emploi et chômage. Nous évacuons les trajectoires d'« immobilité », qui concernent ceux qui ne sont jamais sortis des listes des inscrits, ainsi que les trajectoires qui mènent du chômage à l'inactivité, que ce soit pour cause de limite d'âge, d'état physique ou de découragement.

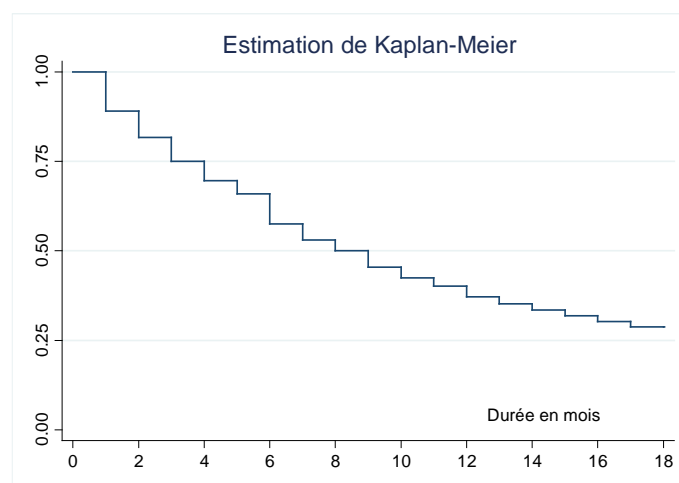
Notre analyse longitudinale se fonde sur l'exploitation d'un panel de personnes « entrant » au chômage et suivies pendant 18 mois consécutifs (cf. encadré). À l'aide de modèles de durée, nous décrivons les temporalités des transitions professionnelles, en tenant compte de toutes les séquences des trajectoires suivies (épisodes de chômage, d'emploi pérenne et d'emploi temporaire). Nous présenterons ensuite une typologie des parcours, par regroupement des séquences temporelles en fonction de leur ressemblance, à partir du calendrier mensuel des états occupés au cours des 18 mois d'observation, qui nous permettra d'identifier des parcours-types sur la base d'indicateurs tels que le nombre d'épisodes, la durée de chaque épisode renseigné, la durée d'inscription préalable à l'accès au premier emploi, etc.

Dans un deuxième temps, cette typologie représentative des trajectoires individuelles sera approfondie au moyen d'une analyse « toutes choses égales par ailleurs » (régression logistique, modèles *logit*) qui permettra d'identifier les déterminants d'appartenance aux différents parcours-types, en fonction des caractéristiques intrinsèques des personnes, de la nature de l'emploi recherché et de leur parcours antérieur sur le marché du travail. Pour ce faire, les données de notre panel seront appariées à celles provenant du *Fichier historique* des demandeurs d'emploi.

Enfin, la dernière partie de notre étude sera consacrée à l'analyse du déclassement, au sens du désajustement entre la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartient la personne et celle qui correspond à l'emploi retrouvé, mais également au sens de la dégradation des conditions d'exercice de cet emploi (nature du contrat, temps de travail...), comparativement à l'emploi précédemment occupé.

1. Les transitions du chômage à l'emploi

Le graphique 1 représente l'évolution de la probabilité cumulée de séjour au chômage et s'appuie sur l'enquête menée auprès des entrants au chômage en décembre 2014 (cf. encadré). Le graphique montre que la courbe est plus discontinue en début de période et plus plane en fin de période d'observation. Les sorties vers l'emploi sont donc moins fréquentes au fur et à mesure que la durée de chômage augmente. Les chômeurs de longue durée se retrouvent donc progressivement marginalisés de l'emploi. Si un demandeur d'emploi sur deux est toujours au chômage au bout de 8 mois (conditionnellement au fait d'avoir été au chômage pendant 7 mois), ce délai varie en fonction des caractéristiques sociodémographiques des demandeurs d'emploi ainsi que de leur historique de chômage.

Graphique 1 • Probabilité de ne pas avoir trouvé d'emploi

Source : enquête Entrants au chômage.

Les trajectoires sont analysées via le taux instantané de retour à l'emploi à chaque date. Les résultats de l'analyse montrent que la probabilité instantanée de reprise d'emploi diminue avec l'âge et augmente avec le niveau de formation : les demandeurs d'emploi de moins de 30 ans ont, à chaque date depuis leur inscription, une probabilité instantanée 23 % fois supérieure de trouver un emploi qu'un demandeur d'emploi âgé de 30 à 39 ans. La vitesse de retour à l'emploi diffère aussi significativement au regard du niveau de formation. Ainsi, les demandeurs d'emploi de niveau Bac, Bac+2 et Bac+3 et plus ont des probabilités instantanées respectivement 12 %, 25 % et 27 % supérieures à ceux qui ont un niveau de formation inférieur au niveau Bac. Les demandeurs d'emploi qui résident en QPV (Quartier prioritaire de la ville) et les bénéficiaires du RSA ont 14 % et 29 % moins de chances de retrouver un emploi au cours de la période d'observation. Concernant la trajectoire professionnelle antérieure, si ceux qui n'ont jamais travaillé auparavant ou que très brièvement connaissent plus de difficultés à s'insérer sur le marché du travail, le fait d'avoir eu de multiples emplois et d'avoir connu une récurrence au chômage augmentent sensiblement les chances de retour à l'emploi. Il est cependant à signaler que l'expérience dans le métier recherché semble être valorisée pour la reprise d'emploi, alors que, dans les faits, plus de 40 % des personnes vont exercer un emploi différent de celui dans lequel elles avaient acquis leur expérience.

**Tableau 1 • Analyse des transitions du chômage vers l'emploi
(modèle de Cox à hasard proportionnels)**

| | Rapports de risque (HR) |
|---|-------------------------|
| Sexe | |
| Homme | Réf. |
| Femme | 0,88 *** |
| Age | |
| Moins de 30 ans | 1,23 *** |
| De 30 à 39 ans | Réf. |
| De 40 à 49 ans | 0,91 *** |
| 50 ans et plus | 0,54 *** |
| Niveau de formation | |
| Niveau I et II (bac+3 et plus) | 1,27 *** |
| Niveau III (bac+2) | 1,25 *** |
| Niveau IV (niveau bac) | 1,12 *** |
| Niveau V et VI (inférieur au niveau bac) | Réf. |
| Résident en QPV (quartier prioritaire de la ville) | |
| Oui | 0,86 *** |
| Non | Réf. |
| Bénéficiaire du RSA | |
| Oui | 0,71 *** |
| Non | Réf. |
| Niveau de mobilité* | |
| Peu mobile | 0,87 *** |
| Moyennement mobile | Réf. |
| Très mobile | 1,06 * |
| Expérience dans le métier recherché | |
| Aucune | 0,82 *** |
| 1 an | 0,88 *** |
| 2 ans | 1,05 * |
| 3 ans et plus | Réf. |
| Passé professionnel | |
| Emploi régulier avant de connaître le chômage | Réf. |
| Plusieurs emplois sans vraiment connaître d'interruption | 1,09 ** |
| Enchaînement période d'activité et période de chômage | 1,15 *** |
| Travaillé brièvement ou jamais travaillé | 0,79 *** |

Seuils de significativité : la probabilité pour qu'un coefficient soit nul est inférieure à 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).

* Peu mobile (durée domicile travail inférieur à 30 mn ou distance inférieur à 14 km), moyennement mobile (durée domicile lieu de travail comprise entre 30 mn et 1 heure ou distance comprise entre 14 et 39 km), très mobile (durée domicile lieu de travail supérieure à 1 heure ou distance supérieure à 39 km).

Source : enquête entrants au chômage / fichier historique administratif, Pôle Emploi.

L'enquête sur les entrants au chômage

L'échantillon constitué des demandeurs d'emploi entrés au chômage en décembre 2014 est interrogé à trois dates successives. Une première vague d'interrogation a eu lieu en juin 2015 (env.15 000 répondants), une deuxième en décembre 2015 (environ 10 850 répondants) et enfin une troisième en juin 2016 (environ 8 110 répondants). En dehors des questions ayant trait à leur accompagnement, pour chacune des 3 interrogations les demandeurs d'emplois doivent reconstituer le calendrier mensuel de leur situation d'emploi ou de chômage de sorte que l'ensemble des données s'étend sur une période totale de 18 mois. La base de sondage provient du Fichier historique des demandeurs d'emploi et regroupe l'ensemble des inscriptions en catégorie 1, 2 et 3 au cours du mois de décembre 2014. L'échantillon constitué de 15 000 réponses exploitables a fait l'objet d'un redressement de type « calage sur marges » en utilisant comme variables de calages celles retenues dans la stratification.

Les modèles de durée appliqués aux sorties du chômage

Par rapport à l'analyse standard s'intéressant au taux d'évènement, les modèles de durées permettent de prendre en compte les censures qui sont inhérentes à ce type de données. Si un individu peut présenter l'évènement d'intérêt (retour à l'emploi) pendant le suivi, certaines observations peuvent être censurées lorsque la période d'observation est interrompue avant que le retour à l'emploi n'ait pu être observé. C'est l'estimateur de Kaplan-Meier qui est mobilisé ici afin d'estimer la distribution au cours du temps de la probabilité de ne pas avoir effectué une transition vers l'emploi. En d'autres termes, l'estimateur repose sur la probabilité d'être encore au chômage à un instant donné conditionnellement au fait de ne pas avoir transité vers l'emploi ou quitté cet « état » juste avant cet instant (Taux de survie).

Cet estimateur se limite néanmoins à l'analyse univariée des différents facteurs. L'utilisation d'une régression de Cox (modèle à risque proportionnel) permet de compléter l'analyse par la mesure des effets propres (toutes choses égales par ailleurs) des variables observables pouvant exercer une influence sur la probabilité instantanée de retrouver un emploi (probabilité de connaître l'évènement à chaque instant t). Pour un individu donné i Le modèle exprime le risque instantané de survenue de l'évènement en fonction de l'instant t et des variables explicatives X . $\lambda_0(t)$ correspond au risque de base qui dépend seulement du temps et dont la forme n'est pas précisée. Pour un individu i , X_i représente le vecteur des covariables et β_i renvoient aux coefficients estimés. Le risque instantané est formulé par :

$$\lambda(t; X_i) = \lambda_0(t) \times \exp\left(\sum_{i=1}^n \beta_i X_i\right)$$

La probabilité instantanée de retrouver un emploi est supposée constante pendant la durée d'observation de sorte que les fonctions de risques entre deux individus sont proportionnelles. Le paramètre $\exp \beta$ (rapport de risques) représente donc le facteur multiplicatif de la probabilité du retour à l'emploi à n'importe quel moment au cours de la période considérée, pour un individu présentant le facteur de risque par rapport à l'individu de référence (*cet. par.*).

2. Transitions professionnelles : typologie de parcours

Une classification ascendante hiérarchique (CAH) opérée sur la base d'indicateurs (temps passé en moyenne dans les différents états, nombre de périodes en moyenne dans chacun des différents états, mobilité professionnelle au sens du changement de métier, temps d'accès à la première situation d'emploi) permet de dégager 4 types (groupes) de parcours de poids relativement homogène (tableau 2).

Tableau 2 • Distribution de l'échantillon selon les différents types de parcours

| | |
|---|-------|
| Groupe 1 « Accès rapide à l'emploi pérenne » | 24,5% |
| Groupe 2 « Accès difficile à l'emploi » | 35,1% |
| Groupe 3 « Accès rapide à l'emploi hors CDI » | 15,2% |
| Groupe 4 « Alternance emploi-chômage » | 25,2% |

Source : enquête entrants au chômage.

Les tableaux 3 et 4 permettent de mieux décrire les types de parcours qui ont été construits. Ainsi, le premier groupe se caractérise par une présence majoritaire de personnes ayant passé l'essentiel de la période d'observation (62 % du total) en CDI, alors que le deuxième type regroupe des personnes qui sont restées l'essentiel du temps (78 %) à la recherche d'un emploi. Les deux autres types concernent des personnes dont la durée d'observation a été partagée (de manière inégale, certes) entre emploi et recherche d'emploi, à la différence notable que dans le type 3 l'on rencontre des personnes ayant eu des contrats successifs de 6 mois et plus, alors que le type 4 concerne les personnes qui n'ont eu que des contrats courts, souvent sous forme de missions d'intérim, ce qui les a conduites à connaître une alternance entre emploi et chômage.

Tableau 3 • Répartition du temps passé (en moyenne) dans les différents états, selon le groupe d'appartenance

| | % du temps passé en CDI (en moyenne) | % du temps passé en contrat 6 mois ou plus (en moyenne) | % du temps passé en contrat de moins de 6 mois (en moyenne) | % du temps passé en formation (en moyenne) | % du temps passé en recherche d'emploi (en moyenne) | % du temps passé en cessation de recherche d'emploi, retraite (en moyenne) |
|--|--------------------------------------|---|---|--|---|--|
| Groupe 1 « Accès rapide à l'emploi pérenne » | 62 % | 5 % | 9 % | 1 % | 22 % | 1 % |
| Groupe 2 « Accès difficile à l'emploi » | 3 % | 4 % | 5 % | 7 % | 78 % | 4 % |
| Groupe 3 « Accès rapide à l'emploi hors CDI » | 3 % | 55 % | 13 % | 2 % | 24 % | 4 % |
| Groupe 4 « Alternance emploi-chômage » | 3 % | 8 % | 36 % | 14 % | 38 % | 2 % |

Source : enquête entrants au chômage.

Les variables explicatives de l'appartenance à l'un ou à l'autre des types (groupes) sont identifiées à l'aide d'une série de régressions logistiques (*logit*). Ainsi, le fait d'être une femme ou d'être âgé d'au moins 50 ans ou encore de ne pas avoir travaillé au préalable² augmentent significativement la probabilité de se trouver dans un parcours caractérisé par un « accès difficile à l'emploi ». L'accès, par contre, « rapide à un emploi pérenne » est favorisé par l'appartenance au sexe masculin, à la tranche d'âge de 40 à 49 ans, par un niveau de formation supérieur à Bac+2, par une longue expérience (supérieure à 3 ans) dans le métier recherché, par l'exercice d'un emploi régulier avant l'épisode de chômage, voire par l'absence d'antécédent de chômage pendant les 2 ans avant que ce dernier ne survienne.

Concernant les deux autres types de parcours, les variables déterminantes sont assez proches et, à peu de choses près, agissent dans le même sens. À titre d'exemple, les jeunes (moins de 30 ans) ont autant de probabilités de suivre un parcours d'accès, assez rapide, à un emploi précaire, mais d'une durée relativement longue (supérieure ou égale à 6 mois) ou bien de suivre un parcours caractérisé par des allers-retours entre emploi et chômage, où les contrats courts prédominent. Par contre, ces derniers sont particulièrement désavantagés par l'absence d'un niveau de formation élevé (la probabilité augmente inversement avec le niveau de diplôme) et par leur passé professionnel caractérisé par un enchaînement de contrats courts (sans, cependant, passage par le chômage).

De manière générale, ces résultats corroborent notre analyse des transitions du chômage vers l'emploi, présentée en amont.

² Chaque modalité est comparée aux autres modalités de la même variable, selon le principe « toutes choses égales par ailleurs ». Ainsi, le sexe de référence est homme, l'âge de référence est de 30 à 39 ans, le niveau de formation de référence est inférieur au baccalauréat, etc.

Tableau 4 • Déterminants d'appartenance aux différents groupes

| | Groupe 1 | Groupe 2 | Groupe 3 | Groupe 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| Sexe | | | | |
| Homme | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Femme | 0,82 *** | 1,22 *** | 1,07 | 0,92 |
| Age | | | | |
| Moins de 30 ans | 0,91 | 0,71 *** | 1,30 *** | 1,30 *** |
| De 30 à 39 ans | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| De 40 à 49 ans | 1,12 * | 1,08 | 0,91 | 0,86 ** |
| 50 ans et plus | 0,64 *** | 2,33 *** | 0,89 | 0,49 *** |
| Niveau de formation | | | | |
| Niveau I et II | 1,91 *** | 0,67 *** | 1,20 * | 0,70 *** |
| Niveau III | 1,52 *** | 0,75 *** | 1,22 * | 0,80 ** |
| Niveau IV | 1,20 ** | 0,88 ** | 1,05 | 0,96 |
| Niveau IV et V | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Résident en QPV (quartier prioritaire de la ville) | | | | |
| Oui | 0,79 ** | 1,43 *** | 0,93 | 0,82 * |
| Non | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Bénéficiaire du RSA | | | | |
| Oui | 0,65 *** | 1,90 *** | 0,79 ** | 0,75 *** |
| Non | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Niveau de mobilité | | | | |
| Peu mobile | 1,053 | 1,16 ** | 0,98 | 0,79 *** |
| Moyennement mobile | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Très mobile | 1,15 ** | 0,98 | 1,10 | 0,83 *** |
| Expérience dans le métier recherché | | | | |
| Aucune | 0,74 *** | 1,26 *** | 0,91 | 1,06 |
| 1 an | 0,82 ** | 1,26 *** | 0,95 | 0,97 |
| 2 ans | 0,98 | 1,01 | 1,06 | 0,96 |
| 3 ans et plus | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Passé professionnel | | | | |
| Emploi régulier avant de connaître le chômage | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Plusieurs emplois sans vraiment connaître d'interruption | 0,96 | 0,83 ** | 1,04 | 1,27 *** |
| Enchaînement période d'activité et période de chômage | 0,67 ** | 0,81 *** | 1,37 *** | 1,51 *** |
| Travaillé brièvement ou jamais travaillé | 0,54 *** | 1,47 *** | 0,89 | 1,17 * |
| Durée cumulée de chômage au cours des 24 derniers mois (hors inscription en cours) | | | | |
| Aucune | Réf. | Réf. | Réf. | Réf. |
| Inférieure à 6 mois | 0,92 | 0,81 *** | 1,41 *** | 1,11 |
| De 6 mois à moins d'un an | 0,85 * | 0,75 *** | 1,57 *** | 1,19 ** |
| 1 ans et plus | 0,90 | 0,71 *** | 1,48 *** | 1,26 *** |

Seuils de significativité : la probabilité pour qu'un coefficient soit nul est inférieure à 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).

Source : enquête entrants au chômage / fichier historique administratif, Pôle Emploi.

3. Aspects de déclassement

3.1. Une personne sur cinq connaît une mobilité descendante

Le premier élément de notre analyse du déclassement est l'observation des mobilités descendantes. Si l'on raisonne en termes de PCS³, plus de 20 % des personnes déclarent avoir repris un emploi se situant à une position inférieure à celle qui correspond à leur profil. Ce pourcentage varie, cependant, en fonction des PCS (tableau 5).

Pour un agriculteur, un artisan ou un commerçant, le fait de reprendre un emploi d'employé non qualifié ou d'ouvrier non qualifié a été considéré comme un critère de déclassement. De même, un cadre qui trouve un emploi de profession intermédiaire, d'employé ou d'ouvrier (qualifié ou non qualifié), ou une profession intermédiaire connaissant une mobilité vers un emploi d'employé ou d'ouvrier (qualifié ou non qualifié) sont autant de cas de déclassement. Enfin, pour les employés et les ouvriers qualifiés, nous avons retenu comme seul critère de déclassement le fait d'exercer un emploi non qualifié.

Ainsi, par construction, les cas les plus nombreux de déclassement concernent les personnes appartenant aux catégories des professions intermédiaires et des cadres : près de la moitié des premiers et plus d'un tiers des seconds connaissent une mobilité descendante lors de leur reprise d'emploi. Ce qui est encore plus important à notre sens c'est que ces proportions ne se modifient pas en fonction des vagues d'interrogation : qu'il s'agisse de personnes ayant trouvé un emploi durant les six premiers mois de leur inscription au chômage ou de personnes ayant attendu plus d'un an, parfois même un an et demi, avant de reprendre un emploi. Par conséquent, tout semble indiquer que le déclassement n'est pas un phénomène passager, lié à l'urgence de sortir du chômage, mais au contraire il produit des effets de sélection sur la population des chômeurs. Ces effets seraient même durables, car même après plusieurs allers-retours entre emploi et chômage, le déclassement ne s'estompe pas.

Tableau 5 • Mobilité descendante. Comparaison entre la PCS de la personne et la PCS de l'emploi, à 6 et à 18 mois après l'inscription au chômage (en %)

| PCS | Interrogation à 6 mois | Interrogation à 18 mois |
|---|------------------------|-------------------------|
| Agriculteur | 20,8 | 15,4 |
| Artisan ou commerçant | 24,0 | 27,8 |
| Cadre et profession intellectuelle supérieure | 36,3 | 34,9 |
| Profession intermédiaire | 42,9 | 42,5 |
| Employé non qualifié | 11,6 | 10,0 |
| Employé qualifié | 13,1 | 13,1 |
| Ouvrier qualifié | 13,3 | 13,1 |
| Total | 22,9 | 22,1 |

Lecture : 6 mois après leur entrée au chômage, 24 % des artisans et commerçants avaient connu une mobilité descendante ; ils étaient 27,8 % à être dans ce cas 18 mois après leur entrée au chômage.

³ La nomenclature des Professions et catégories socio-professionnelles (PCS) a été conçue pour situer l'appartenance sociale de l'individu. Sa dimension collective se superpose à sa dimension individuelle, dans la mesure où le positionnement de l'individu par rapport à sa qualification, sa formation et son expérience une reconnaissance objective au moyen des grilles salariales portées par les conventions collectives.

3.2. Dégradation notable des conditions de travail et d'emploi à la sortie du chômage

Si l'on s'intéresse à la nature du contrat du travail repris, pour les personnes qui ont déclaré en avoir trouvé un, l'on constate que près d'une personne sur quatre (26,5 %) a accédé à un CDI, par conséquent les trois quarts de notre panel n'ont eu que des contrats précaires (CDD et intérim). Cependant, si l'on compare avec le contrat de l'emploi occupé avant l'épisode du chômage, l'on s'aperçoit que la précarité progresse et que pratiquement une personne sur deux retrouve un emploi avec un contrat précaire (tableau 6), alors que le contrat dont elle disposait avant de connaître le chômage était prétendument stable : elle avait soit un statut d'indépendant (3,2 %), soit un contrat à durée indéterminée (31,5 %). La rupture du CDI qui a généré l'inscription au chômage intervient à la suite d'un licenciement et témoigne soit de la dégradation de la santé économique de l'entreprise soit de l'existence de CDI « fragiles » (Lizé et Prokovas, 2014), sans que nous soyons en mesure, dans le cadre de la présente étude, de mesurer l'importance de chacune de ces deux causes.

Ainsi, l'érosion du CDI entre deux périodes séparées par un passage par chômage semble remettre les compteurs à zéro en faisant fi de la qualification et de l'expérience de la personne qui se trouve dont l'insertion à l'emploi passe par la porte des contrats précaires. Encore une fois, le passage par le chômage semble opérer un effet de sélection ou plutôt, compte tenu du déclassement dont il a été question plus haut, un effet d'anti-sélection, à proprement parler. Qui plus est, la persistance du taux d'érosion du CDI dans le temps (quelle que soit la période de l'interrogation), confirme l'hypothèse qu'il ne s'agit pas d'un phénomène isolé, affectant les seules personnes pressées de mettre fin à leur situation de sans emploi.

Tableau 6 • Part de personnes ayant eu un emploi stable et se trouvant avec un contrat précaire à la sortie du chômage (en %)

| Type d'emploi avant le chômage | Type d'emploi après le chômage | Interrogation à 6 mois | Interrogation à 18 mois |
|--------------------------------|--------------------------------|------------------------|-------------------------|
| CDI ou indépendant | CDD ou intérimaire | 44,3 | 44,2 |

Les mêmes constats peuvent être faits au sujet du temps de travail : si le temps partiel ne concerne que 33 % des reprises d'emploi, une personne sur six parmi celles qui ont ainsi trouvé un emploi à temps partiel avait auparavant un emploi à temps plein. Ce passage du temps plein au temps partiel n'est cependant pas choisi : 80 % de ces personnes auraient bien voulu travailler davantage (tableau 7). Une fois de plus, aucune différence notable n'est perçue entre les personnes ayant trouvé un emploi rapidement, dans les six premiers mois après leur inscription au chômage, et les autres.

Tableau 7 • Part de personnes ayant eu un emploi à temps plein et se trouvant avec un emploi à temps partiel à la sortie du chômage (en %)

| Temps de travail avant le chômage | Temps de travail après le chômage | Interrogation à 6 mois | Interrogation à 18 mois |
|-----------------------------------|-----------------------------------|------------------------|-------------------------|
| Temps plein | Temps partiel | 14,8 | 14,2 |
| | (dont subi) | 80,0 | 80,1 |

3.3. L'accès à l'emploi implique d'importantes concessions

Les personnes interrogées ont admis avoir été contraintes de faire une ou plusieurs concessions, par rapport à leurs exigences initiales, afin de pouvoir accéder à l'emploi. Il s'agit d'un exemple concret de l'abaissement du niveau d'exigences, dont nous avons parlé plus haut. La principale concession faite concerne le temps de travail (des horaires plus courts ou plus longs que voulu), suivie de l'obligation à effectuer des horaires hors norme (travail de nuit, travail le dimanche ou les jours fériés). Plus d'une personne sur trois a ainsi concédé sur ces deux points. Les autres items cités prioritairement concernent le temps de trajet domicile-travail et le niveau de rémunération (tableau 8). En ce qui concerne notamment la réduction du niveau de salaire, le résultat est saisissant (près d'une personne sur trois), d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un salaire « rêvé » ou idéalement souhaité, mais de celui perçu juste avant le chômage. À noter également que la baisse du niveau de qualification a été évoquée par une personne interrogée sur cinq, résultat conforme à l'observation que nous avons faite en amont. Enfin, nos résultats montrent que les personnes interrogées ont rarement été contraintes à ne faire qu'une concession.

Tous ces résultats ne changent pas avec la durée du chômage. Aussi faut-il le répéter, les personnes qui sortent rapidement du chômage, celles qui basculent au chômage de longue durée (plus de douze mois consécutifs) ou celles qui subissent une récurrence au chômage sont priées de revoir leurs revendications à la baisse, si elles souhaitent obtenir un emploi.

Tableau 8 • Concessions faites par les personnes ayant repris un emploi (en %)

| Concessions effectuées | Interrogation à 6 mois | Interrogation à 18 mois |
|---|------------------------|-------------------------|
| Accepter une durée de travail différente (moins d'heures ou plus d'heures que souhaité) | 39,0 | 39,1 |
| Accepter des horaires particuliers (nuit, week-end...) | 37,6 | 35,8 |
| Accepter une durée de transport plus longue | 29,7 | 30,0 |
| Accepter une baisse de salaire par rapport à l'emploi précédent | 28,2 | 29,4 |
| Accepter de travailler en déplacement | 21,6 | 21,1 |
| Accepter une baisse de qualification | 19,6 | 19,4 |
| Accepter un type de contrat qui ne convenait pas | 15,4 | 15,8 |
| Accepter de déménager | 13,6 | 13,0 |
| Autre | 0,9 | 1,0 |
| Total des réponses | 205,6 | 204,6 |

Note : plusieurs réponses ayant été autorisées à cette question, leur total dépasse 100 %.

Bibliographie

Amossé T. (2004), « Vingt-cinq ans de transformation des mobilités sur le marché du travail », INSEE, *Données sociales*, p. 235-242.

Amossé T., Chardon O. (2006), « Les travailleurs non qualifiés : une nouvelle classe sociale ? », *Économie et Statistique*, n° 393-394, p. 203-229.

Blache G. (2007), « The Flexibility-Security nexus in Transitional European Labour Markets: an empirical analysis », in Jørgensen H. & Madsen P.K. (eds.), *Flexicurity and beyond-Finding a new agenda for the European social model*, Djøf Publishing, p. 277-306.

Cochard M., Cornilleau G., Heyer É. (2010), « Les marchés du travail dans la crise », *Économie et Statistique*, n° 438-440, p. 181-204.

Dupray A. (2005), « Les mobilités en début de vie professionnelle : externes ou internes au entreprises, des évolutions aux effets très différents », Céreq, *Bref*, n° 216.

Favreau O. (1991), « Irréversibilités et institutions : problèmes micro-macro », in Boyer R., Chavance B., Godard O., *Les figures de l'irréversibilité en économie*, Éditions de l'EHESS, p. 69-96.

Gautié J. (2003), « Transitions et trajectoires sur le marché du travail », CEE, *Quatre pages*, n° 59.

Gazier B., (2000), « L'articulation justice locale / justice globale. Le cas des marchés transitionnels du travail », *Revue économique*, vol. 51, n° 3, p. 571-581.

Gazier B., Petit H. (2007), « French labour market segmentation and French labour market policies since the seventies : connecting changes », *Économies et Sociétés, Série Socio-économie du travail*, n° 28, p. 1027-1056.

Givord P. (2005), « Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes », *Économie et Statistique*, n° 388-389.

Huyghues Despointes H. (1991), « Être disponible et savoir cibler sa recherche : deux clés pour trouver un emploi », *Économie et Statistique*, n° 249, p. 67-74.

Lizé L. (2006), « Facettes du déclassement, quel rôle pour les politiques de l'emploi ? », *Travail et Emploi*, n° 107, p. 33-45.

Lizé L., Prokovas N. (2014), « Au sortir du chômage : précaires malgré un CDI ? », *Formation Emploi*, n° 125, p. 89-112.

Lizé L., Prokovas N. (2009), « La sortie du chômage : le jeu des mobilités ascendantes et descendantes », *Économie Appliquée*, tome LXII, n° 1, p. 104-132.

Matus M., Prokovas N. (2014), « Changer de métier pour sortir du chômage », in Lamotte B., Le Roy A., Massit C., Puissant E., *Innovations sociales, innovations économiques*, Presses universitaires de Louvain, p. 263-286.

Méda D. (2000), « Le plein emploi de qualité, une figure du bien commun », *Économie politique*, n° 8, p. 6-32.

Picart C. (2014), « Une rotation de la main-d'œuvre presque quintuplée en 30 ans : plus qu'un essor des formes particulières d'emploi, un profond changement de leur usage », INSEE, Direction des statistiques démographiques et sociales, *Document de travail*, n° F1402.

Picart C. (2008), « Flux d'emploi et de main-d'œuvre en France : un réexamen », *Économie et Statistique*, n° 412, p. 27-56.

Simonin B. (2000), « Rechercher un emploi quand on est au chômage », DARES, *Premières Synthèses*, n° 16.1.

Le parcours professionnel des chômeurs de longue durée en Suisse

Fabio B. Losa^{*}, Maurizio Bigotta^{**}, Eric Stephani^{***}, Gilbert Ritschard^{****}

1. Introduction

On¹ sait que les bouleversements qui surviennent dans le monde du travail influencent notre propre parcours professionnel. Il ressemble, pour un nombre croissant de personnes, à une succession de situations parfois complexes, interrompues par des phases d'inactivité plus ou moins longues. La fréquence de ces dernières tend, du reste, à augmenter en même temps que le changement de statut et la complexité des situations (succession d'emplois, cumul des activités professionnelles et périodes de chômage). En d'autres termes, les parcours professionnels sont marqués par des événements imprévisibles toujours plus nombreux et certains travailleurs assistent à la précarisation progressive de leur situation. C'est dans ce contexte que s'inscrit le projet de recherche mené actuellement par l'Office de la statistique du canton du Tessin (Ustat) en collaboration avec l'université de Genève (Pr. Gilbert Ritschard), et avec le soutien de l'Office fédéral des assurances sociales (Ofas) et de la Centrale de compensation de l'AVS à Genève. À la base de ce projet, des données longitudinales anonymes, appelées comptes individuels AVS, permettent d'analyser les différents parcours professionnels (voir encadré). Thème du présent article, le chômage de longue durée est justement un des points traités par l'étude. Cette dernière traite des personnes confrontées à ce problème au cours de l'année 2002, ce qui concerne quelque 15 % de toutes les personnes qui, cette année-là, ont entamé un nouveau délai-cadre afin de percevoir des prestations de l'AC². L'analyse porte sur leur parcours professionnel 36 mois avant et 36 mois après la période de chômage.

2. Le chômage de longue durée, un obstacle à la réinsertion professionnelle

Les années 2001 et 2002 ont été marquées par une très faible croissance économique, une baisse de l'emploi et une augmentation du chômage. La reprise économique s'est amorcée dans le courant de 2003, mais il aura fallu attendre 2005 pour que la tendance s'inverse sur le marché du travail. Cette période a laissé des traces: l'analyse du nombre de personnes confrontées au chômage de longue durée en 2002 révèle un appauvrissement significatif de la main-d'œuvre. Ce phénomène transparaît dans le graphique 1: au cours de la période étudiée, on constate un recul massif du taux d'activité. En effet, trois ans avant le début de la période de chômage, ce taux s'élevait à 75 %, et même à 85 % une année avant. Par contre, deux ans après un chômage de douze mois au moins, ce taux se stabilise à 60 % environ. En d'autres termes, près de deux personnes sur huit qui étaient actives ou

^{*} Pôle de recherche national LIVES et Scuola universitaria professionale della Svizzera Italiana (SUPSI).

^{**} Pôle de recherche national LIVES et Université de Genève.

^{***} Office de statistique du Canton du Tessin.

^{****} Pôle de recherche national LIVES et Université de Genève.

¹ Cet article a été publié dans la revue de politique économique suisse *La vie économique*, 7/8-2011, p. 51-54.

² Toute personne qui perçoit des indemnités journalières sur une période de douze mois successifs au moins, conformément à la loi sur l'assurance-chômage (LACI), est considérée comme chômeur de longue durée.

cherchaient un emploi avant la période de chômage ont quitté le marché du travail par la suite³. Ce net recul est principalement imputable à la diminution du nombre de salariés : trois ans avant le début de la période de chômage de longue durée, ils étaient 61 %, et même 80 % une année avant. Une année après la sortie du chômage de longue durée, ce taux tombait à 44 % environ. Afin d'en sortir, certaines personnes ont opté pour une activité indépendante: leur taux se maintenait à environ 4 % après les douze premiers mois suivant la période de chômage⁴. Percevoir des indemnités de chômage tout en exerçant une activité lucrative (gain intermédiaire) représente une caractéristique supplémentaire déterminante dans les mois qui précèdent ou suivent immédiatement la période de chômage. Le gain intermédiaire joue dans ce contexte un rôle important. Grâce à cette disposition de l'assurance-chômage, si le salaire qu'une personne retire d'une activité lucrative est inférieur à l'indemnité de chômage complète, notamment en raison d'un taux d'occupation trop bas, il est complété par une indemnité compensatoire⁵. L'étude révèle que ce phénomène (ci-après appelé chômage partiel) est relativement fréquent, aussi bien avant qu'après une période de chômage de longue durée. D'une part, on peut attribuer la diminution du nombre de chômeurs partiels dans les douze mois qui suivent la période de chômage au fait que les personnes concernées épuisent progressivement leur droit maximum aux indemnités. D'autre part, cette diminution peut aussi indiquer que ces personnes parviennent mieux à conserver leur emploi avec le temps. Bien que le recul du taux d'activité suite à une longue période de chômage touche aussi bien les hommes que les femmes, ce phénomène semble un peu plus important chez les hommes (voir graphique 2). On s'aperçoit également que le risque d'exclusion du marché du travail est étroitement lié à l'âge des personnes concernées⁶, celles qui ont atteint un certain âge y étant davantage exposées. Pour quelles raisons ? On peut penser aux difficultés de reconversion professionnelle, à un manque de flexibilité, à des coûts salariaux plus élevés ou à un manque de volonté de la part de l'employeur. Le taux d'activité des personnes âgées de plus de 55 ans diminue de moitié suite à une période de chômage de longue durée, passant d'environ 90 à quelque 45 %⁷. Pour les plus jeunes, la réinsertion sur le marché du travail semble nettement plus facile. On remarque toutefois que les personnes âgées entre 25 et 54 ans éprouvent aussi des difficultés à retrouver la même situation professionnelle qu'avant la période de chômage, même si, au cours de la période sous revue, de nombreuses personnes ont choisi d'entreprendre une activité indépendante. Le taux d'activité des jeunes âgés entre 21 et 24 ans n'a cessé d'augmenter au cours des trois années consécutives à la période de chômage de longue durée; on peut donc vraisemblablement en déduire qu'ils ont retrouvé une activité professionnelle par la suite⁸.

3. Les statuts individuels d'activité

Comme nous l'avons vu ci-dessus, la composition de la population varie si l'on considère le statut professionnel avant ou après une période d'inactivité. Ceci résulte du parcours professionnel de chaque individu, et notamment des passages parfois fréquents d'une activité à l'autre. Grâce aux «matrices de transition», il est possible d'identifier ces passages et de récolter des données pertinentes sur la récurrence de ces épisodes. Ces données (voir tableau 1) permettent d'expliquer la nette augmentation des personnes sans activité lucrative de 15 à 43 % (et donc le recul du taux

³ Ce bilan pourrait encore s'alourdir, notamment en raison des récidives et du cercle vicieux qui s'ensuit: il conduit en effet au chômage de longue durée, ce qui, pour certaines personnes, est synonyme d'exclusion du monde professionnel.

⁴ Le fait que cette activité soit peu prisée à l'issue d'une période de chômage de longue durée est lié aux dispositions régissant le droit à l'indemnité de chômage.

⁵ Selon la définition, est réputée au chômage partiel toute personne qui reçoit une compensation de ce type par le biais de l'AC.

⁶ Âge de ces personnes au début de la période de chômage.

⁷ Les personnes choisies pour l'étude devaient être en âge d'exercer une activité professionnelle tout au long de la période sous revue.

⁸ Afin d'éviter que les résultats ne soient faussés par les flux migratoires, nous avons aussi effectué l'analyse pour la population suisse uniquement. Les résultats n'ont montré aucun écart significatif par rapport à l'ensemble des résultats présentés dans cet article.

d'activité de 85 à 56,6 %). L'exclusion des personnes actives de la vie professionnelle (7 264 personnes sur 25 556) n'explique pas, à elle seule, le recul de la main-d'œuvre de 28,4 points de pourcentage. En fait, ce phénomène est imputable aux différents flux entre les statuts professionnels (voir graphique 3) : 9 088 personnes actives avant la période de chômage (35,6 points de pourcentage) ont par la suite cessé leur activité professionnelle; un recul en partie amorti par les 1 824 personnes auparavant inactives qui ont retrouvé une activité lucrative une année après être sorties d'une longue période de chômage (7,1 %). Le tableau 1 montre que les personnes inactives 12 mois avant le chômage de longue durée ont une probabilité (52,5 %) supérieure de se retrouver aux marges du marché du travail après celui-ci. Les chômeurs et les salariés suivent (46,8 % et 41,7 %). Sur les 56,6 % de personnes qui composaient la population active douze mois après une période de chômage de longue durée, 50,5 % étaient des salariés, 3,9 % des indépendants et 2,2 % cherchaient encore un emploi. Sur l'ensemble des personnes qui exerçaient une activité indépendante avant la période de chômage de longue durée, 13,1 % étaient de nouveau ou toujours indépendantes après la période de chômage. D'autres ont aussi débuté une activité indépendante par la suite, notamment des anciens salariés (4,2 %), des anciens chômeurs (3,2 %) et des personnes qui n'exerçaient auparavant aucune activité professionnelle (2,1 %); à noter que ce sont surtout les hommes qui ont eu recours à cette option⁹. Neuf personnes sur dix ayant entrepris une activité indépendante suite à une période de chômage de longue durée étaient auparavant salariées. Douze mois après la période de chômage, seule la moitié des salariés et des personnes inactives se sont retrouvés dans la même situation professionnelle (ou non professionnelle) qu'auparavant. Ce constat indique que la mobilité reste, dans l'ensemble, très élevée. Les passages du statut de salarié au statut d'inactif étaient les plus courants: sur les quelque 21 000 personnes qui appartenaient encore au groupe des salariés douze mois avant d'être au chômage, 8 676 n'exerçaient plus aucune activité salariée douze mois après la période de chômage. En revanche, 1 674 personnes auparavant inactives ont réussi à revenir sur le marché du travail en tant que salariés. Les passages au nouveau statut douze mois après la fin de la période de chômage ne sont, toutefois, de loin pas des situations définitives. Une analyse détaillée de la matrice de transition entre 12 mois après et 36 mois après la fin de la période de chômage montre que 32 % des personnes restent mobiles ou n'ont plus le même statut que 24 mois auparavant. Si l'on considère les passages entre les statuts d'actif et d'inactif, on remarque que le solde est positif pour le premier groupe. Cela signifie que la nette diminution de la main-d'œuvre peut en partie être compensée avec le temps (augmentation du taux d'activité de 56,6 % à 60,7 %); cela s'explique plutôt par les retours au chômage que par l'augmentation du taux d'occupation¹⁰.

4. Événement unique ou danger de récurrence?

Les trois cinquièmes des personnes étudiées (62,4 %) n'ont jamais été au chômage au cours des trois années précédant la période de chômage de longue durée. Même en écartant celles qui se trouvaient déjà depuis une certaine période en marge du marché du travail¹¹, ce chiffre ne varie presque pas (voir graphique 4) : 58,8 % des personnes n'ont jamais été au chômage au cours des trois années précédant la perte de leur emploi; 27 % des personnes ont été une fois au chômage, 9,6 % deux fois et 3,2 % trois fois. Seuls 1,4 % des intéressés ont été au chômage quatre fois ou plus (jusqu'à treize fois). Deux chômeurs de longue durée sur cinq sont retombés au chômage, indépendamment de leur sexe ou de leur âge. Dans 70 % des cas, il n'y a eu aucune récurrence au cours des trois années d'activité professionnelle qui ont suivi la période de chômage de longue durée. Toutefois, si l'on écarte les cas de personnes qui n'ont exercé aucune activité durant au moins deux

⁹ 5,4 % des hommes, et seulement 2,2 % des femmes, avaient entamé une activité indépendante douze mois après avoir connu le chômage de longue durée. Chez les femmes, cette option n'est souvent envisagée que par d'anciennes salariées ou par des femmes qui exerçaient déjà une activité indépendante douze mois auparavant.

¹⁰ On compte 2 115 entrées au chômage (1 665 salariés, 13 indépendants, 69 personnes sans emploi et 268 personnes inactives) pour 559 sorties.

¹¹ Il s'agit des personnes qui étaient inactives au moins 24 mois sur 36.

des trois années suivant la période de chômage, ce pourcentage chute à 55,2 %¹². Au total, 31,7 % des personnes sont retombées une fois au chômage au cours des trois années qui ont suivi la période de chômage, 9,3 % deux fois, 2,7 % trois fois et 1,1 % quatre fois ou plus. À noter que les cas de récurrence ne doivent pas être négligés: ils peuvent refléter un manque de qualification, l'avis de l'employeur qui considère le chômage de longue durée comme un obstacle ou encore le succès mitigé remporté par les mesures de réinsertion. En ce qui concerne le sexe et l'âge, on constate que les résultats mentionnés ne s'appliquent pas au groupe des jeunes hommes (21 à 24 ans). En effet, par rapport à la population active, le nombre de récurrences après une période de chômage est supérieur à la moyenne (51,8 %); 35,7 % d'entre eux retombent une fois au chômage, 11,6 % deux fois, 3,1 % trois fois et 1,5 % quatre fois ou plus¹³.

5. Conclusion

Les données longitudinales qui sont à la base de cette étude élargissent le champ analytique potentiel du marché du travail, ce qui permet de couvrir une longue période, à compter du moment où une personne est exclue du monde professionnel jusqu'à sa réinsertion. Nous aimerions exploiter ce potentiel à l'avenir, notamment en diversifiant la population analysée, mais aussi en combinant la base de données des CI avec celle de l'assurance-chômage, qui contient des informations supplémentaires, puis avec d'autres bases de données administratives grâce auxquelles on pourrait, par exemple, saisir et analyser la transition entre l'école et le monde professionnel ou le sort des personnes en fin de droit.

Encadré méthodologique 1

Cadre méthodologique Source des données En sa qualité d'organe d'exécution des assurances sociales AC/AI/APG, la Centrale de compensation à Genève est notamment chargée de la gestion d'un certain nombre de registres centraux contenant les données des caisses cantonales et privées. Parmi ceux-ci, on trouve le registre des comptes individuels (ci-après CI), qui contient des informations relatives aux revenus et aux périodes de cotisation servant au calcul des rentes AC/AI. Toutes les personnes actives ont l'obligation de cotiser à l'AC/AI à partir de 18 ans, tandis que les personnes inactives peuvent attendre l'âge de 21 ans. Grâce aux données des CI pour la période de référence 1997–2007 dont nous disposons à des fins analytiques, nous pouvons observer et analyser des séquences mensuelles de onze ans. Sont exclues de ces données toutes les personnes qui n'ont jamais cotisé au premier pilier durant la période sous revue.

Variables et approche méthodologique Nous avons sélectionné dans le registre les 25 556 personnes (en âge de travailler durant toute la période d'observation) qui avaient été confrontées au chômage de longue durée (début de la période de chômage dans le courant de l'année 2002). Pour le besoin de l'étude, est réputée au chômage de longue durée toute personne qui a perçu une indemnité de chômage conformément à la LACI durant au moins douze mois consécutifs. La base de données CI contient les variables suivantes : sexe, âge et nationalité des personnes, nature de la contribution*; cette dernière variable a servi de base à l'établissement d'un classement des statuts d'activité, qui comprend normalement quatre catégories: salariés, indépendants (conformément aux dispositions AC/AI), personnes sans emploi et personnes inactives. Les deux premières catégories (salariés et indépendants) représentent les personnes qui exercent une activité lucrative; celles-ci et les chômeurs forment le groupe des actifs. Le terme «inactif» utilisé dans le cadre de cette étude se distingue du terme courant en statistique publique. Il qualifie les personnes qui, pour divers motifs (inactivité au sens restreint, séjour à l'étranger ou retour de l'étranger, etc.), ne sont plus actives sur le marché suisse du travail. Les cas non enregistrés, de même que ceux déclarés sur une base obligatoire ou volontaire, ainsi que les personnes inactives professionnellement font partie de ce groupe (par exemple les étudiants). L'analyse des parcours professionnels porte sur les 36 mois

¹² Comme mentionné, il s'agit d'une conséquence du phénomène non négligeable d'exclusion du marché du travail suite à une longue période de chômage.

¹³ Pour les femmes et les hommes plus âgés, la composition correspond plus ou moins aux valeurs moyennes, après déduction du grand nombre de personnes qui ont quitté le monde du travail.

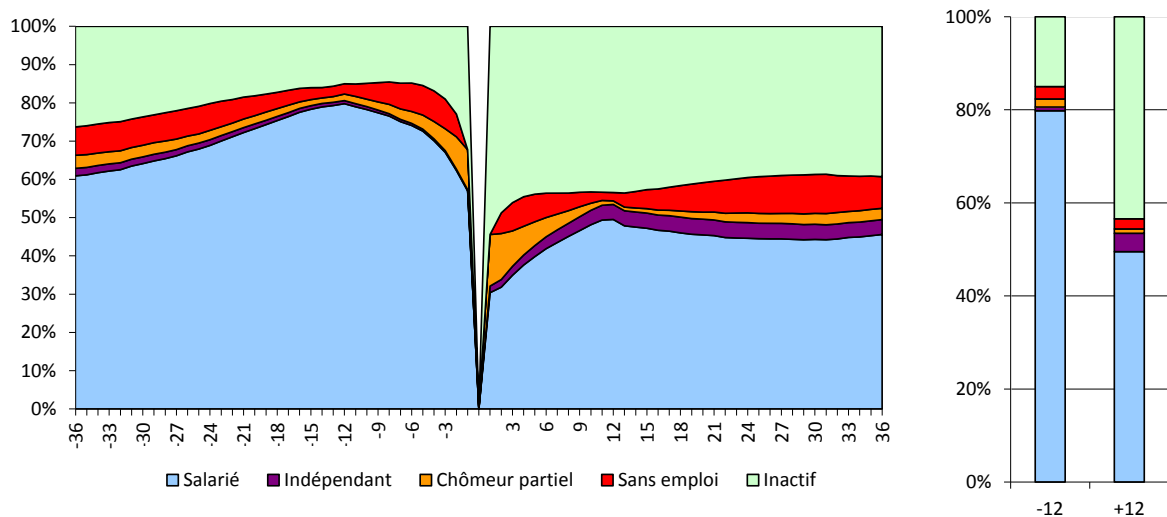
précédant le début de la période de chômage de longue durée et sur les 36 mois suivant la sortie du chômage. La période maximale va de 1999 à 2007. La durée de la période de chômage ne figure pas dans les graphiques insérés dans cet article, car l'accent est mis sur les activités professionnelles qui précèdent ou qui suivent la période de chômage.

* Les CI ne fournissent aucune information sur le lieu de domicile, le lieu de travail, la branche économique ou le taux d'occupation d'une personne.

Bibliographie

- Aeppli D. (2006), « La situation des chômeurs en fin de droit en Suisse », *Politique du marché du travail*, XXI, Berne.
- Bonoli G., Bertozzi F. (2007), *Aides cantonales au logement et aux chômeurs: critères de délimitation pour la statistique de l'aide sociale et de l'inventaire des prestations sociales liées aux besoins*, Neuchâtel.
- Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien (BASS), Büro für arbeits- und organisationspsychologische Forschung und Beratung (büro a&o) (2006), « Etrangers, étrangères, chômage et assurance-chômage », *Politique du marché du travail*, XVI, Berne.
- Djurdjevic D., Rosinger M. (2007), « Le travail temporaire en Suisse: motifs et perspectives sur le marché de l'emploi », *La Vie économique*, XII, 47–50.
- Flückiger Y., Kempeneers P., Deutsch J., Silber J., Bazen S. (2006), « Analyse des différences régionales de chômage », *Politique du marché du travail*, XXII, Berne.
- Häubi R., Fontaine P. (2011), *Le chômage en Suisse 2010: demandeurs d'emploi et chômeurs inscrits. Bénéficiaires de prestations de l'assurance-chômage*, Neuchâtel.
- Kolly M. (2011), « Quantification des interactions entre les systèmes de sécurité sociale », *Sécurité Sociale CHSS*, IV, 199-207.
- Pecoraro M., Wanner P. (2005), « Le revenu annuel moyen déterminant comme indicateur de la situation socioéconomique et financière ? », *Aspects de la sécurité sociale*, XV/05, Berne.
- Office Fédéral de la Statistique (2009), « Arriver en fin de droit, et après? », *Actualité OFS*, Neuchâtel.
- Office Fédéral de la Statistique (2011), *Protection sociale et marché du travail (SESAM), Bases, méthodes et variables construites*, Neuchâtel.
- Weber B. (2007), « La situation des jeunes sur le marché suisse du travail », *La Vie économique*, III, 52–54.

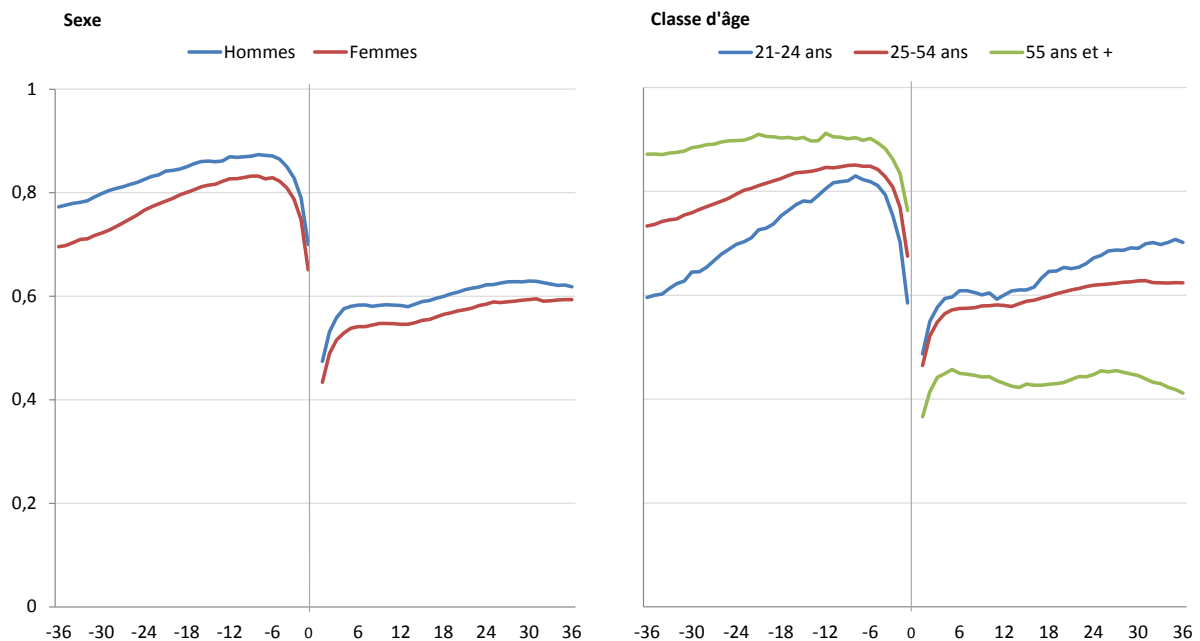
Graphique 1 • Personnes d'après le statut professionnel, en Suisse, en %, 2002*



* Durant les 36 mois avant le début du chômage de longue durée et les 36 mois après la fin de ce dernier, en 2002.

Source : registre des comptes individuels AVS : élaborée par Ustat (Bellinzona) / *La Vie économique*.

Graphique 2 • Taux d'activité par sexe et par classe d'âge, en Suisse, 36 mois après le début du chômage de longue durée et 36 mois après la fin de ce dernier, en %

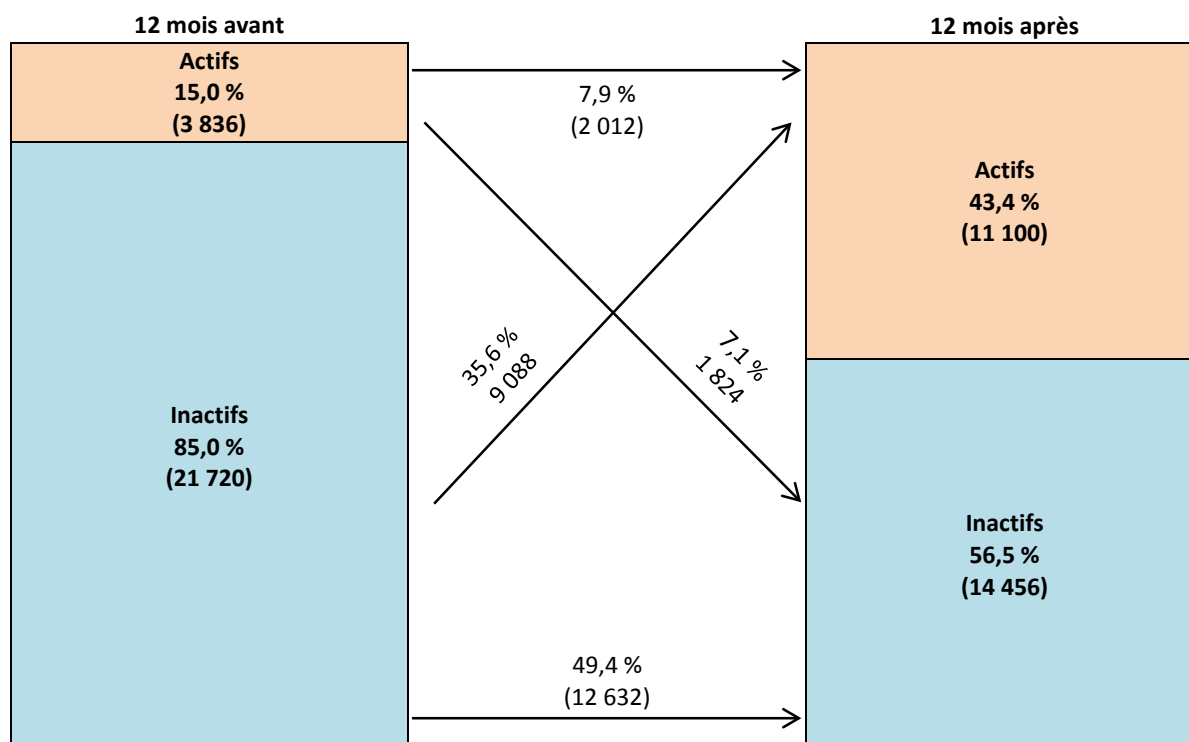


Source : registre des comptes individuels AVS : élaborée par Ustat (Bellinzona) / *La Vie économique*.

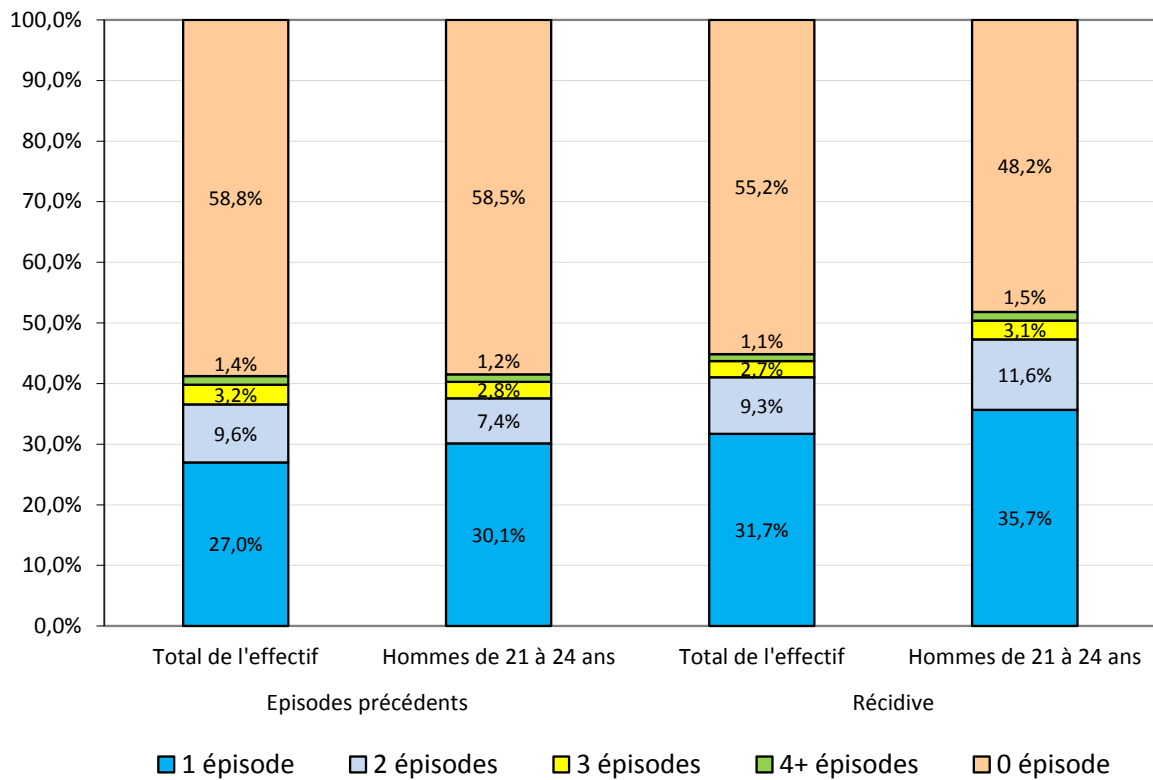
Tableau 1 • Matrice de transition, 12 mois avant le début du chômage de longue durée et 12 mois après la fin de ce dernier

| 12 mois avant \ 12 mois après | Total | Actifs | | | Inactifs | |
|-------------------------------|---------------|---------------|--------------|----------|----------|---------------|
| | | Salariés | Indépendants | Chômeurs | | |
| Total | 25 556 | 14 456 | 12 894 | 1 003 | 559 | 11 100 |
| Actifs | 21 720 | 12 632 | 11 220 | 923 | 489 | 9 088 |
| Salariés | 20 828 | 12 152 | 10 820 | 874 | 458 | 8 676 |
| Indépendants | 206 | 115 | 86 | 27 | 2 | 91 |
| Chômeurs | 686 | 365 | 314 | 22 | 29 | 321 |
| Inactifs | 3 836 | 1 824 | 1 674 | 80 | 70 | 2 012 |

Source : registre des comptes individuels AVS : élaborée par Ustat (Bellinzona) / *La Vie économique*.

Graphique 3 • Schéma du changement de statut d'actif à inactif, 12 mois avant et après le chômage

Graphique 4 • Proportion de chômeurs de longue durée suivant le nombre d'épisodes qui ont précédé l'événement et proportion de récurrences, en Suisse, 2002*



* Trois ans avant et trois ans après le chômage de longue durée.

Source : registre des comptes individuels AVS : élaborée par Ustat (Bellinzona) / *La Vie économique*.

Décrochage, orientation et transitions (Atelier 3a)

Décrochage scolaire et retour en formation : parcours et expériences des jeunes suivis par un dispositif de remédiation à Genève

Amaranta Cecchini, Rami Mouad

1. Introduction

La problématique du décrochage scolaire est commune à l'ensemble des systèmes éducatifs et la Suisse n'échappe pas à cette réalité. Le maintien du maximum de jeunes dans le système de formation jusqu'à l'obtention d'une certification de niveau secondaire II (CITE 4) y est devenu un enjeu politique majeur, notamment face aux coûts économiques et sociaux générés par le manque de qualification. Bien que le chômage des jeunes soit moins important que dans les pays voisins, l'insertion professionnelle reste plus difficile pour ceux qui quittent prématurément le système de formation. A Genève, où le marché de l'emploi est fortement concurrentiel et tertiairisé, on estime que le risque de connaître le chômage est quatre fois plus élevé chez les jeunes sans diplôme que chez les diplômés. Par ailleurs, quand ils exercent un emploi, ces jeunes sont davantage susceptibles d'exercer des emplois précaires, pas ou peu qualifiants (Rastoldo, Amos et Davaud, 2009). L'absence de diplôme est également un dénominateur commun fréquent chez les personnes au chômage ou à l'aide sociale (Schuwey et Knöpfel, 2014).

Le décrochage scolaire intervient le plus souvent à un moment charnière dans les parcours de formation, soit lors des premières années de la formation secondaire II. Il témoigne de la fragilité de cette phase d'orientation et de transition, en particulier pour les élèves les plus vulnérables d'un point de vue scolaire (Petrucci et Rastoldo, 2015). Phénomène multifactoriel, le décrochage est à considérer, de façon non essentialiste, sur un continuum entre engagement et désengagement dans la formation (Douat, 2015). Il résulte de processus longs et complexes (Janosz, 2000) et ses causes sont multiples, à la fois externes et internes à la formation (Blaya, 2010). Ces causes sont d'ailleurs souvent celles qui empêchent un retour en formation (Petrucci et Rastoldo, 2015).

En Suisse, le décrochage a fait l'objet de plusieurs politiques avec, au niveau national, l'objectif d'amener 95 % d'une classe d'âge jusqu'à l'obtention d'un titre à l'horizon 2020 et, dans le canton de Genève, une obligation de formation jusqu'à 18 ans inscrite dans la nouvelle constitution (article 194).

Au niveau du système de formation, des dispositifs à visée pédagogique (cours de rattrapage scolaire) et des mesures d'aménagements de parcours scolaires (structures de transition) visent à maintenir les jeunes en formation. Une fois le décrochage avéré, il existe également des mesures de suivi des jeunes en vue de favoriser leur retour en école ou apprentissage.

Cette contribution se concentre sur ce dernier type de mesure, avec l'analyse du fonctionnement et des expériences d'un dispositif de suivi des jeunes mis en place en 2013 à Genève (Cap Formations). Ce dispositif permet aux personnes ayant interrompu une formation de bénéficier d'un soutien et d'un suivi individualisé délivré par un référent unique, selon le concept de « *case management* » (Gobet, 2009). Dispositif interinstitutionnel qui réunit l'Office de la formation professionnelle et continue (OFPC), l'Office cantonal de l'emploi (OCE) et l'Hospice général, il est destiné à accompagner les jeunes vers la reprise d'une formation qualifiante et les aider à s'y maintenir, les

déchargeant des contraintes administratives pour qu'ils se concentrent sur la construction et la mise en œuvre d'un plan de retour en formation individualisé (Rastoldo, Mouad et Cecchini, 2016).

Nous porterons deux regards complémentaires sur ce dispositif et le parcours qu'y effectuent les jeunes. Un premier regard consistera à en analyser le fonctionnement : qui sont les personnes suivies à Cap Formations, socialement et scolairement ? Comment se déroule leur prise en charge et quelles mesures sont proposées ? Ce dispositif permet-il aux jeunes de recommencer effectivement une formation et de s'y maintenir ?

Un autre regard portera davantage sur l'expérience des personnes suivies et, plus globalement, sur l'intégration du décrochage dans leur parcours de formation : comment les jeunes conçoivent-ils la rupture de formation dans leur trajectoire scolaire ? De quelle manière le recours à ce dispositif mène-t-il à la reprise de formation ? Comment vivent-ils la prise en charge ? Enfin, quel impact lui attribuent-ils sur leur retour en école ou en apprentissage ?

Cette double approche questionnera la manière dont est concrètement mise en œuvre (et vécue) une réponse institutionnelle aux interruptions prématurées de formation. Nous verrons notamment comment, en s'efforçant de réintégrer les jeunes dans le circuit ordinaire de la formation, le dispositif contribue à un effort de normalisation des parcours d'élèves ayant connu une scolarité souvent difficile. Il participe ainsi à renforcer la certification comme norme centrale de la transition vers l'âge adulte et comme prérequis indispensable à l'insertion sociale et professionnelle.

2. Méthodologie

Les analyses présentées dans cette contribution reposent sur trois sources d'informations :

- La première provient de la base de données de Cap Formations, qui sert à la gestion du suivi. Cette base de données administrative renseigne les caractéristiques des jeunes pris en charge, les dates marquant le début du suivi, son éventuelle fin, la situation à l'entrée dans le dispositif (filière de formation interrompue, durée de l'interruption, difficultés particulières diagnostiquées, institutions fréquentées). Sont également recensées les mesures proposées et suivies, qui décrivent le déroulement du plan de retour en formation élaboré.
- La deuxième est la base de données scolaire du canton de Genève (nBDS), base de données administrative qui permet l'organisation de la scolarité au sein du Département de l'instruction publique, de la culture et du sport (DIP). Elle recense en continu les scolarités et les certifications des jeunes qui fréquentent une formation dans le canton. En outre, cette base de données intègre certaines caractéristiques sociographiques des élèves comme la première langue parlée, l'origine sociale ou la date d'arrivée à Genève. L'appariement de ces deux sources d'informations donne une vision relativement complète des profils et des parcours des 1285 jeunes qui ont fréquenté le dispositif Cap Formations. La période d'observation sur laquelle portent ces analyses s'étend du 1^{er} janvier 2014 au 13 mars 2015.
- La troisième source d'information correspond à des entretiens semi-directifs réalisés avec douze jeunes ayant été suivis à Cap Formations. Ces témoignages viendront compléter les données quantitatives, avec des récits du vécu de la rupture de formation, de la prise en charge dans le dispositif et, le cas échéant, de la reprise de formation.

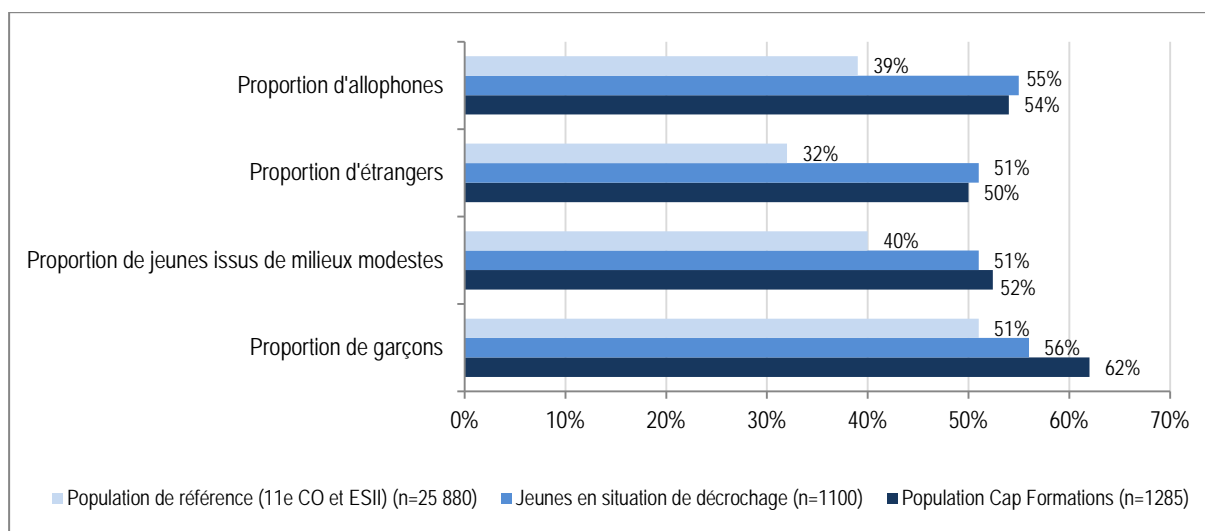
3. Résultats

Cap Formations est un dispositif interinstitutionnel d'aide à destination des jeunes sans qualification. Il s'inscrit dans l'opérationnalisation du concept de « *case management* » dans le domaine de la formation professionnelle (CMFP), qui s'apparente à une procédure structurée visant à appliquer des mesures adéquates aux jeunes ayant interrompu une formation. La mission de ce dispositif est d'accueillir les jeunes (entre 15 et 25 ans) en situation de décrochage afin de leur proposer des mesures de soutien et d'assurer le suivi de ces mesures. Il a pour objectif d'amener ces jeunes vers une nouvelle formation et de les aider à obtenir une qualification professionnelle.

3.1. Le profil social des jeunes de Cap Formations

La comparaison entre les jeunes inscrits à Cap Formations et la population globale du secondaire II montre des profils sociaux différents. Les garçons, les allophones, les étrangers et les personnes issues de milieux modestes, caractéristiques prégnantes chez les jeunes en situation de vulnérabilité scolaire (Petrucci et Rastoldo, 2015), sont largement surreprésentés à Cap Formations. En fait, les jeunes suivis dans ce dispositif ont un profil très similaire aux jeunes qui interrompent prématurément leur formation. Seule la proportion de garçons (62 %) est significativement plus élevée que dans la population des jeunes décrocheurs (56 %). Les filles en situation de décrochage ont donc moins souvent recours au dispositif. Certains auteurs formulent l'hypothèse que les filles qui décrochent ont un rejet moins prononcé de l'école et éprouvent donc moins de difficultés à reprendre une formation sans avoir recours à un dispositif de soutien (Janosz, 2000). D'autres avancent que l'inactivité serait davantage perçue « *comme une solution de repli socialement acceptable* » pour les filles sorties du système de formation sans certification (Bernard et Michaut, 2013).

Figure 1 • Profil social des jeunes de Cap Formations



Clé de lecture : la catégorie « jeunes en situation de décrochage » désigne les jeunes de moins de 25 ans, qui résident dans le canton et qui quittent le système de formation sans avoir obtenu de diplôme.

Source : nBDS/Casenet

L'âge moyen plus élevé des jeunes à l'inscription à Cap Formations (19.4 ans, soit théoriquement plus de quatre ans après la fin du secondaire I) que dans la population des jeunes en situation de décrochage (un peu moins de 18 ans) traduit la complexité fréquente des parcours de formation qui précèdent un décrochage, mais aussi le délai, parfois long, entre le moment de l'interruption et la prise en charge par le dispositif. Plusieurs jeunes rapportent en effet avoir laissé passer du temps

entre l'abandon de formation et l'inscription dans le dispositif, consacré à des activités extra-formatives (petits jobs, formations non qualifiantes, séjours linguistiques, ou encore « ne rien faire ») et/ou à la recherche d'une formation par leur propres moyens, procédant le plus souvent par tâtonnement et sans succès. Le temps durant lequel un jeune en rupture de formation reste seul, s'il permet une phase de remobilisation, de réflexion et de reconstruction, est également un temps de solitude, selon les propos des jeunes (Petrucci et Rastoldo, 2015 ; Cecchini, 2016).

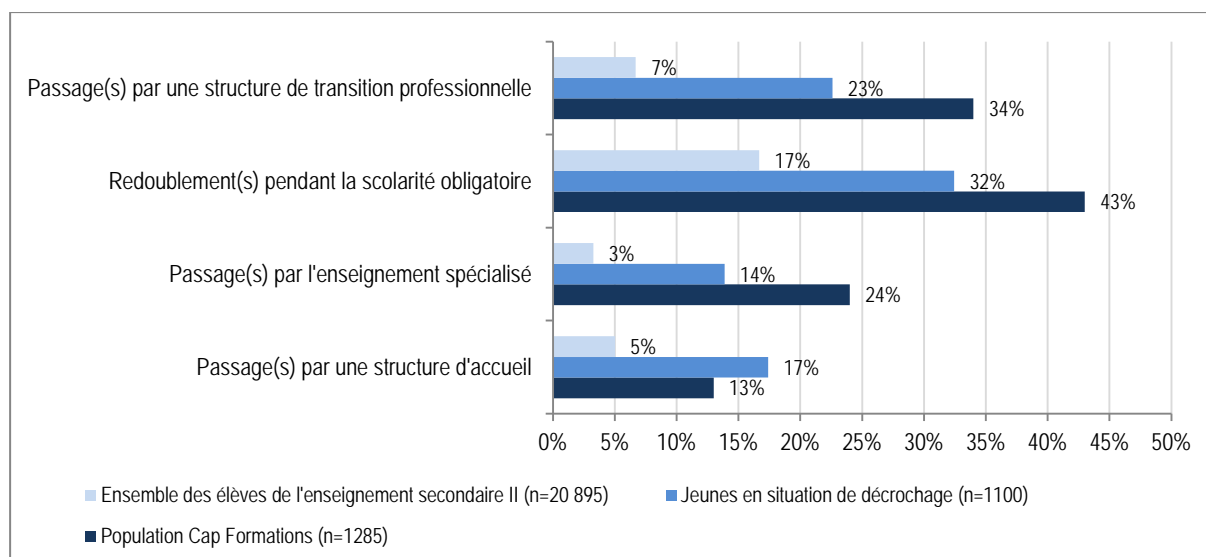
Comme le montrent les entretiens réalisés, Cap Formations constitue alors une tentative supplémentaire de retour en formation entreprise à défaut d'avoir vu aboutir les démarches précédentes. La médiation d'un tiers (parent, frère ou sœur, cousin-e, ami-e) amène les jeunes à chercher un soutien institutionnel, parfois à contrecœur : « J'ai dû partir à l'OFPC parce que c'était pas possible de continuer comme ça » (Léon, 17 ans) ; « Bon ça me soulait d'aller... parce qu'un rendez-vous quelque part ! (rire) » (Miriam, 22 ans). Cette réserve à l'entrée à Cap Formations s'explique notamment par des expériences négatives avec les institutions de la formation et par des doutes vis-à-vis de l'efficacité du dispositif, ou encore par le fait que solliciter une telle aide soit interprété comme un nouvel échec.

3.2. Le parcours scolaire des jeunes à Cap Formations

Quatre « marqueurs » de fragilité scolaire ont été retenus pour caractériser de manière longitudinale les cheminements ayant amené les jeunes à quitter le système de formation :

- le passage par des structures de transition à l'entrée du secondaire II, qui accueillent des jeunes qui n'ont pas les notes suffisantes pour intégrer directement une filière certifiante ;
- le redoublement durant l'école obligatoire ;
- le passage par l'enseignement spécialisé, destiné à des élèves présentant des handicaps et/ou des difficultés importantes d'apprentissage et du développement ;
- le passage par une structure d'accueil pour allophones.

Figure 2 • Difficultés rencontrées lors du parcours scolaire antérieur



Source : nBDS/Casenet

D'une manière générale, les difficultés scolaires sont plus prégnantes dans les parcours de formation des jeunes qui ont interrompu prématurément leur formation que dans la population globale du secondaire II. Ils ont vécu davantage de redoublements, ont fréquenté plus souvent l'enseignement spécialisé et sont passés plus fréquemment par des structures de transition. Les jeunes inscrits à Cap Formations ont le même profil de difficultés scolaires (hormis pour le passage pour les structures

d'accueil pour migrants¹), mais notablement plus accentué que celui des décrocheurs. Le dispositif semble donc prendre en charge les jeunes qui rencontrent le plus de difficultés scolaires.

Il convient toutefois de souligner que ces difficultés ne sont pas prédictives d'une interruption de formation : en témoigne le fait que même parmi les jeunes inscrits à Cap Formations, elles restent minoritaires. Les récits analysés invitent aussi à appréhender le lien entre ces facteurs et l'interruption de formation de façon plus nuancée. Certes, certains présentent le décrochage comme le fruit de problèmes scolaires anciens, qui remontent parfois jusqu'à l'école primaire. Les jeunes concernés rapportent des difficultés à répondre aux exigences du système de formation, que ce soit du point de vue de l'apprentissage ou du point de vue social (relations avec les enseignants et intégration parmi les pairs). A l'inverse, d'autres jeunes n'ont pas eu de difficultés particulières jusqu'à la formation interrompue, ou s'ils en ont connues, ne les considèrent pas comme causes principales de leur décrochage. Ils expliquent ce dernier par des facteurs contemporains à l'arrêt de formation et généralement en lien avec leur expérience en école ou en entreprise : problèmes avec des enseignants ou des collègues, baisse de motivation, difficulté à se projeter dans le métier pour lequel ils se forment, problèmes de santé.

3.3. Une prise en charge fortement individualisée qui s'inscrit dans un fonctionnement interinstitutionnel

Les jeunes décrivent leur première rencontre avec leur case manager comme un moment de diagnostic, de formulation des demandes, d'orientation vers des mesures de soutien et d'information sur les modalités de l'accompagnement. L'échange se focalise sur le jeune lui-même, son passé scolaire, sa situation présente et la manière dont il envisage son avenir professionnel. Le jeune répond à des questions puis se voit proposer des objectifs, des stratégies et des mesures concrètes. Bien que la prise d'initiative semble souvent émaner du conseiller, les jeunes insistent sur le fait que leur accord est sollicité pour toute décision, se décrivant ainsi dans une posture plutôt active dans leur prise en charge.

Le concept de case management en formation professionnelle repose sur des principes d'individualisation du plan de retour de formation et d'interinstitutionnalité. A Cap Formations, ces deux aspects sont clairement perceptibles dans les profils de mesures proposés aux jeunes.

L'individualisation du plan de retour en formation s'observe au niveau de l'intensité des mesures proposées (plus nombreuses pour les jeunes montrant des difficultés plus grandes) et dans la variabilité des mesures (correspondance entre mesures et difficultés). L'analyse des mesures octroyées permet de mettre en exergue trois types de suivi. **L'aide à l'élaboration d'un projet professionnel** concerne environ un tiers des jeunes inscrits à Cap Formations. Pour ces jeunes, la mesure consiste principalement à mettre en place un accompagnement, de la définition d'un projet professionnel jusqu'à l'entrée en formation. En plus d'un suivi individualisé, 41 % des jeunes bénéficient d'**une remise à niveau en vue d'entrer en formation**. Ils se voient octroyer des mesures complémentaires : remise à niveau scolaire, orientation professionnelle, voire encadrement à plein temps sur une période donnée. Enfin, 25 % des jeunes bénéficient d'un **accompagnement psychosocial et thérapeutique**. Confrontés à des situations complexes, ils cumulent souvent un nombre important de difficultés (externes et internes à la formation) et de mesures (en moyenne 4.7). Des mesures d'appui social et thérapeutique sont alors la plupart du temps associées à des mesures de rattrapage scolaire et d'orientation professionnelle.

¹ Les jeunes passés par des structures d'accueil pour allophones sont proportionnellement moins nombreux à rejoindre Cap Formations. La forte mobilité de cette population (Rastoldo, Wassmer, Evrard et Kaiser, 2013 ; Rastoldo et Petrucci, 2015) peut probablement expliquer en partie cette différence. Il est également possible que ces jeunes recourent moins fréquemment à Cap Formations. Enfin, le statut légal peut aussi être un obstacle : les jeunes pris en charge doivent pouvoir légalement effectuer un apprentissage dual.

Comme pour la remise à niveau scolaire, ces mesures nécessitent une coordination interinstitutionnelle entre les différents partenaires impliqués dans la prise en charge. Le réseau de Cap Formations est à la fois étendu et relativement hétérogène, s'appuyant, à des degrés variables, sur des acteurs intervenant de manière relativement spécialisée selon le type de mesure octroyée. Le case manager conserve toutefois un rôle central en incarnant le dispositif aux yeux des personnes suivies, en accompagnant directement le jeune et en organisant l'accès aux mesures de soutien.

Une opposition significative structure la manière dont les jeunes qualifient leurs rapports avec leur conseiller : la définition de la relation comme *ordinaire* versus *particulière*. Les jeunes décrivant une relation **ordinaire** évoquent leurs échanges en recourant à l'implicite et au registre de la banalité. Pour eux, leurs interactions ne se distinguent pas de celles qu'ils ont pu connaître avec d'autres professionnels de la formation ou du soutien. Ils se souviennent de peu de choses concernant leur case manager : ils oublient son nom, ne sont plus certains de son affiliation institutionnelle, etc. Ces aspects mémoriels relèvent de situations où le conseiller occupe plutôt un rôle de pourvoyeur de mesures alors que l'accompagnement personnel est délégué à un autre professionnel. En outre, ils correspondent à des expériences plutôt neutres ou négatives du suivi². Une jeune (Malika, 22 ans) cite ainsi pêle-mêle conseiller en orientation, commissaire d'apprentissage et enseignants pour conclure : « *ils sont tous comme ça !* ». La tendance à généraliser des relations évaluées négativement suggère que les jeunes concernés y voient se répéter un scénario d'échec attendu. Le fait qu'ils aient presque tous eu de mauvaises expériences avec des acteurs de la formation avant d'entrer à Cap Formations vient renforcer cette hypothèse.

Les jeunes sont beaucoup plus prolifiques quand ils décrivent une relation **particulière**³. Ils insistent sur le caractère singulier des échanges, fondateurs d'une relation dépeinte en des termes très positifs. La relation particulière est ainsi décrite comme authentique, flexible et peu formelle : aux yeux du jeune, le case manager démontre un véritable intérêt à son encounter, il est disponible, son aide se module en fonction des besoins et il s'implique personnellement dans le suivi. Plusieurs jeunes soulignent leur « *chance* » d'avoir été adressés à ce conseiller particulier, devenu un référent important dans leur trajectoire de retour en formation.

Les témoignages analysés montrent que le soutien dispensé est à la fois réflexif, pratique et émotionnel. En alliant le « parler » au « faire ensemble », le case manager accompagne le jeune dans l'identification de ses aspirations et dans leur mise à l'épreuve empirique pour la construction du projet de formation, qui constitue souvent le fil rouge de l'accompagnement ; il l'appuie dans ses démarches, le conseille, voire le supplée dans des tâches concrètes ; enfin il le valorise, l'encourage, l'aide à affronter l'échec et à restaurer sa confiance en soi. Cet accompagnement se module différemment selon la situation et la demande du jeune, ce qui se reflète aussi dans l'évaluation de son impact – décrit comme concret et limité à des aspects particuliers du retour en formation ou au contraire comme participant à une transformation plus globale de soi. Les jeunes estiment généralement que leur conseiller leur laisse une grande latitude dans la définition de leur projet et dans les moyens mis en œuvre pour le réaliser. Rares sont toutefois ceux qui s'obstinent dans un projet particulier. Les jeunes se montrent en effet pragmatiques dans leurs aspirations et tendent à revoir ces dernières à la baisse. La faible directivité de la prise en charge et la confrontation aux difficultés concrètes d'accès au marché de la formation semblent ainsi participer à l'intériorisation des possibilités « réalistes » d'insertion (Plomb, 2007).

² Ils sont également liés à la proximité temporelle du suivi et à son intensité.

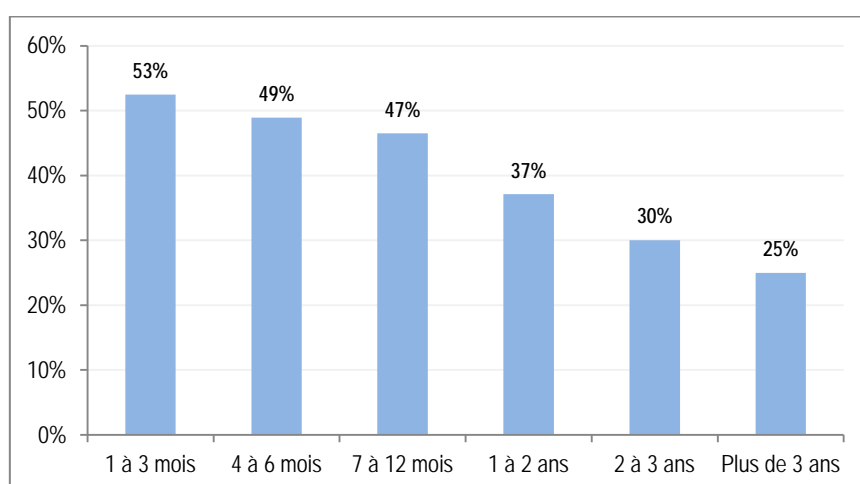
³ Ce fait relève probablement de facteurs discursifs et argumentatifs : affirmer la banalité d'une relation permet de recourir à la généralisation, à l'implicite et donc au silence; en affirmer le caractère exceptionnel impose de le justifier.

3.4. Après le passage par Cap Formations

L'observation de la situation des jeunes après leur passage à Cap Formations montre que les reprises de formations sont nombreuses. Environ deux tiers des jeunes sont effectivement en formation à la sortie du dispositif et deux tiers se sont maintenus en formation l'année scolaire suivante. Pour certains, le suivi par Cap Formations se poursuit, montrant ainsi l'extension de l'accompagnement jusqu'à une stabilisation dans la formation. Parmi ceux, plus nombreux, qui quittent le dispositif, les jeunes interrogés dépeignent une sortie progressive de la structure, sur une base mutuellement consentie, soit après avoir recommencé un apprentissage, soit par désengagement croissant quand ils sont insatisfaits du suivi, ou encore par délégation du suivi à une autre structure d'aide. Plusieurs signalent que leur conseiller les a invités à le recontacter en cas de difficulté, ce qui les rassure quant à leur retour en formation.

L'analyse du taux de retour en formation en fonction de la durée entre le décrochage et l'entrée à Cap Formations montre un lien assez net. Plus la prise en charge du jeune intervient rapidement, plus le taux de retour en formation est élevé. Le temps de latence avant la prise en charge peut donc s'avérer risqué pour les jeunes. En effet, la perte du lien avec toute institution de formation rend le retour en formation moins probable, même s'il reste désiré.

Figure 3 • Taux de retour en formation selon la durée de la rupture avant l'entrée à Cap Formations



Source : nBDS/Casenet

Dans l'ensemble, environ trois quarts des jeunes ayant repris une formation se dirigent vers la formation professionnelle (duale, 66 %, ou en école à plein temps, 9 %), qui est au centre du dispositif. Les formations générales⁴ représentent 17 % des formations entreprises. Plus marginalement, certains jeunes fréquentent les structures de transition du secondaire II (6 %) ou des institutions spécialisées (2 %). Cap Formations réintègre donc une part importante des jeunes dans une formation initiale (souvent professionnelle), visant l'obtention d'une certification qui devrait permettre une insertion sur un marché de l'emploi fortement concurrentiel. Ainsi, l'interruption de formation ne marquera pas la situation du jeune au moment de sa transition dans la vie professionnelle, dans la mesure où il aura la possibilité d'y entrer avec le même titre que ses pairs.

Implicitement, les analyses postulent l'existence d'une relation causale entre le passage par Cap Formations et le retour en école ou en apprentissage. Dans l'ensemble, les témoignages corroborent cette hypothèse mais invitent aussi à la nuancer. Parmi les jeunes interrogés, tous ceux ayant repris une école ou un apprentissage se décrivent dans un rôle actif – l'attribution interne (Rotter, 1966) du

⁴ Principalement à l'école de culture générale.

retour en formation pourrait être interprétée comme un signe qu'ils regagnent un sentiment de maîtrise sur leur existence. Par ailleurs, bien que certains citent le dispositif comme un facteur central de la reprise, d'autres le passent sous silence, soulignant davantage leurs efforts, leur « chance » ou l'intervention de membres de leur réseau personnel, amical ou familial. Ces différences s'expliquent par un accompagnement plus ou moins intense et composé de mesures différentes selon les jeunes. Elles découlent aussi de facteurs plus subjectifs, notamment des attentes relatives aux modalités d'accompagnement et de la qualité des échanges avec le case manager – ceux qui dépeignent une relation ordinaire étant plus enclins à minimiser, voire à nier le rôle du dispositif. A noter enfin qu'une fin prématurée du suivi n'exclut pas que le jeune s'inscrive dans une dynamique pré-formative et parvienne à raccrocher une formation en mobilisant d'autres soutiens, institutionnels ou non.

Pour plusieurs jeunes interrogés, le retour en formation a aussi un effet sur la manière d'appréhender l'avenir professionnel et personnel. Alors que durant l'interruption les jeunes tendent à se projeter dans un horizon délimité par le retour en école ou en apprentissage, cet horizon s'élargit une fois une formation reprise. Presque tous les jeunes interrogés se disent sûrs d'obtenir leur diplôme et envisagent de poursuivre leurs études, soit dans le même domaine, soit avec une réorientation qui renoue avec un projet différé par l'urgence de reprendre une formation. Ces ambitions s'appuient notamment sur les passerelles entre les différentes filières du système suisse de formation, mentionnées à plusieurs reprises comme une opportunité : celle d'infléchir le devenir auquel promettait une trajectoire de « mauvais élève » et de « décrocheur » pour atteindre un niveau de diplôme comparable à celui des personnes ayant connu un parcours plus linéaire. Ainsi, le retour en formation permet à certains jeunes de reprendre d'anciens projets, voire crée de nouveaux espoirs :

« Il faut que j'aie un papier, que je le finisse, que je passe à autre chose ! Si je veux refaire un autre après, ça c'est mon problème ! Mais au moins j'en ai un. L'important c'est quand même d'avoir un CFC en Suisse. C'est la base, on va dire. C'est le minimum à avoir... Après il y a énormément de formations, maintenant. Si je veux aller à l'uni, je fais la matu, je fais la passerelle et puis dans trois ans je suis à l'uni... Enfin il y a plein de choses !... » (Malika, 22 ans, apprentie coiffeuse)

Enfin, relevons que les jeunes qui n'envisagent pas du tout de poursuivre leurs études et visent plutôt une entrée dans le monde du travail partagent un point commun : celui d'avoir connu des difficultés multiples et d'avoir quitté le domicile parental dans la période de décrochage. Leurs aspirations modestes semblent répondre à une situation actuelle de relative insécurité :

« Une fois que j'aurai fini mon AFP je pourrai entrer dans le métier pour de vrai... Parce que je trouve pas que le besoin d'avoir un CFC dans le domaine de paysagiste est très, très, très important. C'est peut-être même un peu du bourrage de crâne. J'ai pas envie d'avoir une vie de ministre à gagner je sais pas combien. Je sais que le salaire de paysagiste AFP il est de 3 300, ça me va très bien. Et je compte, après ça je compte me prendre une maison en France ou un truc comme ça et continuer à travailler en Suisse. » (Nils, 17 ans, apprenti paysagiste-horticulteur)

4. Conclusion

Cap Formations intervient comme un dispositif de « renormalisation » du parcours de formation destiné aux jeunes en situation de décrochage. Ces jeunes présentent, en plus de l'arrêt prématuré de formation, des caractéristiques communes, notamment des signes de vulnérabilité scolaire et sociale. Du point de vue institutionnel, ces difficultés ne doivent cependant pas empêcher l'obtention d'une première certification. Dans ce but, le dispositif propose une prise en charge pluridisciplinaire qui articule des compétences et des approches différentes et repose autant sur le travail du case manager que sur l'engagement du jeune. Les plans de retour en formation, très diversifiés, semblent effectivement individualisés selon la situation de chacun.

Environ deux tiers des jeunes qui ont achevé leur passage à Cap Formations sont effectivement en formation et la même proportion s'y est maintenue l'année scolaire suivante. Notons aussi que plus la prise en charge des jeunes intervient rapidement, plus leurs retours en formation sont nombreux. La brièveté du délai entre la rupture et l'accompagnement reste donc probablement un des défis majeurs d'un tel dispositif. Les formations reprises s'inscrivent le plus souvent dans le système de formation dual, qui intervient tantôt comme un premier choix, tantôt comme une réorientation pour des jeunes en difficulté avec le système scolaire, pour lesquels une formation plus pratique offre de meilleures perspectives. Pour les jeunes, l'engagement dans une dynamique pré-formationnelle et, a fortiori, un retour en apprentissage ou en école, ouvrent le champ des possibles et les encouragent à se projeter dans un avenir à la fois plus vaste, riche et « normal ». En montrant les étapes à franchir, en donnant accès à des mesures qui réintègrent dans un rythme scolaire et à des activités liées à la formation, ainsi qu'en aidant à formuler des objectifs à court et moyen terme pour un retour en apprentissage ou en école, le dispositif participe à cette ouverture. Toutefois, la prise en charge échoue parfois à susciter l'engagement des jeunes. Leur abandon du suivi n'exclut cependant pas que ceux-ci s'appuient sur d'autres ressources, institutionnelles ou non, pour chercher une place de formation.

Cap Formations organise le suivi des jeunes en se référant à un double objectif : d'une part, les inciter à se soumettre à la norme de retour vers une formation en vue de favoriser une future insertion professionnelle (ce qui suppose de se former dans un domaine où l'accès à l'emploi soit aisé) ; d'autre part, les encourager à construire et à s'approprier leur propre projet professionnel. En d'autres termes, le jeune est appelé à ajuster ses attentes aux possibilités « réelles » d'insertion en intégrant cet ajustement comme un choix propre. Le case manager joue un rôle important en accompagnant et, parfois, en guidant le jeune dans la conciliation de cette double injonction qui, dans certains cas, peut s'avérer paradoxale. Tout en développant un discours centré sur l'autonomie et l'accomplissement personnel des personnes suivies (élaborer son propre projet professionnel), le dispositif vise à une transformation de leurs propriétés comportementales et de leurs dispositions éthiques (Mauger, 2001) en vue de les rendre « insérables » dans le monde de la formation puis du travail. Ainsi, bien que l'accomplissement personnel ne puisse se faire sans une insertion sociale et une reconnaissance de cette insertion, les objectifs et les pratiques du suivi sont traversés d'une tension entre une volonté émancipatrice pour le jeune et l'attente de sa conformation à la norme de formation.

Bibliographie

- Bernard P.-Y., Michaut C. (2013), « The effects of the fight against early school leaving : Back to education or school-to-work transition ? » in S. De Groof, M. Elchardus (dir.), *Early school leaving & youth unemployment*, Bruxelles, LannooCampus Publishers, p. 131–155.
- Blaya C. (2010), *Le décrochage scolaire : l'école en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Cecchini A. (2016), *Cap Formations et son public. Expériences de retour en formation professionnelle par la structure genevoise de case management*, Genève, SRED.
- Douat E. (2015), « Fuir l'espace scolaire. Tiraillements dispositionnels, effets de contexte et poids de l'étiquetage » in M.-H. Jacques (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 315–22.
- Gobet P. (2009), « Case management et formation professionnelle », Communication présentée à la journée spéciale de l'IFFP « Rupture du contrat d'apprentissage », Yverdon, Suisse.
- Janosz M. (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives Nord-Américaines », *VEI Enjeux*, 122, p. 105–127.
- Mauger G. (2001), « Les politiques d'insertion. Une contribution paradoxale à la déstabilisation du marché du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1/136-137, p. 1–14.
- Petrucci F. et Rastoldo F. (2015), *Interruptions prématurées de la formation à Genève: Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs*, Genève, SRED.
- Petrucci F. et Rastoldo F. (2014), Les jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève, *Note d'information du SRED*, 62.
- Plomb F. (2007), « Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse : vers une socialisation des inégalités » in M. Vuille et F. Schultheis (dir.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse*, Paris, L'Harmattan, p. 247-73.
- Rastoldo F., Amos J. et Davaud C. (2009), *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III : le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*, Genève, SRED.
- Rastoldo F., Mouad R. et Cecchini A. (2016), *Cap Formations. Structure genevoise de case management pour un retour en formation professionnelle*, Genève, SRED.
- Rastoldo F., Wassmer P.-A., Evrard A. et Kaiser C. (2013), *Analyse des dispositifs d'accueil et intégration des élèves primo-arrivants allophones*, Genève, SRED.
- Rotter J. (1966), « Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement », *Psychological Monographs: General and Applied*, 80/1, p. 1-28.
- Schuwey C. et Knöpfel C. (2014), *Nouveau manuel sur la pauvreté en Suisse*, Lucerne, Caritas Suisse.

Divisions institutionnelles et familiales du travail d'orientation des lycéens

– Résumé –

Anne-Claudine Oller^{}, Alice Olivier^{**}, Agnès van Zanten^{***}*

De récents travaux permettent de mettre en évidence, en articulant les dimensions macro, mezzo et micro sociologiques, la co-construction des politiques d'orientation entre directives institutionnelles et mise en oeuvre locale ainsi que leurs effets sur les professionnels concernés. Comme le montre notamment Séverine Chauvel, les chefs d'établissements s'approprient différemment les injonctions institutionnelles liées à l'orientation, dont celle de l'augmentation des taux d'élèves devant accéder au lycée général et technologique ainsi que celle de la rationalité gestionnaire, et ce selon leur propre histoire et trajectoire personnelle, mais aussi en fonction de l'histoire de l'établissement, de ses moyens, de son intérêt à « jouer le jeu » et de la composition de son public (enseignants et élèves). Si « les acteurs intermédiaires que sont les chefs d'établissements possèdent [...] certaines marges de manoeuvre pour faire face à ces objectifs, [...] ils doivent également composer avec les enseignants [...] qui pèsent le plus sur les « choix » des élèves » (Chauvel, 2012). C'est ce qu'il est possible d'appréhender au plus près lors d'entretiens personnalisés d'orientation » entre l'élève, éventuellement sa famille, et le professeur principal, et des conseils de classe lors des paliers d'orientation (Chauvel, 2012 ; Oller, 2011). On constate alors que l'implication et les connaissances, du chef d'établissement, mais aussi des enseignants et tout particulièrement du professeur principal, du champ des possibles pour les élèves au regard de l'offre de formation dans l'enseignement secondaire ou supérieur dans le bassin local, de ses résultats scolaires, mais également de ce qu'il donne à voir, à travers son comportement et sa posture dans l'établissement, en tant qu'individu ou encore des statistiques de l'établissement, sont déterminantes. La nature et l'intensité du travail effectué (et la manière dont il est divisé) sur l'orientation des élèves, au sein des établissements ne relèvent donc pas uniquement des directives nationales, ou encore des impulsions et du management du chef d'établissement, mais aussi des initiatives autonomes des enseignants et plus particulièrement du professeur principal, ce qui ne va pas sans redéfinir son rôle (et celui des autres professionnels en charge d'accompagner l'orientation des élèves, tels que les chefs d'établissements et les conseillers d'orientation psychologues) et créer des variations importantes de pratiques entre les établissements ou encore au sein d'un même établissement. Si l'offre de formation est inégalement répartie (de façon plus accentuée pour ce qui concerne l'enseignement supérieur, que la fin de l'enseignement secondaire) sur le territoire (établissement situé en zone rurale/urbaine, dans une ville de petite taille/taille moyenne/grande taille, dans un bassin d'emploi dynamique/en crise, etc.), les disparités et les inégalités sociales et territoriales sont renforcées par les pratiques individuelles des « acteurs » de l'orientation, les logiques internes des établissements, les attentes des familles (van Zanten, 2015).

C'est bien ce que l'on cherchera à mettre en évidence dans cette communication, qui s'appuie sur une recherche collective coordonnée par Agnès van Zanten et financée par le LIEPP (Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques), sur l'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur. Nous nous appuierons, ici, plus particulièrement sur un travail monographique réalisé, pendant 2 ans, dans quatre lycées franciliens, socialement différenciés (un lycée public « d'élites », un lycée privé « favorisé », un lycée public « moyen » mais souffrant d'une

* UPEC - Laboratoire LIRTES.

** OSC-Sciences Po.

*** OSC-LIEPP-Sciences Po.

image négative et un lycée public défavorisé), au sein desquels nous avons pu réaliser des observations régulières de conseils de classe de première et de terminale, des observations « d'entretiens personnalisés » entre des élèves de terminale et leur professeur principal, des entretiens avec des élèves (en première puis en terminale), et leurs professeurs principaux de terminale et le personnel administratif et de direction de l'établissement. Nous avons alors pu constater que, selon les établissements et leurs caractéristiques (notamment le statut de l'établissement : public/privé, favorisé/moyen/défavorisé, la « politique » d'orientation impulsée ou non par le chef d'établissement, le sentiment de relégation/de légitimité des équipes, etc.), la division du travail institutionnel et familial d'accompagnement de l'orientation des lycéens est plus ou moins fine et articulée.

Si dans le lycée « d'élites », chacun (les élèves, leurs parents mais aussi les différents professionnels de l'établissement que sont les enseignants « ordinaires », les professeurs principaux, le conseiller principal d'éducation, le proviseur adjoint et proviseur) semble avoir conscience du rôle et de la place à adopter, et ce dans le but d'ajuster au plus près les « profils » des élèves, leurs aspirations et leurs compétences, il est possible de constater qu'il n'en est rien pour le lycée public « moyen ». Mûs par un profond sentiment de relégation (l'établissement étant choisi par défaut tant par les élèves que par les enseignants), les équipes de cet établissement ne s'emparent pas, en profondeur, de la question de l'orientation de leurs élèves vers l'enseignement supérieur, ce qui les conduit à ne transmettre que les informations très pratiques liées à l'orientation. Contrairement au lycée très favorisé, il n'est pas ici question de « stratégie » dans l'organisation des vœux des élèves dans Admission Post-Bac, et encore moins d'ajustement entre le profil de l'élève et les spécificités de la filière/de l'établissement d'enseignement supérieur demandé. Bien que cet établissement ne soit pas le plus défavorisé de notre échantillon, il est possible de faire le constat que c'est celui pour lequel les pratiques d'accompagnement de l'orientation des élèves sont les plus pauvres. Ainsi, entre ces deux extrêmes se situent-ils le lycée privé favorisé et le lycée public défavorisé. Si pour le lycée privé favorisé, les pratiques d'accompagnement de l'orientation et la division institutionnelle de ce travail peut se rapprocher de ce que l'on a pu observer dans le lycée d'élites (mais de façon pas aussi poussée), au sein du lycée défavorisé, le traitement de l'orientation apparaît comme divisé. Bien que le chef d'établissement s'en empare pleinement, les conditions objectives d'exercice du métier d'enseignant dans cet établissement semblent nuire à la mise en œuvre d'une véritable dynamique institutionnelle cohérente d'accompagnement de l'orientation. De façon générale, les pratiques institutionnelles semblent se limiter aux informations techniques et pratiques, pour l'ensemble des élèves. Néanmoins, elles peuvent s'affiner lorsqu'un élève « sort du lot », ou plus particulièrement s'il est perçu comme tel ; les pratiques institutionnelles d'accompagnement de l'orientation étant ici liées au gage de « conformité » scolaire de l'élève, perçu par les équipes pédagogiques.

Après avoir présenté les caractéristiques des établissements étudiés, cette communication s'attachera à mettre à jour tout le travail (ou le « non » travail) d'orientation des lycéens vers l'enseignement supérieur et la manière dont celui-ci est réalisé, tout particulièrement dans sa répartition entre les différents professionnels de l'établissement. Pour autant, nous ne négligerons pas le fait que les acteurs de l'orientation ne se limitent pas aux professionnels en charge de l'orientation au sein de l'institution scolaire ; les élèves et leurs parents sont également considérés comme tels. Aussi, développent-ils différentes stratégies pour accompagner leurs choix d'orientation. Si le choix de l'établissement, des options, ou encore du lieu d'habitation sont des stratégies qui existent depuis fort longtemps, d'autres pratiques se développent depuis les années 2000, à la suite de ces réformes. C'est tout particulièrement le cas du coaching scolaire, que l'on peut définir comme une pratique d'accompagnement de la scolarité, non disciplinaire, centrée sur l'individu (qui doit faire émerger ses propres réponses) et assurée par des « coachs » issus du monde de l'entreprise (anciens cadres administratifs d'entreprise), et pour laquelle l'orientation constitue la principale raison à son recours (80% des coachés) (Oller, 2011).

Bibliographie

Chauvel S. (2012), *Des politiques aux pratiques d'orientation Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne*, Thèse de doctorat de Sociologie, Paris, EHESS.

Oller A.-C. (2011), *Coaching scolaire, école, individu. L'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école*, Thèse de doctorat de Sociologie, Chambéry, Université de Grenoble.

Van Zanten A. (2015), « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 80-92.

Aspirations des jeunes issus de l'immigration : quel rôle joue un « choix contrarié » ?

Annalisa Schnitzler *, Mona Granato *

1. Introduction

L'orientation professionnelle représente un défi majeur pour les jeunes à la fin de leur scolarité : les jeunes prennent des décisions importantes pour leur avenir professionnel et privé. Le choix d'un parcours éducatif, d'une filière de formation professionnelle ou d'une carrière est essentiel dans la perspective d'une vie professionnelle.

Les jeunes en Allemagne sont confrontés assez tôt à ce choix, car contrairement à la France, en Allemagne seulement 40 % des jeunes d'une classe d'âge suivent une filière scolaire qui mène au baccalauréat. Environ 60 % des élèves du premier cycle du niveau secondaire fréquentent des filières d'un enseignement général, où ils obtiennent, en moyenne à l'âge de 15 à 16 ans, des diplômes scolaires en dessous du niveau du baccalauréat (Delautre, 2014). Bien qu'il existe en Allemagne à la fin du secondaire I des passerelles susceptibles d'amener les jeunes au baccalauréat, pour la majorité la formation professionnelle initiale en dessous du niveau universitaire est un chemin fortement fréquenté (Dionisius *et al.* 2015). La formation professionnelle initiale par la voie de l'apprentissage, appelée de façon synonyme « apprentissage » ou formation en « système dual », est la filière la plus importante proposée aux jeunes à la fin du premier cycle du niveau secondaire en Allemagne (Delautre, 2014). Environ la moitié des jeunes d'une classe d'âge parcourt une formation en alternance (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

Vu le déficit persistant des places d'apprentissage et le déséquilibre sur le plan professionnel et régional sur le marché de l'apprentissage, le nombre des jeunes à la recherche d'une place en alternance est en 2015 largement plus élevé que le nombre de places en alternance encore disponibles dans les entreprises à la fin de l'année (Matthes *et al.*, 2016).

Dans ce contexte, il existe en Allemagne des débats controversés. Les uns considèrent que le nombre de jeunes ayant terminé leur scolarité d'enseignement général et qui sont intéressés par une formation en alternance diminue, étant donné que les jeunes s'orientent de plus en plus vers d'autres parcours éducatifs. Les autres supposent que les jeunes craignent de s'orienter immédiatement à la fin de la 9^{ème} classe, c'est-à-dire à la fin de leur scolarité obligatoire, vers une formation en alternance à cause du déficit des places d'apprentissage dans les entreprises et le grand nombre de candidatures sans succès, rapportés dans les médias.

Mais lequel des deux points de vue touche le plus la réalité des jeunes ? Existe-t-il des différences entre les jeunes, par exemple entre ceux issus de l'immigration et ceux qui ne le sont pas ? Environ 28 % des jeunes en Allemagne sont des jeunes immigrés ou des descendants d'immigrés (2^{ème} ou 3^{ème} génération). Dans les lycées, les élèves issus de l'immigration sont sous-représentés, dans les écoles du secondaire I, qui ne mènent pas à un baccalauréat, ils sont par contre surreprésentés (Beicht & Walden, 2014).

* Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB – Institut fédéral de la formation professionnelle), Bonn.

Les aspirations éducatives des jeunes issus de l'immigration et de leurs familles sont connues pour être élevées, notamment chez ceux d'origine du Maghreb en France (Brinbaum & Guégnard, 2012) et ceux d'origine turque en Allemagne (Relikowski *et al.*, 2012). Mais quels sont de nos jours les projets d'orientation des jeunes issus de l'immigration, comparés aux jeunes « nationaux » en Allemagne ? Cette question se pose notamment vue la différence de succès lors d'une transition vers une place en alternance au détriment des jeunes issus de l'immigration : même ceux dotés de bons résultats scolaires rencontrent des difficultés plus élevées à trouver une place d'apprentissage sous contrôle d'autres facteurs d'influence sur le plan individuel, social et institutionnel (Beicht, 2012, 2015)

2. Contexte et questions de recherche

Cette question se pose notamment vue la différence entre aspirations élevées et réussite scolaire plutôt modeste des jeunes issus de l'immigration : en dépit de leur statut social souvent peu favorable, les familles issues de l'immigration en Allemagne ont en général des aspirations éducatives élevées, plus élevées que les familles autochtones de statut social comparable (vue d'ensemble : Soremski, 2010). Au centre de leurs aspirations se trouve « l'objectif d'ascension sociale qui est souvent poursuivie avec beaucoup de persévérance et de volonté aux privations » (Mey, 2009, p. 9 ; traduction par les auteurs de l'exposé). Étant donné que les parents, notamment les immigrés de la 1^{ère} génération, n'ont qu'une probabilité très restreinte d'accéder à toutes formes d'éducation supérieure et à des professions prestigieuses, ils ont tendance à reporter leurs espoirs d'ascension sociale à la génération qui les suit (Relikowski, Yilmaz, Blossfeld, 2012). Les aspirations très élevées dans les familles issues de l'immigration se traduisent par des attentes très élevées envers leurs enfants, filles et garçons (Boos-Nünning, Karakaşoğlu, 2006). Cela concerne toutes les transitions scolaires et éducatives des enfants, même sous contrôle du statut social (souvent défavorable) (Soremski, 2010).

La situation scolaire des enfants et des jeunes issus de l'immigration est par contre souvent marquée par des inégalités sociales et institutionnelles. En vue de la transition vers une formation en alternance, on peut observer que les jeunes issus de l'immigration ont moins de chances de trouver une place en alternance. Ceux et celles doté(e)s de bons résultats scolaires rencontrent également des difficultés plus élevées, même en considérant d'autres facteurs d'influence sur le plan individuel, social et institutionnel (vue d'ensemble : Beicht, 2015). Cela est encore le cas quand leur orientation professionnelle est prise en considération : en Allemagne, les jeunes issus de l'immigration obtiennent plus rarement une place en alternance dans la profession choisie (Diehl *et al.*, 2009), même tenant compte des facteurs individuels et contextuels (Beicht, 2012).

Comment les approches théoriques expliquent-elles les aspirations, les orientations et notamment les différences entre les individus ?

Selon Bourdieu (1987), chaque socialisation vécue dès l'enfance est incorporée par l'individu. Un jeune aura donc tendance à faire des choix de carrière typiques à son milieu et correspondant à son habitus. Boudon (1974) prend en compte le statut social de la famille, notamment des parents, qui désirent que leurs enfants atteignent leur statut social. Face à un parcours éducatif, les jeunes tiendront compte du niveau de diplôme de leurs parents. Cela contribue à la reproduction intergénérationnelle du statut social acquis (effet secondaire de l'origine sociale). Les résultats empiriques en Allemagne montrent par contre les aspirations élevées des jeunes issus de l'immigration qui souhaitent poursuivre des études d'un niveau supérieur comparé à leurs parents (Soremski 2010). Ceci semble plutôt contrarier cette approche théorique. Cela indique combien il est important de prendre l'origine ethnique et sociale de façon différenciée en considération dans le processus de recherche.

La théorie de la « circonscription et du compromis » (circumscription and compromise theory) élaborée par Gottfredson (1981, 1985), qui inclut des théories qui s'appuient sur les intérêts professionnels et les aptitudes de l'individu, met l'accent sur le fait que le choix professionnel est étroitement lié à la construction *sociale* de l'individu et sert entre autre à définir son positionnement social. En même temps cette approche prend en compte les contraintes institutionnelles qui font partie du processus d'orientation : des mécanismes de sélection (Imdorf 2010) autant que d'autres obstacles institutionnels (comme p.ex. le manque de place d'apprentissage en alternance, Granato & Ulrich 2013) peuvent restreindre le choix d'un parcours éducatif de l'individu et ainsi nécessiter des compromis (Heinz *et al.* 1987).

Suivant Prenzel *et al.* (1996) et Deci & Ryan (2000) une motivation intrinsèque joue un rôle majeur pour atteindre des bons acquis et résultats d'un enseignement, une satisfaction élevée et un développement positif de l'identité. Il s'ensuit qu'un individu qui est motivé de façon intrinsèque et qui suit les contenus d'une formation par intérêt et par sa propre décision autonome sera plus motivé et aura des meilleurs résultats qu'un individu qui se sent forcé soit par son entourage social ou personnel (parents, amis p.ex.) d'adapter ou de changer ses aspirations, car ce dernier ne décide ni n'agit à son gré de façon autonome. Des données du contexte institutionnel comme par exemple un manque de place de formation peuvent également être suivies de changements d'aspirations qui ne correspondent pas aux intérêts propres à l'individu.

En France, on constate par exemple un nombre de refus plus élevé de l'orientation choisie après la troisième pour les jeunes issus de l'immigration et d'origine ouvrière comparé à leurs homologues nationaux (Frickey, 2010). Le choix d'une spécialité de formation est ressenti par les jeunes d'origine du Maghreb « beaucoup plus souvent comme ayant été subi qu'accepté » (Silberman & Fournier, 1999, 49) ; ainsi, leur insatisfaction causée par cette orientation contrariée est plus grande, à origine sociale égale. De même, le choix intrinsèque d'une formation influence les résultats : les jeunes issus de l'immigration ont moins de chances d'obtenir un diplôme professionnel (ou même supérieur) sous contrôle de caractéristiques importantes comme par exemple l'origine sociale, notamment en cas d'une orientation contrariée (Brinbaum & Guégnard, 2012). Une orientation contrariée peut donc avoir un lien complexe avec un échec au diplôme : une formation dans le métier souhaité pourrait avoir l'effet de motiver les apprenti(e)s et, donc être favorable au déroulement de la formation (Diehl *et al.* 2009) ; une orientation contrariée en revanche peut avoir un effet démotivant (Brinbaum & Guegnard, 2012).

En Allemagne il n'existe que peu de recherches empiriquement fondées sur le *choix contrarié* et ses effets, tenant notamment compte de l'origine sociale et ethnique. En même temps les recherches ne prennent que rarement en compte les débats controversés concernant la disponibilité de places sur le marché de l'apprentissage.

La présente contribution propose ainsi d'étudier l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes issus et non issus de l'immigration, ainsi que l'influence des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel.

Une attention particulière est accordée aux questions suivantes :

- Quelles sont les aspirations et orientations des jeunes issus et non issus de l'immigration à la fin de leur scolarité ? Par quels facteurs individuels, du contexte social et institutionnel sont-elles influencées ? Est-ce qu'il existe des différences de facteurs d'influence chez ceux issus et non issus de l'immigration ?
- Quels *changements* peut-on observer chez eux entre le 1^{er} et le 2^{ème} semestre de la 9^{ème} classe entre aspirations « idéalistes » et orientations « réalistes » et par quels facteurs sont-ils influencés ?
- Est-ce que ces changements suivent les mêmes « schémas » chez les jeunes issus de l'immigration et les « autochtones » ?

- Est-ce qu'il existe des indices de « choix contrarié » dans ces changements, notamment chez les jeunes issus de l'immigration comparés à ceux non issus de l'immigration ?

3. Données empiriques et plan de recherche (approche de l'étude)

Comme base de données, nous utilisons une enquête de l'« Étude nationale panel sur l'éducation » (NEPS) en Allemagne à partir de 2010. Cette étude en panel recueille des données longitudinales sur les processus d'enseignement et d'éducation, sur le développement des compétences, ainsi que sur les décisions et les retours en formation dans des contextes formels, non formels et informels tout au long de la vie (Blossfeld *et al.*, 2011 ; Von Maurice *et al.*, 2011 ; NEPS 2013). Ces données représentatives à caractère longitudinal proviennent de questionnaires adressés aux jeunes à plusieurs reprises pendant leur parcours éducatif et prennent en compte le parcours scolaire, les aspects de la personnalité (p. ex. l'image de soi, « self concept ») les compétences de base, les aspirations éducatives, le processus d'orientation et de choix professionnel, les données sociodémographiques (contexte familial) ou institutionnelles.

Notre contribution s'intéresse à l'impact des facteurs individuels, sociaux et institutionnels sur les aspirations des jeunes. Le NEPS permet (entre autre) de prendre les facteurs suivants en compte : (1) pour les *facteurs personnels de l'individu* : facteurs sociodémographiques, attitudes éducatives, certains facteurs psychologiques associés à la personnalité; (2) pour *l'environnement social* : facteurs de la famille et des « peers », de l'origine sociale, aspirations éducatives en vue du statut social projeté ; (3) pour *le contexte institutionnel* : effets des mesures d'orientation professionnelle, expériences du monde du travail, estimation de la probabilité de trouver une place d'apprentissage (Schnitzler & Granato, 2015, 2016).

Les analyses bi- et multivariées (à l'aide de régressions) de cette contribution reposent sur un échantillon d'environ 6 800 élèves qui fréquentent la 9^{ème} classe (NEPS cohorte de départ 4)¹. Il comprend les élèves qui suivent différentes filières en secondaire I (sauf lycée)².

Les analyses empiriques différencient les élèves issus et non issus de l'immigration (n=2.126 vs n=4.695). Autant que possible les jeunes immigrés seront différenciés selon la génération (1^{ère}, 2^{ème} génération).

Une distinction est faite entre la préférence pour l'aspiration idéaliste, autrement dit la voie dans laquelle les élèves s'engageraient si cela ne tenait qu'à eux, et la préférence pour l'orientation réaliste, autrement dit ce qu'ils sont susceptibles de faire réellement à l'issue de leur année scolaire. De même il est possible d'identifier les changements au cours de la 9^{ème} classe : les analyses portent entre autre sur l'aspiration idéaliste au 1^{er} semestre de la 9^{ème} et l'orientation réaliste au 2^{ème} semestre.

¹ L'âge à ce niveau est en moyenne 15 ans.

² L'enseignement secondaire de base ou l'enseignement secondaire intermédiaire (Delautre 2014)

4. Résultats empiriques (attendus) et possible transférabilité

Les premières analyses empiriques indiquent qu'au 1^{er} semestre de la 9^{ème} classe les aspirations idéalistes d'une majorité des jeunes (55 %) s'orientent vers un parcours scolaire. En revanche seulement environ 22% des jeunes ont des aspirations idéalistes envers une formation en alternance. Si les élèves issus de l'immigration ont une aspiration idéaliste plus élevée vers la poursuite d'un parcours scolaire comparé à ceux non issus de l'immigration (59 % vs 53 %), ils préfèrent plus rarement entamer une formation en alternance (19 % vs 23 %).

Les changements d'orientation sont considérables plus la fin de la scolarité approche. Parmi les élèves qui aspirent au cours du 1^{er} semestre à poursuivre un parcours scolaire, 13 % changent au 2^{ème} semestre pour une orientation « réaliste » vers un apprentissage. Inversement parmi ceux qui aspirent à un apprentissage au 1^{er} semestre de la 9^{ème} classe, 41 % envisagent au 2^{ème} semestre de manière réaliste un parcours scolaire. Ainsi la proportion des élèves qui changent vers la fin de la scolarité leur aspiration idéaliste d'entamer un apprentissage en faveur d'un parcours scolaire est plus élevée que la proportion des jeunes qui voulaient d'abord suivre un parcours scolaire et changent vers un apprentissage.

À l'aide d'analyses bi- et multivariées il est prévu d'approfondir cette question et (1) d'examiner les aspirations et orientations des élèves issus et non issus de l'immigration et les facteurs d'influence individuels, du contexte social et institutionnel ainsi que les différences de facteurs d'influence entre les deux groupes ; (2) d'examiner les *changements* entre aspiration et orientation des élèves issus et non issus de l'immigration au cours de la 9^{ème} sous contrôle des facteurs d'influence ; (3) d'identifier si ces changements suivent les mêmes « schémas » chez les jeunes issus et non issus de l'immigration et (4) d'analyser s'il existe des indices d'un « choix contrarié » notamment chez les jeunes issus de l'immigration.

En vue du manque de places en alternance et des débats controversés mentionnés, les résultats attendus peuvent contribuer à identifier à quel degré existent des différences parmi les jeunes issus et non issus de l'immigration (1) en vue des aspirations et orientations à la fin de la scolarité, (1) en vue des changements au cours de la 9^{ème} et des facteurs d'influence. Les résultats contribueront en même temps à identifier à quel degré il existe des indices d'un « choix contrarié » chez les élèves de 9^{ème} en Allemagne et si les jeunes issus de l'immigration sont plus touchés par ce phénomène (*ceteris paribus*). Dans ce cas, les mesures pourraient envisager d'encourager ces jeunes à poursuivre leur aspiration idéaliste, tout en les soutenant dans un processus d'autoréflexion.

Bibliographie

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), *Bildung in Deutschland 2014*, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014.
- Beicht U. (2012), « Berufswünsche und Erfolgchancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 40, Heft 6, S. 44-48.
- Beicht U. (2015), « Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule–Ausbildung im Spiegel aktueller Studien », A. Scherr (eds), *op.cit.*, p. 82-114.

- Beicht U., Walden G. (2014), « Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft ? », Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, Band 110, p. 188-215.
- Blossfeld H.-P., Roßbach H.-G, von Maurice J. (Eds.) (2011), « Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). [Special Issue] », Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin, Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster 2006.
- Boudon R. (1974), Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society, New York, Wiley.
- Bourdieu P. (1987), Esquisse d'une théorie de la pratique, Paris.
- Brinbaum Y., Guégnard C. (2012), « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », Formation emploi, n° 118, p. 62-82.
- Deci E.; Ryan, R. (2000): What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In: Straka, G. A. (Hrsg.): Conceptions of self-directed learning: theoretical and conceptual considerations. Münster, S. 75-92.
- Delautre G. (2014), Modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne, Document d'études N 185, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja, Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie 38 (2009) 1, S. 48-68.
- Dionisius R., Illiger A., Schier F. (2015), « Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick », in BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015, Bonn, p. 255-269.
- Frickey A. (2010), « Les inégalités de parcours scolaires des enfants d'origine maghrébine résultent-elles de discriminations? », Formations Emploi, n° 112, p. 21-35.
- Gottfredson L. S. (1981), « Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations », Journal of Counseling Psychology, Monograph 28, p. 545-579.
- Gottfredson L. S. (1985), « Role of self-concept in vocational theory », Journal of Counseling Psychology, 32, p. 159-162.
- Granato, Mona: Berufliche Orientierung und Berufsfindungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hrsg.) Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster 2013, s. 145- 158.
- Granato M., Ulrich J. G. (2013), « Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche », Revue Suisse de Sociologie, Vol. 39 Issue 2. p. 315-340.
- Heinz W. et al. (1987), Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes, Weinheim.

- Holland J. L. (1966), *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model environments*, Waltham, Mass, Blaisdell.
- Imdorf C. (2010), « Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe », in: *Empirische Pädagogik* 23, no 4, p. 392-409.
- Matthes, S.; Ulrich, J.G.; Flemming, S.; Granath, R. O. 2016: *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2014: Duales System vor großen Herausforderungen. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Mey, Eva, „Ich habe alle Chancen gepackt“ – Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Psychologie und Erziehung* 35 (2009) 1, S. 8-12.
- NEPS (2013). <https://www.neps-data.de/en-us/projectoverview.aspx>, retrieved 30th January 2014.
- Prenzel M., Kirsten A., Dengler P., Ettle R., Beer T.(1996), *Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung*. In: K. Beck& H. Heid (Eds.): *Lehr-Lern- Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Wissenserwerb, Motivierungsgeschehen und Handlungskompetenzen*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft 13, S.109-127.
- Relikowski I., Yilmaz E., Blossfeld H. P. (2012), « Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52, p. 111-136.
- Scherr A. (ed.) (2015), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung*, Weinheim.
- Schnitzler A. (2014), « Low Self-Esteem as a Barrier for Career Exploration in Adolescents », paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), Porto, 03.09.2014. <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32897/>
- Schnitzler A., Granato M. (2016), *Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen in der neunten Klasse und wie sie sich ändern*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, No 3, p 10-14.
- Schnitzler, A.; Granato, M.(2015) « L’Orientation scolaire et professionnelle – un choix idéaliste ou réaliste? Les aspirations éducatives des jeunes à la fin de leur scolarité à la lumière des influences personnelles et contextuelles”. CEREQ (eds.): «Alternance et professionnalisation des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières?» Marseille (2015) Relief 50, S. 195-204.
- Silberman R., Fournier I. (1999), « Les enfants d’immigrés sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n° 65, p. 31-54.
- Soremski, Regina (2010), *Das kulturelle Kapital in Migrantenfamilien: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten*. In: Nohl, Arnd-Michael, Schittenhelm, Karin, Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden,, S. 52-64.

Super D.-E., Bohn M.-J. (1970), Occupational Psychology, Belmont/California, Wadsworth Publishing Company.

von Maurice, J., Sixt M., Blossfeld H.-P. (2011), The German National Educational Panel Study : Surveying a Cohort of 9th Graders in Germany, NEPS Working Paper no 3, Bamberg.

La division sociale du travail face aux « transitions » problématiques à l'école. Une comparaison France, Luxembourg, Suisse

Dominique Maillard, Fanette Merlin*, Pascale Rouaud**

Le « décrochage scolaire » interroge de manière directe et radicale la question des « transitions professionnelles ». Le risque de sortie du système éducatif sans diplôme provoque l'obligation de réaménager voire de repenser les manières de construire la qualification de l'individu et son entrée précoce sur le marché du travail. En France, les premiers dispositifs de « traitement » du décrochage scolaire ont été explicitement construits pour favoriser une « insertion sociale et professionnelle durable » et le terme de « lutte contre les sorties sans qualification » est utilisé encore jusqu'au milieu des années 2000 pour caractériser ces politiques. Pourtant, l'étude des mécanismes du décrochage scolaire oblige à adopter une perspective élargie « des » transitions. En effet, l'aspect processuel, largement souligné par les travaux de recherche, incite – en prolongeant les analyses sociologiques autour du « métier d'élève » (Perrenoud, 1988) – à considérer que les facteurs ou risques de décrochage scolaire et les événements dans lesquels ils se concrétisent sont autant de formes de « transitions » de la carrière scolaire.

Pour autant, il ne s'agira pas ici d'analyser la question à partir de l'élève et des processus identitaires individuels, comme l'ont fait de récents travaux sur les transitions à l'école (Jacques, 2016). Notre focale d'analyse se situe dans les intentions de l'école, dans l'action et les pratiques de ses professionnels aux moments plus précis où les transitions peuvent être considérées comme sensibles. Cette approche se justifie au regard des évolutions des politiques nationales et internationales de lutte contre le décrochage scolaire qui, après avoir longtemps confiné le traitement du décrochage aux marges de l'institution, l'ont pleinement réinscrit au centre de l'établissement scolaire (European Commission, 2013). Sans prétendre épuiser l'ensemble des pratiques relatives au traitement du décrochage scolaire, nous proposons ici de saisir certains thèmes récurrents et spécifiques des transitions problématiques à travers l'action des différents professionnels de la communauté scolaire et ceci dans trois espaces nationaux contrastés, ceux de la France, du Luxembourg et de la Suisse (canton du Valais). Il s'agira ainsi d'approcher des formes de division sociale du travail de « gestion des transitions ».

La première partie sera consacrée aux professionnels qui prennent en charge l'intégration sociale et scolaire des élèves après l'école primaire. La seconde abordera globalement la manière dont l'école prend en charge la construction de la qualification en distinguant des moments, périodes charnières qui caractérisent les transitions et constituent des risques de décrochage scolaire. Cette contribution est nourrie des analyses conduites dans le cadre du projet européen TITA orienté vers les pratiques professionnelles de prévention du décrochage scolaire¹. Elle repose sur près de deux cents entretiens auprès de responsables des politiques de lutte contre le décrochage scolaire nationaux et de différentes catégories de personnels de l'enseignement secondaire français, luxembourgeois et valaisan. Le choix de la comparaison internationale oblige à opérer une réduction des réalités complexes du travail et des pratiques locales.

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

¹ Le projet TITA (Training, Innovative Tools and Actions), financé avec le soutien de la Commission européenne, réunit la France, le Luxembourg, la Suisse, l'Espagne, la Slovénie et la Hongrie. L'objectif du projet concerne la collaboration des différentes catégories de professionnels au sein de l'école dans l'activité de prévention. Cette communication n'engage que ses auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

1. Intégration sociale et scolaire

Les politiques de lutte contre le décrochage scolaire se sont initialement posées en lien avec la question de la déviance juvénile (Geay, 2003). La recherche a largement remis en question ces présupposés et apporté de nombreuses interprétations aux phénomènes d'absentéisme, aux comportements jugés inadaptés. Il est maintenant communément admis que ces comportements trouvent une partie de leurs origines dans les difficultés sociales et scolaires rencontrées par les élèves lors du passage d'un degré d'enseignement à un autre, en premier lieu celui qui suit l'enseignement primaire. Pour autant, le terme de « malentendus sociocognitifs » (Bonnerly 2007) semble avoir surtout été entendu par les responsables des politiques éducatives ou certains professionnels de l'école comme un défaut de compréhension par l'élève de différentes nouvelles exigences que l'institution scolaire lui impose. Nous nous limiterons pour cette partie aux comportements juvéniles qualifiés de problématiques : problèmes de l'adolescence, attitudes inadaptées dans le cadre des relations avec l'ensemble de la communauté scolaire (pairs ou professionnels de l'école), « présents absents ».

1.1. Luxembourg, un accompagnement pluri-professionnel des élèves

Dans un système caractérisé par une grande hétérogénéité des publics scolaires² et structuré en différentes voies de formation dès le début de l'enseignement secondaire, les professionnels de l'école estiment qu'il est fondamental de considérer l'élève en tant qu'individu. Cette préoccupation s'incarne à travers l'activité des Services de psychologie et d'orientation scolaires (Spos) présents dans tous les établissements secondaires. La « guidance psycho-pédagogique » apportée aux élèves renvoie à toutes les difficultés personnelles ressenties par le jeune : « *Ses angoisses, son isolement, son sentiment de ne pas être compris, sa faiblesse générale ou en certaines disciplines ou situations, son appréciation de ce qui est exigé de lui par l'école et par ses parents* »³. Quels que soient les membres de la communauté scolaire interviewés, tous connaissent les services et membres des Spos. La demande des élèves d'un soutien ponctuel ou de long terme n'est pas perçue comme inédite, elle est même encouragée par les enseignants lorsqu'ils perçoivent une difficulté. Les psychologues revendiquent une autonomie de leur pratique (libertés des méthodes, confidentialité de l'entretien) et placent leur intervention auprès des élèves dans un rapport équivalent à celui de l'enseignant : « *On peut voir les jeunes pendant les heures de cours, on peut les excuser pour une heure de cours* ». Les chefs d'établissement voient dans les psychologues une réelle ressource à la fois pour les élèves mais aussi pour l'ensemble de la communauté scolaire. Certains interrogent le bien-fondé de la confidentialité des entretiens par rapport à la nécessité des actions à mettre en œuvre dans le cadre de la prévention du décrochage scolaire mais la plupart se plie à la déontologie des psychologues⁴.

Depuis 2000, les services d'orientation se sont orientés vers une activité de prévention qui avec assistants sociaux et éducateurs gradués⁵ allie accompagnement psychologique et travail social. La mise en œuvre en 2009 d'un grand plan de prévention de l'exclusion scolaire s'est traduite par le recrutement de nombreux éducateurs gradués affectés à des projets spécifiques développés par les chefs d'établissements. La diversité initiale des projets conduits au sein des établissements a laissé place à une certaine homogénéité des dispositifs⁶. Le dispositif « Time out » est ainsi emblématique d'une démarche qui consiste à accueillir dans une salle dédiée un élève exclu de cours et le conduire dans un entretien personnel à réfléchir sur son comportement. Ce type d'action est essentiellement

² Considérée à la fois du point de vue des origines nationales et culturelles des élèves mais également sociales.

³ Avis du Conseil d'État du 15 mai 1984 concernant le Spos.

⁴ Le chef d'établissement scolaire d'affectation n'a qu'une autorité administrative sur ces personnels, ce qui laisse à ces derniers une grande autonomie dans la gestion de la relation à l'élève.

⁵ Travailleurs sociaux, équivalents des « éducateurs spécialisés » en France.

⁶ Le travail en réseau autour des « bonnes pratiques » explique sans doute ce phénomène.

porté par les éducateurs gradués. La place et l'investissement des enseignants y demeurent encore variables. Dans d'autres organisations scolaires, les éducateurs gradués réalisent des activités de médiation, le plus souvent à la demande des enseignants, dans l'espace de la classe. Certains ne sont pas demandeurs car ouvrir sa salle de classe au regard d'un autre professionnel peut s'apparenter à une marque de faiblesse. Les élèves peuvent aussi solliciter les éducateurs pour qu'ils provoquent une discussion collective au sein de la classe autour d'un problème particulier. Le travail de médiation entre un enseignant et un élève a également pour objet de surmonter des situations conflictuelles qui jusqu'à présent donnaient lieu à des conseils de discipline. Les éducateurs légitiment leur action par l'objectif de la « continuation scolaire ».

Le souci, exprimé dans nombre d'entretiens, que la parole des élèves soit écoutée, prise au sérieux illustre la volonté de les responsabiliser et de les rendre « acteur » de leur carrière scolaire. C'est également le sens de l'initiative qui vise à former certains élèves à la médiation entre pairs, ainsi que l'explique un directeur : *« On a été le premier lycée au Luxembourg à avoir mis en place la "peer mediation", il y a 20 ans déjà. Ils sont formés en dehors de l'établissement par le service national de la jeunesse et passent un diplôme. Ils sont formés pour trancher des litiges entre tous les élèves. Dans certaines situations, coups et blessures, drogue, ils ne peuvent pas faire la médiation, ils nous disent quand ça dépasse leurs compétences. Mais quand ils se bagarrent sur une question de filles, il faut qu'ils se rendent compte qu'ils ont fait une connerie, chacun a le droit de parler en face de ce médiateur et après c'est réglé. Il ne faut pas tout sanctionner par la grande machine. Ça fonctionne assez bien »*.

1.2. L'importance du rôle des « enseignants médiateurs » en Valais

Dans le cadre de ses missions « d'instruction et d'éducation », l'école valaisanne s'appuie sur la médiation pour accompagner les élèves à surmonter certaines de leurs difficultés et plus globalement pour prévenir les problèmes de comportement. La médiation scolaire a été développée au milieu des années 1980 pour aborder les questions de toxicomanie dans certains établissements puis s'est rapidement généralisée à tout l'enseignement secondaire (Michellod, 2013). Elle tire son origine du côté de la santé publique⁷ mais elle emprunte également certains principes de fonctionnement au courant de la justice réparatrice et envisage des modes de communication et de rapports sociaux alternatifs à la punition ou la sanction. Il s'agit également à travers ce type de pratiques de créer un climat de « solidarité » et de respect dans l'établissement, voire d'étayer le sens de la responsabilité individuelle de l'élève dans son enseignement. Plusieurs médiateurs sont présents dans tous les établissements scolaires, quels que soient les niveaux ou types d'enseignement dispensés. Les enseignants peuvent orienter les élèves vers le médiateur mais la demande doit rester à l'initiative des élèves. L'établissement communique largement autour du médiateur (panneaux d'information dans le hall) et suivant les organisations, des permanences sont organisées dans des locaux dédiés.

La médiation est réalisée par des enseignants volontaires ou sollicités par leur chef d'établissement, puis formés en alternance sur plusieurs années. Les enseignants médiateurs, tout en continuant à dispenser leurs enseignements, disposent d'une décharge d'heures et leur engagement dans cette activité n'est pas irréversible. L'intention politique à la création de la médiation était clairement de ne pas constituer un nouveau groupe professionnel au sein de l'école mais d'engendrer un mouvement d'évolution des pratiques auprès de la communauté enseignante⁸. La volonté cantonale de professionnaliser les médiateurs se traduit par un effort de formation continue mais aussi une activité de supervision et un travail collectif d'analyse des pratiques. La relation avec l'élève est

⁷ Le rapport annuel de la médiation est sous la responsabilité du Centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et de l'adolescent du Service cantonal de la jeunesse.

⁸ La question de la discipline des comportements est en jeu ici. On rappellera que les enseignants constituant la seule catégorie professionnelle au sein de l'établissement scolaire (en dehors des conseillers en orientation), ils doivent gérer seuls les problèmes au sein de leur classe.

centrale dans l'activité du médiateur. Les « motifs » de sollicitation des médiateurs diffèrent suivant les niveaux et les filières d'enseignement. Au cycle d'orientation, les principaux motifs de consultations sont les conflits entre pairs et les difficultés au sein de la famille. Dans les écoles de culture générale et commerce, il s'agit davantage des difficultés scolaires et d'anxiété, stress, alors que dans les écoles professionnelles, les sollicitations tournent autour des difficultés rencontrées en apprentissage et/ou dans le cadre familial. Le médiateur est donc conduit à interagir avec un ensemble de professionnels à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement, avec différents spécialistes de la santé ou du domaine social.

Les relations entre médiateurs et enseignants portent sur la gestion de classes ou la pédagogie car plus fréquemment que leurs collègues, les médiateurs adoptent, dans leurs enseignements, des pédagogies différenciées. Il est possible également que le médiateur intervienne au sein de la classe d'un collègue, comme l'explique la directrice d'une école de commerce : *« Il y a même des médiations de certains professeurs, parce que justement il y a beaucoup de chahut, beaucoup de classes qui sont complètement passives, qui ne s'impliquent pas. Le médiateur intervient alors dans les classes, sur la base d'une étude préalable, d'une demande par questionnaires anonymes ».*

1.3. En France, le conseiller principal d'éducation oscille entre contrôle et accompagnement

Les valeurs universalistes de l'école française se traduisent par l'unicité du système. La loi de 1989 a fait évoluer le système de manière radicale en énonçant l'intention de placer « l'élève au centre du système éducatif ». Ce faisant, elle a attribué aux élèves un certain nombre de droits et de devoirs, à l'instar de l'utilisateur d'un service public. L'école reconnaît également que le projet éducatif doit s'attacher à l'individualité de l'élève et la « vie scolaire » est une institutionnalisation de la volonté de former un élève autonome et épanoui. Pour autant, elle instaure une coupure nette entre la vie privée de l'élève et sa vie à l'école. Si l'institution est conduite à s'intéresser plus particulièrement à l'élève en tant qu'individu, c'est lorsqu'elle considère que celui-ci a rompu le « pacte scolaire ». Un acte jugé déviant qui tend à se répéter, des comportements qui perturbent l'interaction avec l'enseignant, le fonctionnement de la classe, ou l'équilibre de tout autre collectif interne à l'établissement provoquent alors une mobilisation de différents professionnels sur la gestion du cas individuel⁹. Les professionnels mobilisés seront alors outre les enseignants concernés, les membres de la « vie scolaire » : conseillers principaux d'éducation (CPE), assistants d'éducation¹⁰. Le CPE ayant la responsabilité managériale des retards, absences, incivilités et actes de violence (Condette, 2010), c'est essentiellement à partir d'une mission de contrôle qu'il situe son activité et recueille des informations sur l'élève (Chevit, 2012).

Contrairement aux psychologues luxembourgeois ou aux médiateurs valaisans, les CPE réalisent le plus souvent des entretiens auprès des élèves suite à une convocation. Certes, les référentiels d'emploi les plus récents mentionnent l'écoute et la conduite de l'entretien comme des compétences spécifiques de l'activité mais les conditions d'exercice du CPE et la variété des activités au cours de la journée laissent peu de temps à l'expression de l'élève en dehors d'éléments factuels explicitant une situation problématique. Les conseillers d'orientation psychologues présents dans le système français ne sont pour leur part guère mobilisés pour réaliser des entretiens individuels en dehors de la construction du projet d'orientation. On comprend aisément que dans ce contexte, les

⁹ On notera d'ailleurs que le thème de la violence revient très fréquemment dans les travaux sur le décrochage scolaire. Et que malgré les évolutions réglementaires visant à réduire le nombre d'exclusions, leur nombre ne cesse d'augmenter (rapport 2013 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale).

¹⁰ Recrutés de manière temporaire pour exercer des « fonctions d'accueil, d'encadrement, de surveillance des élèves, d'accès aux nouvelles technologies ou d'intégration des élèves handicapés dans un établissement du premier ou second degré » (ministère de l'Éducation nationale), les assistants d'éducation sont au moins diplômés du baccalauréat mais n'ont pas de formation spécifique à la gestion de la relation à l'élève. En revanche, il existe une réelle proximité entre eux et les élèves et ils connaissent beaucoup d'éléments de la vie de l'élève qu'ils partagent ou non avec le conseiller principal d'éducation.

personnels médico-sociaux se voient sollicités par les élèves pour des motifs qui excèdent le strict cadre de la santé scolaire avec le risque de « médicaliser » certains événements de la vie adolescente. « L'espace » dans lequel ils sont conduits à intervenir est une clé d'interprétation des discours que ces professionnels tiennent sur l'école : plus critiques sur le système, plus enclins à prendre le parti de l'élève.

L'analyse des pratiques de prévention du décrochage scolaire dans les établissements français montre que quelle que soit l'organisation adoptée pour la réaliser, le CPE est celui qui détient l'information la plus exhaustive sur la situation individuelle des élèves. Il la synthétise et la collectivise au sein des groupes pluriprofessionnels de prévention du décrochage scolaire (GPDS) des établissements secondaires. La position d'interface entre la direction, le corps enseignant, les élèves, leur famille et l'équipe de la vie scolaire place le CPE dans une situation parfois contradictoire, contribuant à produire des solutions de consensus.

2. La construction de la qualification

Si les difficultés peuvent survenir dans tous les segments d'enseignement, la voie professionnelle concentre l'essentiel des attentions politiques et des pratiques de prévention. Ce constat vaut pour les trois pays étudiés mais à des titres divers, compte tenu de l'architecture et des fonctionnements des différents systèmes. Pour interroger le processus de la qualification dans la perspective du décrochage scolaire, nous avons focalisé notre analyse d'une part sur la question de l'orientation, d'autre part sur la manière dont les transitions professionnelles sont prises en charge par l'institution scolaire.

2.1. L'orientation

2.1.1. Valais, une « éducation des choix » qui associe largement la communauté scolaire

La dénomination même du premier niveau de l'enseignement secondaire « cycle d'orientation » est significative de la fonction assignée à cette période de la scolarité. Un véritable travail est conduit pour adapter au mieux la scolarité des élèves en fonction de leurs compétences scolaires mais aussi sociales ou relationnelles et de leurs aspirations personnelles. Ce cycle est de deux ans minimum mais la durée d'études dépend surtout de l'âge de l'élève, de sa trajectoire scolaire et de son projet d'orientation ultérieure. Pour aider les élèves à se situer dans un système qualifié par les acteurs eux-mêmes de « riche et complexe », des conseillers en orientation sont présents dans tous les établissements scolaires y compris dans le cycle « post-obligatoire ». Leurs coordonnées et disponibilités sont publiques pour les élèves et leur famille. L'orientation se réalise dans le cadre du parcours classique de l'élève avec des cours dont ont conjointement la charge les conseillers en orientation et les professeurs principaux. Des outils tels que les questionnaires ou les portfolios concernent l'ensemble des élèves au cours du cycle : *« On les aide à mettre en avant leurs compétences, leurs connaissances, leurs intérêts... Et puis il y a tout un travail qui se fait comme ça pendant cette 2^e voire la 3^e année. Donc il y a de réels efforts qui sont faits pour une meilleure orientation. Ça couvre 95, 98% de la population, qui trouve après des projets. »* (Conseiller en orientation). Par ailleurs, la présence du conseiller en orientation est véritablement inscrite en vue de surmonter des problèmes survenant au cours de la scolarité. Cette partie de l'activité est réalisée dans le cadre d'un travail régulier avec les enseignants qui signalent toute difficulté contrariant les choix d'orientation. *« Il y a une partie quand même beaucoup plus psychologique selon les difficultés des élèves. Là, il faut souvent trouver des chemins pour résoudre... Et créer un parcours professionnel qui soit quand même faisable. Même un élève faible, un élève qui a des difficultés importantes à l'école ou des difficultés psychologiques, il doit quand même pouvoir s'insérer dans le monde du travail. A nous de leur proposer des métiers adaptés, toujours dans l'idée qu'il faut que ce soit adapté au niveau de la motivation en même temps que des compétences. »* (Conseiller en orientation).

2.1.2. Luxembourg, l'investissement des enseignants dans le processus d'orientation

Au Luxembourg, la procédure d'orientation à la fin de l'enseignement primaire répartit les élèves dans les différents régimes de l'enseignement secondaire en fonction de leur réussite scolaire. La structure des « régimes » reproduit la hiérarchie des classements scolaires. Après trois années dans le cycle « inférieur » de l'enseignement secondaire, une seconde orientation déterminera le régime de formation et le diplôme préparé. Depuis la loi de 2006 qui attribue au CPOS la coordination des activités de l'orientation entre les acteurs éducatifs et ceux du monde professionnel, celui-ci a formalisé et harmonisé les pratiques avec les professionnels au sein des établissements dans le souci d'une charte de qualité. L'orientation est pensée comme un travail collaboratif réalisé essentiellement par les membres des Spos mais également par des enseignants orienteurs. Les entretiens réalisés au sein des établissements scolaires montrent qu'il existe une certaine hétérogénéité des enseignants orienteurs et que les trajectoires qui conduisent les enseignants à occuper ces postes sont variables. Même si cette activité relève du volontariat, elle peut aussi bien correspondre à un complément de service qu'à la volonté de « développer un autre regard sur les élèves, de leur venir en aide » ou encore « d'être mieux connecté aux élèves ». Les enseignants orienteurs exercent leur activité de manière très variable d'un établissement à l'autre, réalisant tantôt des cours au sein même de la classe, tantôt une permanence pour une aide au travail et une aide personnelle. La multipositionnalité des enseignants orienteurs permet une fluidité des échanges avec les enseignants tout aussi bien qu'avec les élèves. Les enseignants estiment parfois que leurs confrères chargés de l'orientation proposent des solutions plus « réalistes » que celles des psychologues du Spos. Par ailleurs, la présence des enseignants orienteurs dans les réunions de suivi des élèves est un point important à souligner. Dans le « régime préparatoire » où l'orientation est considérée comme plus problématique par la communauté scolaire, un travail particulier est réalisé qui implique l'ensemble des enseignants. Il faut d'ailleurs souligner que ceux-ci sont d'anciens instituteurs qui revendiquent une relation plus personnelle avec les élèves. L'accent mis sur l'orientation peut être explicitement inscrit dans le cadre d'un projet d'établissement. Dans ce cadre, un cours hebdomadaire est alors dédié à l'orientation, couplé avec une démarche de tutorat. Ils se déroulent de manière collaborative, sous la responsabilité du professeur principal.

2.1.3. France, un travail ponctuel essentiellement réalisé par les spécialistes de l'orientation

L'essentiel du processus de décision se situe au cours de la dernière année du collège¹¹. Compte tenu de la hiérarchie sociale et scolaire des voies d'enseignement, le travail d'orientation est essentiellement mobilisé lorsque la poursuite dans l'enseignement général n'est pas possible. L'orientation constitue une épreuve parce qu'elle est alors vécue « par défaut ». Le fait que la formation professionnelle soit encore largement réalisée par la voie scolaire au sein des lycées professionnels confine parfois l'orientation dans une logique de « régulation des flux » (Duru, 2007) qui consiste à optimiser l'adéquation entre les places de formation disponibles et les souhaits plus ou moins explicites des élèves. Les conseillers d'orientation psychologues (Copsy) sont les professionnels « dédiés » à cette activité mais ils sont le plus souvent affectés au niveau du collège et ils répartissent leur charge de travail sur plusieurs établissements. Par ailleurs, leur nombre est en baisse constante depuis 15 ans : 5200 environ en 2000, ils étaient 3900 en 2014¹². D'une manière générale, les enseignants de collège ne sont pas formés à la connaissance des métiers et au fonctionnement du monde du travail et le processus d'orientation les mobilise peu, en dehors du professeur principal de l'année de 3^e qui prendra en charge la question. De ce fait, l'activité des conseillers d'orientation est encore faiblement articulée à celle des enseignants. La collaboration peut être encouragée par les chefs d'établissement mais repose dans les faits sur l'intérêt ou l'investissement personnel des enseignants pour la question de l'orientation (travail de recherches

¹¹ Des programmes de « découverte professionnelle » sont certes prévus en dernière année de collège mais ils relèvent soit d'une option facultative de trois heures, soit d'un module de six heures hebdomadaire pour les élèves jugés en difficultés scolaires qui seront vraisemblablement orientés vers la voie professionnelle.

¹² Source : *L'Éducation nationale en chiffres*, 2015.

documentaires à partir des résultats à des questionnaires personnels d'intérêts). Par ailleurs, les Copsy sont loin de pouvoir participer systématiquement aux conseils de classe des différents niveaux comme c'est le cas dans les autres pays étudiés. Leur présence dans les GPDS est très variable d'un établissement à l'autre. Durant les entretiens, les conseillers d'orientation ont souligné que leur rôle était trop marginal dans le déroulement de la scolarité. Ils considèrent que l'école ne prend pas suffisamment en compte les besoins psychologiques, affectifs ou sociaux des élèves au cours de la période adolescente, spécifique au niveau de l'enseignement secondaire. Ils ont le sentiment d'être confinés à intervenir dans des formes de « sous-traitance » pour résoudre des cas problématiques d'affectation alors même qu'ils posent la question des transitions individuelles au sein de l'école.

2.2. Quand l'école organise les transitions professionnelles en son sein

On a rappelé en introduction que les politiques globales de lutte contre le décrochage scolaire visaient à réinscrire l'action au sein de l'établissement scolaire et cette incitation concerne en priorité les élèves dans le temps de l'obligation scolaire ou à la limite de l'obligation. Si les trois pays ont développé des solutions (nous utilisons à dessein le terme le plus vague possible) pour contenir les phénomènes de décrochage durant cette période, ils ne l'ont pas fait de manière homogène et les intentions qui sous-tendent ces actions, leur contenu et leur organisation au sein du système éducatif varient.

2.2.1. La multiplication de dispositifs en France

La France se distingue des autres pays par l'importante succession, voire l'empilement, au fil des ans des mesures spécifiques qui visent à dériver les élèves « à problèmes ». Ces politiques ont développé des dispositifs où les contraintes de l'apprentissage académique sont desserrées au profit de classes à plus petits effectifs, davantage centrées sur l'individu et fondées sur une socialisation au sein de l'entreprise avec le recours aux stages (Geay, 2003). L'énumération des formes dérogatoires de la classe peut donner le vertige tant la liste est longue. On oscille depuis les années 90 entre différentes « solutions » qui, sous des formes variées (voie technologique, voie préprofessionnelle, pré-apprentissage ou même parcours dits « dérogatoires ») sont pensées la plupart du temps dans l'objectif de rejoindre un cursus de formation professionnelle et prétendent former les jeunes au socle commun de compétences. P. Y. Bernard a montré dans ses différents travaux relatifs à la mission générale d'insertion (MGI) que la certification constituait l'enjeu central de son action. La diversité des mesures et leur évolution dans le temps se sont accompagnées d'un double mouvement professionnel. D'une part, des enseignants porteurs de représentations alternatives de l'école et de pratiques atypiques se sont investis plus ou moins durablement dans ce segment éducatif. D'autre part, un groupe professionnel spécifique s'est constitué, institutionnellement identifié au sein de la MGI puis mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Les membres de la MLDS ont des trajectoires socio-professionnelles et des statuts d'emploi différents de ceux des enseignants et une identité largement empreinte des modalités de fonctionnement du secteur de l'insertion. Inscrits dans cet espace de la transition (travail sur la « marge »), ces professionnels incarnent une « capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle » (Barrère, 2013) mais opèrent dans l'organisation à la manière des francs-tireurs. Quand les actions réalisées au sein des établissements ne sont pas tout simplement inconnues des enseignants des filières « conventionnelles », loin de produire une réflexion sur les pratiques pédagogiques traditionnelles, elles tendent à conforter ces pratiques par un travail de clôture des publics.

2.2.2. Au Luxembourg, la réintégration dans l'école des mesures de lutte contre le chômage

Au Luxembourg, la différenciation précoce à la sortie de l'enseignement primaire place certains élèves, dès l'âge de 12 ans, dans la voie de la qualification. Le régime préparatoire issu d'une réforme adoptée en 1994 a été conçu pour les élèves les plus en difficultés. Inclus dans l'enseignement secondaire technique, il constitue une voie pédagogique spécifique pour les élèves qui n'ont pas

acquis les socles de compétences exigés à la fin du cycle 4 de l'enseignement. L'orientation à la sortie de ce cycle peut prendre trois voies : l'insertion des élèves dans le cycle inférieur de l'enseignement secondaire technique, la formation professionnelle¹³ mais aussi des mesures d'aides à l'insertion au marché du travail. L'enseignement à la fois modulaire et personnalisé est conçu sur un principe d'une collaboration accentuée entre le corps enseignant composé essentiellement d'anciens instituteurs, les personnels de l'action locale pour jeunes (ALJ) et les membres du service de psychologie et d'orientation scolaires. Le recours aux « instituteurs » repose sur le présupposé qu'un enseignant plus généraliste qui assure différentes matières est mieux adapté à l'encadrement et au suivi des élèves.

La classe d'initiation professionnelle divers métiers (IPDM) telle qu'elle fonctionne actuellement en Luxembourg s'inscrit tout à fait dans le souci des politiques publiques de réintégrer la préoccupation de l'insertion au sein du ministère de l'Éducation nationale. Ainsi, par la loi de 2007, les cours « d'orientation et d'initiation professionnelle » et « d'insertion professionnelle divers métiers » ne sont plus des mesures de lutte contre le chômage des jeunes mais des mesures qui leur sont proposées dans le cadre scolaire au sein de tous les établissements techniques, sous la responsabilité du professeur principal et du conseil de classe. Les élèves concernés sont ceux qui n'ont pas obtenu à la sortie du « régime modulaire » les modules nécessaires pour poursuivre dans une formation professionnelle par apprentissage. Le principe est de mettre en équivalence l'assiduité (et vraisemblablement une certaine adhésion au système) contre la possibilité d'une entrée dans une formation qualifiante. Une autonomie a été laissée aux chefs d'établissement pour organiser les équipes en charge de ces classes qui disposent à leur tour d'une certaine liberté pour construire des programmes mobilisant savoirs et compétences « interdisciplinaires » dans le cadre d'une pédagogie de projet et de travail en atelier. Le bilan de ces classes (Reckinger, 2012)¹⁴ montre que les intervenants sont beaucoup plus souvent que les enseignants des filières classiques des personnels aux statuts précaires (70 %). Les plus jeunes débutent leur carrière en étant peu formés aux difficultés spécifiques que posent ces structures.

2.2.3. En Suisse, les solutions « transitoires » inscrites dans l'activité des enseignants au même titre que leurs autres enseignements

En dehors des poursuites dérogatoires dans le cycle d'orientation après le temps de l'obligation scolaire, les élèves (dits « libérables ») qui n'ont pas trouvé de place d'apprentissage dans une entreprise ou dans une école des métiers se trouvent exclus de l'accès à la qualification. Deux situations existent néanmoins qualifiées de « transitoires » par les responsables du système. La première consiste à réaliser un « préapprentissage » au sein du cycle d'orientation mais cette possibilité est conditionnée au respect des normes comportementales de l'école, comme l'explique un directeur du cycle d'orientation : *« Il y a une solution pour les élèves qui n'ont « qu'un » problème scolaire, ça s'appelle la classe de préapprentissage. Si on cumule problèmes scolaires et problèmes de comportement, ce qui est malheureusement encore assez le cas aussi, là ça devient beaucoup plus difficile. Et ça c'est un souci, oui. »* La classe de préapprentissage est sous la double responsabilité de l'établissement du cycle d'orientation et de l'office de l'enseignement spécialisé. La recherche d'une place est réalisée par le jeune sous la responsabilité du conseiller en orientation et du professeur principal de la classe. Le programme est personnalisé pour chaque jeune (avec la fixation d'objectifs généraux, éducatifs et professionnels) dans un travail en collaboration entre l'enseignant de la section (enseignant spécialisé) et le maître de préapprentissage.

Il existe par ailleurs au sein de l'enseignement secondaire du deuxième degré non professionnel, une autre filière appelée l'école préprofessionnelle et instituée comme « *voie de transition entre la scolarité obligatoire et le monde du travail ou les autres écoles à des conditions de note* »¹⁵. Ainsi,

¹³ Ces deux voies sont chacune conditionnées par l'obtention d'une certification.

¹⁴ Ce qui n'est pas vraiment le cas dans le cadre d'actions de même type conduites en France.

¹⁵ Règlement des écoles préprofessionnelles du canton du Valais du 19 décembre 2007. Arrêté du Conseil d'Etat du canton du Valais.

cette filière délivre un certificat reconnu par le canton du Valais pour permettre soit la reprise d'études, soit l'entrée dans le monde du travail via la formation par apprentissage. L'école peut fonctionner sous un rythme scolaire ou en alternance. Les chefs d'établissement d'abord sceptiques par la création de ces classes (« *Au début, moi je n'étais pas pour. Je me disais mais ce n'est pas possible, qu'est-ce qu'on va en faire. Et puis dans la réalité, et bien effectivement, il y a une tranche de population qui ne trouve rien* » dit une responsable) ont trouvé à travers ce type de classe un mode de management pour l'ensemble de leurs équipes enseignantes. « *La particularité, c'est que nos enseignants enseignent obligatoirement dans ce cadre pour un tiers de leurs heures et dans les deux autres sections pour les deux tiers restants. On n'a pas des spécialistes 'transition' mais des spécialistes écoles de commerce et de culture générale. Donc ils naviguent d'une voie à l'autre* » (directrice EPP-ECCG). L'objectif de « résultats » (à travers l'obtention d'une certification) assigné à cette voie de formation oblige les enseignants à des stratégies pédagogiques : « *C'est là qu'on fait vraiment notre boulot d'enseignants. On n'est pas que dans la transmission du savoir. On ne peut pas attendre que les élèves soient là et assistent à notre cours avec bonheur et qu'on se dise 'oui, le savoir rentre...'* » Si ce type d'école a « mauvaise réputation », aux dires mêmes de ses responsables, il constitue pourtant un lieu où la collaboration entre les enseignants est la plus intense, précisément parce qu'elle repose sur un travail par projets pour lesquels les enseignants se choisissent mutuellement. En définitive, les directions estiment que l'investissement des enseignants dans ces classes est particulièrement important.

2.3. La qualification problématique

Au cours de la formation professionnelle, certains problèmes évoqués précédemment se reproduisent mais dans des configurations différentes, d'autres surviennent dont l'issue varie suivant les pays. En France, les professionnels évoquent plus souvent que dans les autres pays les problèmes de mésoorientations. Les réorientations au cours de l'année scolaire restent encore peu compatibles avec l'organisation du travail scolaire, malgré le travail de coordination entre chefs d'établissement ou entre enseignants de spécialités différentes au sein d'un même établissement. L'absence de réponse rapide et favorable aux demandes de réaffectation fait courir un risque d'absentéisme croissant voire de décrochage scolaire et conduit les chefs d'établissement à monter des solutions transitionnelles « sur-mesure » fondées sur leurs réseaux d'interconnaissances. Une grande variabilité existe alors dans les formes de prise en charge.

La question de l'absentéisme a été plus particulièrement évoquée en France que dans les autres pays à propos de l'enseignement professionnel. C'est pourquoi, les chefs d'établissement insistent sur la « persévérance scolaire » des élèves et cherchent à promouvoir au-delà de ce que les enseignants développent déjà de longue date (Jellab, 2005) des pédagogies ou des modes d'évaluations alternatifs. En cas d'échec à l'examen, la Mission de lutte contre le décrochage scolaire prendra en charge le jeune en lui proposant des solutions individualisées de « réparation » à l'examen, le plus souvent par la voie de l'alternance.

En Suisse, les difficultés évoquées se focalisent essentiellement autour du déroulement de l'apprentissage et des risques liés aux ruptures de contrat. Les membres des écoles professionnelles n'ont qu'une action limitée sur ce phénomène mais mettent en œuvre un suivi renforcé avec des conseils de classe plus tôt et plus fréquents que dans les autres cycles. Ils appuient leur travail auprès des jeunes en mobilisant deux répertoires d'actions « complémentaires » : les médiateurs d'un côté travaillent la dimension du *care*, l'empathie, l'estime de soi, tandis que les employeurs sollicités en cas de problème sont mobilisés pour rappeler les exigences et les normes du monde du travail. L'échec à l'examen constitue une difficulté supplémentaire puisqu'alors l'employeur peut rompre le contrat. Dans ce cas, les jeunes sont pris en charge par les services de l'emploi et orientés vers des mesures d'accompagnement appelées « semestre de motivation ».

Au Luxembourg, les difficultés propres à la formation duale présentent de grandes proximités avec la Suisse. Les psychologues ont souligné l'importance du travail qu'ils mènent avec les apprentis,

compte tenu des changements importants qu'engendre la situation de salarié. Par ailleurs, les entretiens ont souligné une situation problématique spécifique au contexte national, les changements dans le déroulement de la scolarité et la réussite au diplôme. Cette situation est issue d'une réforme de l'enseignement professionnel qui a introduit la logique des compétences dans le système et instauré, à la place des notes, la validation par modules. Le système actuel ne prévoit plus la compensation des notes. Il impose que le candidat valide un volume de modules et conditionne le passage dans certaines années à un règlement d'examen relativement complexe. Parallèlement, l'élève peut accumuler des « retards » dans la validation des modules, au point de mettre en péril l'obtention du diplôme.

Les professionnels interviewés ont estimé que la complexification croissante du système constituait une source de décrochage scolaire supplémentaire pour des jeunes déjà en difficultés scolaires. Les enseignants sont soumis à un gros travail d'organisation des « rattrapages » et de remobilisation des élèves afin qu'ils finissent leur cursus et obtiennent la certification.

Conclusion

Les « transitions » sont loin de constituer une catégorie naturalisée par les systèmes éducatifs¹⁶. Tenter de saisir cette question à travers les fonctionnements et les pratiques des professionnels au sein des organisations scolaires est bien sûr une mise en forme de la réalité. Le travail de « reconstruction » auquel nous nous sommes livrés souligne néanmoins des différences d'acceptations et de configurations de travail entre pays.

Le Luxembourg ou la Suisse inscrivent, plus que ne le fait la France, la question des transitions au sein même de l'école. À travers la présence de personnels spécialisés, l'école reconnaît que le déroulement de la scolarité est une succession d'épreuves aussi bien scolaires qu'identitaires et qu'il est aussi de sa responsabilité d'accompagner l'élève au cours de cette période.

Au Luxembourg, la présence de psychologues, d'éducateurs gradués ou d'assistants sociaux au sein d'un même service permet de travailler sur les deux dimensions de l'accompagnement individuel et du « faire communauté » au sein de l'école. Le travail de ces professionnels est fortement articulé à celui des enseignants, notamment en ce qui concerne la question des comportements ou le suivi des élèves et la prévention. Organisés au sein d'un service, ils bénéficient d'une légitimité dans l'organisation scolaire qui les protège d'un rapport de sous-traitance de la part des enseignants.

En Suisse, l'enseignant-médiateur est surtout focalisé sur la relation avec l'élève et intervient moins dans l'organisation formelle du suivi. Le conseiller en orientation agit lui plus directement et quotidiennement avec les enseignants à travers deux registres : la détection des risques d'une part, le travail de construction du projet d'orientation d'autre part. Si ces deux types de professionnels prennent en charge des aspects spécifiques des transitions, les enseignants sont aussi fortement sollicités par les directions d'établissement pour travailler entre eux à développer des « stratégies » pédagogiques collectives. La fonction de proviseur (enseignant responsable de l'ensemble des classes d'un niveau d'enseignement donné), les formations continues des enseignants au sein même des établissements en réponse à un besoin spécifique de travail, ou encore le développement des pratiques d'intervision entre collègues sont caractéristiques de ces choix.

Les questions de préparation à la qualification distinguent également la Suisse et le Luxembourg de la France. Ces deux premiers pays font reposer une partie de la formation professionnelle sur la formation duale et de ce fait, le travail de préparation du projet professionnel est véritablement inscrit dans le déroulement de la scolarité et il repose sur une coopération entre spécialistes de

¹⁶ De ce point de vue, on pourrait faire un parallèle avec la catégorie de « décrochage scolaire » devenue aujourd'hui une sorte de réalité de l'école, ce qui n'était pas le cas il y a encore dix ans.

l'orientation et enseignants. Des structures pérennes sont intégrées au sein de l'école pour préparer les transitions vers la formation professionnelle même si les caractéristiques des enseignants qui y exercent diffèrent entre les deux pays.

En France, le système éducatif s'intéresse depuis quelques années à la « liaison » entre l'école primaire et le collège¹⁷ mais il situe essentiellement le problème du côté des acquis scolaires, proposant par exemple aux élèves repérés comme « fragiles » des cours de soutien personnalisés. L'importance accordée à l'acquisition des savoirs et des connaissances dans l'enseignement français a tendance à sous-estimer (voire ignorer) la dimension identitaire en jeu tout au long de la scolarité. En conséquence, les aspects relatifs aux transitions ont une connotation négative, ils sont de l'ordre du problème et l'organisation les qualifie en termes de « risques de décrochage scolaire ». La présence d'un grand nombre de catégories professionnelles au sein de l'établissement scolaire français instaure une division du travail et repose implicitement sur une différenciation forte entre les enseignants d'un côté et les autres professionnels d'un autre. L'existence d'un service de vie scolaire en particulier conduit les enseignants à lui sous-traiter une partie du travail d'éducation et lui faire prendre en charge les comportements « inappropriés ». La présence importante de personnels jeunes et précaires dans les fonctions d'assistants d'éducation n'est peut-être pas sans lien avec ce type de pratiques. Sans résoudre le problème, cette situation empêche d'une part la collaboration entre catégories professionnelles sur la question du contrôle et de la discipline et d'autre part, n'incite pas les enseignants à faire évoluer le rapport à l'élève. Par ailleurs, les professionnels du pôle médico-social interviennent lorsque des problèmes sont détectés mais du fait de leur champ de compétences, ils interfèrent peu avec les enseignants. Enfin, le travail autour de la qualification professionnelle tel qu'il est réalisé pour lutter contre le décrochage scolaire relève trop souvent d'une mobilisation personnelle d'enseignants volontaires ou de personnels précaires dans des dispositifs qui fluctuent au fil des ans sans cohérence apparente. La récente institutionnalisation du travail pluri-catégoriel au sein des groupes de prévention du décrochage scolaire tend à améliorer la circulation de l'information en matière de repérage et à rationaliser le travail de prise en charge des situations problématiques. Avec des modalités de mise en œuvre variables, le travail pluri-catégoriel pose plus fondamentalement le rôle et la place des enseignants dans l'ensemble du collectif scolaire (Maillard, Merlin, Rouaud, 2016). En définitive, à travers les transitions au sein de l'école, c'est la capacité même de transition des modèles éducatifs qui est interrogée.

Bibliographie

- Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation, scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- Bernard P.-Y., Michaut C. (2009), « La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale », *Éducation et sociétés*, 2/24, p. 127-142.
- Bonnery S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs scolaires*, Paris, La Dispute, coll. « L'enjeu scolaire », 214 p.
- Chevit B. (2012), La division du travail de contrôle des élèves au collège, *Sociologies pratiques*, 2/25, p. 61-72.
- Condette S. (2010), « Des éducateurs 'performants' ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 485, décembre, p. 14-15.

¹⁷ Le terme de « transition » renvoie peut-être encore pour certains responsables aux « classes de transition » destinées aux élèves en difficultés à l'entrée dans l'enseignement secondaire et aux critiques dont elles ont fait l'objet. Il reste peu usité dans le vocabulaire du ministère de l'Éducation nationale.

- Duru-Bellat M. (2007), *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*, Rapport pour le HCE, 73 p.
- European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support*, Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, 46 p.
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (2013), *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport n° 2013-059.
- Geay B. (2003), « Du "cancre" au "sauvageon". Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 149, septembre, p. 21-31.
- Jacques M.-H. (dir.) (2016), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, PUR, 424 p.
- Jellab A. (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, 2, Vol. 46, p. 295-323.
- Maillard D., Merlin F., Rouaud P. (2016), « "Tous" mobilisés contre le décrochage scolaire. Variations autour d'un mot d'ordre national », Céreq, *Bref*, n° 345, 4 p.
- Michellod D. (2013), « La médiation en milieu scolaire dans le canton du valais », in Mirimanoff J. (dir.), *Médiation et jeunesse. Mineurs et médiations familiales, scolaires et pénales en pays francophones*, Ed. Larcier, collection « Prévenir, négocier, résoudre ».
- Reckinger C. (2012), *COIP/IPDM, Évaluation continue 2007-2011*, ministère de l'Éducation nationale, 152 p.
- Perrenoud P. (2013) [1988], *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF, 207 p.

Observer les transitions, méthodes et catégories d'analyse (Atelier 3b)

La transition entre la formation technique et l'université : mutations de parcours, mutations institutionnelles ?

Pierre Doray^{}, Khadija Mohrat^{*}, Nicolas Guindon^{*}*

1. Repères théoriques

On¹ ne peut examiner le concept de transition sans référence à celui de parcours. À cet égard, les différentes approches longitudinales utilisées pour rendre compte de l'expérience éducative des acteurs sociaux sont unanimes sur un point : les parcours s'analysent en tenant compte des articulations entre l'expérience individuelle et l'inscription dans le social. Pour les approches qui mettent en avant le concept de trajectoire, les individus connaissent des trajectoires différentes selon leur origine sociale (Bourdieu, 1979) et se meuvent différemment au sein du système scolaire et sur l'organisation de la scolarité (le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, les modes de réussite scolaire, les régimes éducatifs en présence dans chaque ordre, les modes d'orientation, etc). Les travaux fondés sur le concept de carrière soulignent que le passage d'une étape à l'autre se produit par l'interaction entre les individus et les organisations dans lesquelles ils s'inscrivent. En éducation, le concept de biographie, auquel il faut associer ceux d'histoire de vie (life history) et de récit de vie (life story), fait l'objet de deux usages majeurs différents. Dans le premier, l'objectif est de comprendre le rapport éducatif des individus en lien avec la structure sociale. Dans le second, le récit biographique est un instrument pédagogique de production du sens de l'expérience scolaire des adultes (Alheit et Dausien, 2002 et 2005). Finalement, le concept de parcours, tiré du courant du « life course theory » (Elder, 1987 et 1998; Bessin, 2009) est étroitement associé à l'ancrage historique qui délimite les ressources et les contraintes sociales, cognitives et culturelles qui balisent l'action des individus et aux ancrages sociaux qui façonnent les individus et distribuent les ressources sociales, culturelles et économiques. En éducation, les parcours sont souvent très proches de l'idée de cheminement scolaire et donc « collés » à la structure scolaire. L'objectif est « de mesurer la part respective des facteurs personnels et contextuels dans la définition même de ces inégalités et de leurs effets sur les parcours scolaires » (Felouzis, 2009, p. 150). Un autre usage est celui qui utilise l'idée de parcours improbable (Bourdon, 2009 ; Huguée, 2010). Ainsi, un principe analytique pour l'étude des parcours scolaires est de considérer les articulations entre les individus (socialement différenciés), le tissu institutionnel dans lequel ils se meuvent et les rapports sociaux en œuvre dans le système scolaire et plus globalement dans la société.

Les parcours scolaires sont largement constitués de transitions, c'est-à-dire de passages entre deux états, comme le passage entre le secondaire et l'université, un programme menant sur le marché du travail (formation professionnelle ou technique²) à un programme menant à des études universitaires. Ces moments sont considérés critiques car ils obligent à s'adapter à un nouveau régime éducatif (Tinto, 1993) ou à apprendre un nouveau métier d'étudiant (Coulon, 1997).

Certaines transitions sont formelles et institutionnalisées comme celles entre les ordres d'enseignement et entre les différentes voies de formation. L'image de la gare de triage souvent

^{*} Département de sociologie, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, Université du Québec à Montréal.

¹ La rédaction de ce texte n'aurait pas été rendue possible sans le soutien du Fonds Recherche Québec-Société et Culture et le Conseil canadien de la recherche en sciences sociales.

² L'enseignement professionnel et technique est, au Québec, séparé entre deux ordres d'enseignement. La formation professionnelle se donne dans des centres de formation professionnelle de l'enseignement secondaire et la formation technique dans l'enseignement collégial.

utilisée pour décrire les systèmes éducatifs y fait clairement référence. Par ailleurs, les élèves et les étudiants peuvent opérer des transitions de fait en « jouant » avec les différents traits du système éducatif. Il en est ainsi quand ils font des pauses scolaires pour voyager ou pour épargner en vue de leurs études ultérieures ou qu'ils réalisent des parcours indépendamment des prescriptions scolaires. Ils entretiennent un rapport stratégique à la structure scolaire, fondée sur une maîtrise de l'organisation scolaire. Les transitions peuvent être subies quand l'orientation se fait par défaut ou qu'elle est imposée. Elles sont choisies quand l'orientation l'est. Des transitions sont prévisibles, d'autres sont imprévisibles quand, par exemple, entreprises à la suite d'un désenchantement professionnel. Elles peuvent être considérées comme des reconversions, des réorientations ou des bifurcations ayant une dimension strictement scolaire ou professionnelle.

Dès lors que des transitions sont formalisées et institutionnalisées, des mécanismes ou des dispositifs peuvent alors être mis en œuvre afin d'indiquer les chemins à suivre au sein de l'organisation scolaire et même de les faciliter ou de les favoriser. Notre objet d'analyse est constitué de dispositifs de ce type, soit les passerelles inter-ordres mises en place au cours des années pour favoriser le passage de l'enseignement technique vers les études universitaires.

Dans les faits, il existe au Québec trois formules possibles qui ont été créées à des moments différents. La première est caractérisée par la création, en 1974, d'une école d'ingénieurs qui recrute ses étudiants auprès des diplômés de l'enseignement technique : l'école de technologie supérieure (ÉTS). Cette école forme des personnes qui sont perçues comme des intermédiaires entre les techniciens et les ingénieurs, ce que l'on appelait un ingénieur de plancher tel que ce poste existait en Allemagne. Une seconde formule est ce qui est familièrement appelé un DEC-BAC. Il s'agit d'un programme de formation, d'une durée de 5 ans³, qui commence dans l'enseignement technique (3 ans) et se poursuit à l'université (2 ans). Actuellement, il existe un diplôme intégré de cette nature en techniques de soins infirmiers. La troisième formule consiste en des ententes d'exemptions de cours universitaires par reconnaissance de cours réalisés dans un programme technique, soit ce que l'on peut appeler plus synthétiquement des ententes de reconnaissances de cours. Certaines sont publiques ou générales car les conditions de reconnaissance des cours réalisés en formation technique sont inscrites dans les conditions d'admission au programme universitaire⁴. D'autres ententes sont spécifiques ou privées car elles impliquent la reconnaissance par un département d'une université de cours technique réalisé dans un programme technique d'un cégep en particulier⁵. Bien que les dispositifs scolaires soient de différentes natures, il n'en reste pas moins que dans chaque cas, il s'agit de faciliter la transition entre des études techniques et des études universitaires.

Notre analyse consiste à s'interroger sur les motifs, les raisons, les objectifs qui ont conduit à la création des différentes passerelles. Il s'agit d'explorer autant que faire se peut, les arguments utilisés par les promoteurs pour mettre en place et mettre en œuvre les différentes passerelles. Nous examinerons aussi les facteurs institutionnels et professionnels qui peuvent rendre compte de l'intérêt des acteurs scolaires à favoriser la transition entre l'enseignement technique et l'enseignement universitaire.

³ Dans les faits, la durée des études pour obtenir un baccalauréat est la même que si les étudiants avaient opté pour des études pré-universitaires au cégep (2 ans) et un baccalauréat universitaire (3 ans).

⁴ Ainsi, le département de travail social d'une université donnée indique, dans les documents de présentation de son programme de baccalauréat (licence), le nombre de cours des études en technique de travail social qui sont reconnus dans le cadre des études techniques au cégep.

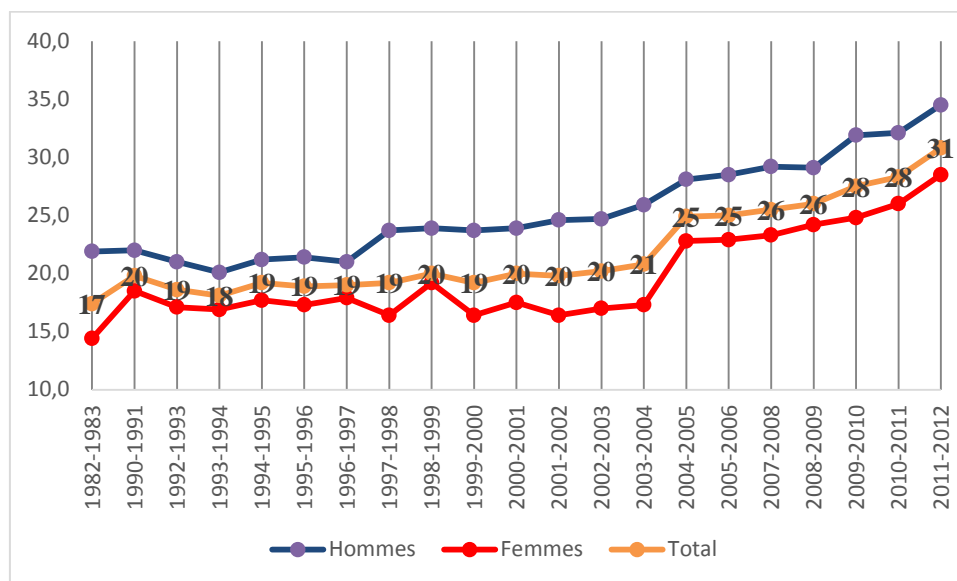
⁵ Le département de sciences biologiques de l'Université du Nord accorde la reconnaissance de cours pour les étudiants provenant du programme de technologies biologiques du Cégep de la Capitale.

2. Des transitions plus nombreuses

L'usage des passerelles tend à s'accroître au fil du temps. Cette situation n'est pas unique à la société québécoise comme le souligne les discussions autour du devenir éducatif et professionnel des diplômés du baccalauréat professionnel et ceux du baccalauréat technologique en France (voir Formation emploi #131) et les difficultés de ces diplômés à poursuivre leurs études en IUT parce que les places de formation sont octroyées à des bacheliers de l'enseignement secondaire.

Nous observons un changement progressif, mais continu dans les parcours des étudiants. En 1982, 17,4 % des diplômés de 24 ans et moins ont poursuivi directement leurs études (sans interruption) à l'université. En 2011, 31 % des diplômés étaient dans cette situation. Ainsi, l'enseignement technique est devenu progressivement une voie d'accès à l'université, la transition entre deux ordres d'enseignement prenant de plus en plus d'importance par rapport à la transition attendue entre la formation et l'emploi. Cette statistique minimise en fait l'importance des transitions et des retours aux études. En effet, plusieurs diplômés de l'enseignement technique vont travailler entre les études techniques et universitaires, accumulant de l'expérience de travail et de l'épargne afin de financer leur retour aux études. Une analyse de parcours montre aussi que de nombreux étudiants de l'enseignement technique poursuivent leurs études en formation pré-universitaire avant de faire le saut à l'université. Ainsi, si nous retenons les retours aux études et les parcours moins directs, nous pouvons penser que la poursuite vers les études universitaires est en fait supérieure aux estimations officielles fournies par le Ministère de l'Éducation.

Graphique 1 • Passage direct des diplômés de 24 ans et moins de l'enseignement technique vers l'université, 1983-2012



Source : MEQ et MELS, *Indicateurs de l'éducation*, éditions de 1991 à 2014.

3. La mise en œuvre des différentes passerelles

Nous utilisons des données de différentes natures et provenant de différentes sources afin de saisir l'institutionnalisation des passerelles, respectant ainsi leurs différences de nature. Nous ne pouvons pas rendre compte de la création d'une école d'ingénieurs de la même manière que des ententes de reconnaissance ainsi que de la création de programmes. Certaines sont de nature qualitative (analyse historique, commentaires des acteurs et des promoteurs, etc.) afin de saisir les motifs et les facteurs de leur création. D'autres sont des statistiques scolaires portant sur les cheminements, l'évolution des passages vers l'université et l'évolution de passerelles entre l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

3.1 L'école de technologie supérieure

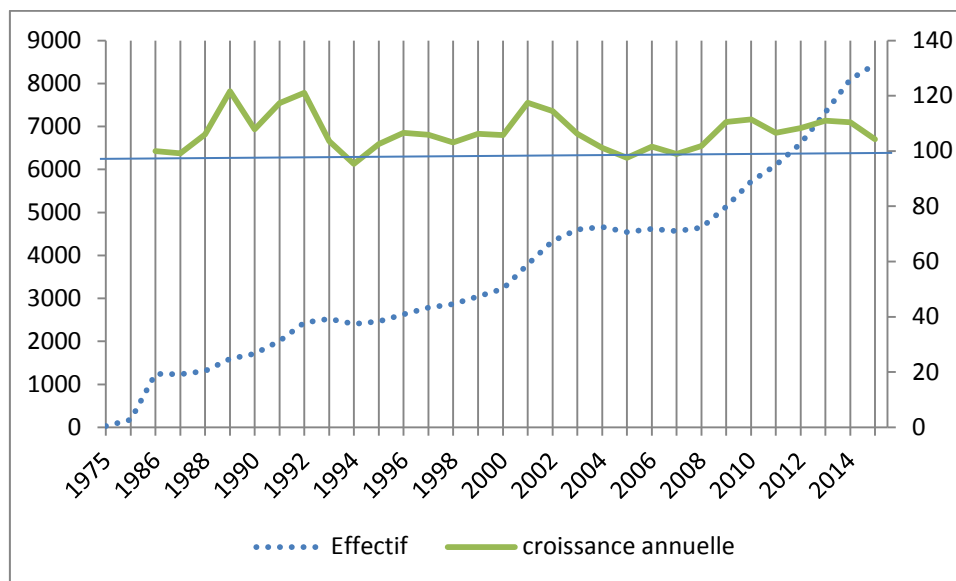
L'école de technologie supérieure a accueilli ses premiers étudiants en 1975, 18 mois après sa création comme constituante de l'Université du Québec (UQ)⁶. Son ouverture s'inscrit dans un mouvement de modernisation de l'éducation et d'innovations qui l'a transformée en profondeur. Ainsi, « à la suite de la création des cégeps, on pressentait le besoin d'un corps professionnel intermédiaire entre les techniciens et les ingénieurs. C'est ce que l'on appelait à l'époque un technicien supérieur ou un « ingénieur de plancher », bref une personne près des opérations comme dans la tradition germanique. La première cohorte de techniciens diplômés sortait des collèges et on voulait développer une filière plus continue en technologie, en axant les formations sur les besoins de l'industrie. L'ÉTS avait donc mission d'accueillir les diplômés du collégial technique » (Lord, 2005). Cette idée est présente depuis plusieurs années dans différents rapports proposant des voies de développement de la formation professionnelle et technique (CEETP, 1962 ; CSE, 1988; MEQ, 1973). L'intérêt de créer l'école tient à une lecture de l'évolution du travail qui conclue à la pertinence d'une nouvelle catégorie professionnelle au sein des entreprises.

Rapidement après sa création, l'Association des diplômés de l'école et la direction de l'ÉTS se retrouve au cœur d'une lutte de reconnaissance contre l'Ordre des ingénieurs du Québec (OIQ) au sujet de l'intégration des diplômés à l'Ordre. En effet, celui-ci refuse d'intégrer les diplômés et ainsi de leur octroyer le titre d'ingénieur qui leur permettrait par exemple de signer des documents d'ingénierie. Cette lutte se terminera en 1990 alors que l'OIQ doit reconnaître les diplômés de l'ÉTS comme ingénieur et que des mesures de transition seront planifiées pour permettre l'accès à l'ordre.

L'évolution de l'effectif a globalement été croissante au cours des années (graphique 2). En 1986, 1 200 étudiants sont inscrits à l'école. Ce nombre connaîtra une augmentation pour atteindre près de 8 000 étudiants en 2015. Par contre, cette croissance a connu quelques fluctuations. Une première à la fin des années 1980 peut être attribuable à l'incertitude au sujet de l'intégration des diplômés à l'OIQ. Au début des années 1990, le gouvernement a décrété une hausse des droits de scolarité, ce qui a découragé des étudiants de poursuivre leurs études ou d'y retourner. Par la suite, la croissance a toujours été positive avec des fluctuations d'une année à l'autre. On constate que le nombre d'étudiants a plus que doublé entre 2000 et 2015 (+ 5 000 étudiants).

⁶ L'Université du Québec est l'une des réalisations importantes de la réforme de l'organisation scolaire entreprise au cours des années 1960. En quelques années, le champ de l'éducation a connu de nombreuses modifications : création d'un ministère de l'éducation, déconfectionnalisation des structures scolaires, modifications du système éducatif avec la création d'un ordre d'enseignement autonome, l'enseignement collégial, et l'intégration de l'enseignement professionnel et technique au système scolaire, modifications en profondeur des programmes d'études, création d'une université publique composée de plusieurs constituantes, etc. Le projet de l'École de Technologie supérieure a été proposé à l'UQ par ses promoteurs, car les universités établies « ne se voyaient pas offrir une formation perçue comme inférieure au niveau universitaire » (ÉTS, 2005, p. 38). Au même moment, l'UQAM, une autre constituante de l'UQ, projetait de créer deux baccalauréats en technologie (électricité et mécanique) qui furent abandonnés devant l'opposition du monde économique.

Graphique 2 • Évolution des effectifs de l'École de technologie supérieure, 1975-2010



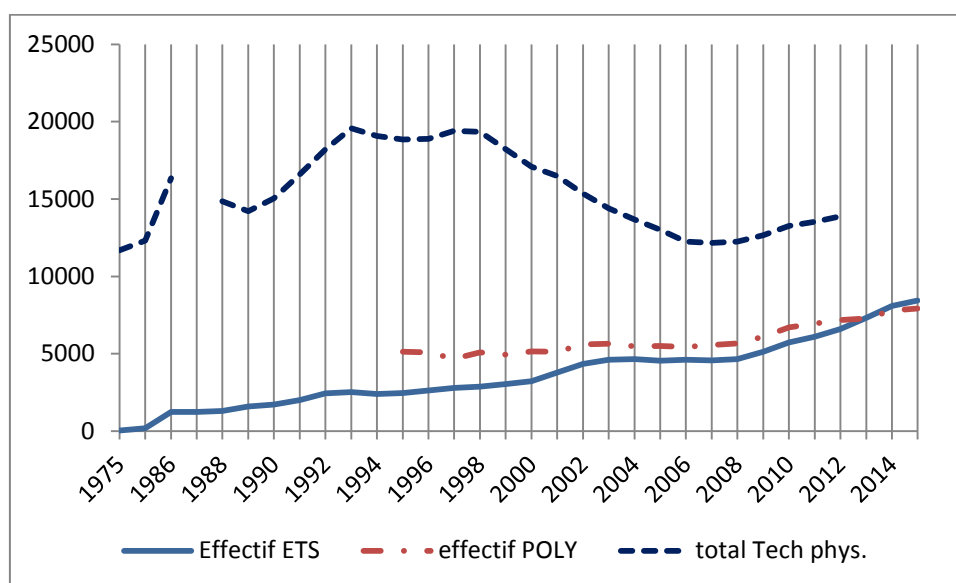
Source : MEES, système GDEU.

Le graphique 3 compare l'évolution des effectifs de l'ÉTS avec ceux de l'école polytechnique de Montréal (Poly) et celui des techniques physiques qui constitue le bassin de recrutement de l'ÉTS. Nous constatons que la courbe des deux écoles d'ingénieurs est fort proche, quoiqu'au cours des dernières années, l'effectif de l'ÉTS a dépassé celui de Poly. Par ailleurs, les effectifs étudiants en techniques physiques ont connu une baisse entre 1998 et 2007 et une légère remontée entre 2008 et 2012. Les différences entre les deux courbes tendent à souligner que la croissance de l'ÉTS a été alimentée par l'augmentation des diplômés de ces techniques qui ont poursuivi leurs études à l'université.

En somme, la création de l'ÉTS a peu à peu conduit à un décloisonnement de l'enseignement technique qui est devenu une voie de passage légitime pour les étudiants de l'enseignement technique, plus précisément les étudiants de techniques physiques (génie électrique et électronique, mécanique, génie logiciel et informatique, architecture et construction, etc.) qui désirent poursuivre leurs études à l'université. Ce passage est direct quand il n'y a pas interruption entre les études techniques et les études universitaires, mais il peut aussi se réaliser avec une interruption entre les deux ordres.

Pour de nombreux étudiants provenant de milieux ouvriers ou populaires, l'enseignement technique constitue un moment de réchauffement des aspirations scolaires. Il s'agit alors d'une transformation de leurs relations à l'école. Ils découvrent leurs capacités à étudier en même temps que leurs intérêts pour le domaine d'études. Encouragés par leurs enseignants, ils décident donc de poursuivre leurs études dans une école dont le curriculum est formellement adapté à leur cheminement, en tenant compte des apprentissages antérieurs dans les disciplines dites « théoriques » (chimie, physique, mathématiques, etc.)

Graphique 3 • Évolution des effectifs de l'ÉTS, de l'école polytechnique et des techniques physiques (cégeps), 1975-2010



Sources : MEES, système GDEU et MEQ et MELS, Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, éditions de 1994 à 2014.

3.2 Le DEC-BAC en sciences infirmières

Historiquement dispensée dans les écoles d'infirmières en milieux hospitaliers, la formation des infirmières⁷ fut déplacée dans les cégeps en 1967 lors de leur création. En parallèle, des baccalauréats (BAC) en sciences infirmières voyaient le jour dans certaines universités dont la première fut l'Université McGill en 1957 suivie par l'institut Marguerite D'Youville de l'Université de Montréal en 1962. Encore aujourd'hui au Québec, pour obtenir un droit de pratique de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ), les personnes souhaitant devenir infirmières ont le choix entre ces deux ordres d'enseignement (Cohen et coll., 2002). En effet, deux voies classiques de formation sont offertes aux étudiantes : le DEC en soins infirmiers au niveau collégial technique d'une durée de 3 ans (ce qui représente une durée totale de formation de 14 ans) ou le BAC en sciences infirmières d'une durée de 3 ans à la suite d'une formation collégiale préuniversitaire de 2 ans en sciences de la nature (total de 16 ans de formation). Cependant, une nouvelle voie d'accès au BAC fut créée au tournant des années 2000.

En effet, au printemps 2000, le Ministère de la Santé et des Services sociaux et le Ministère de l'Éducation en étroite collaboration avec les divers acteurs concernés par la formation infirmière décidèrent de généraliser à l'échelle de la province une formation en sciences infirmières intégrée de 5 ans menant à l'obtention d'un DEC et d'un BAC afin de faciliter et d'encourager le passage des infirmières techniciennes au BAC. Pour ce faire, le Ministère a mandaté les collèges et les universités pour créer des consortiums d'établissements sur une base régionale afin de démarrer ce type d'arrimage qui – pour le dire simplement – permettrait à une étudiante de continuer sa formation à l'université après l'obtention de son DEC en se voyant exemptée des cours de la première année universitaire (MEQ, 2000). Ce dispositif d'articulation au sein duquel les responsabilités respectives des deux niveaux de formation étaient clairement spécifiées fut officiellement mis en place à la session d'automne 2001 au collégial⁸.

⁷ Le féminin sera utilisé dans cette section du texte afin d'en alléger l'expression.

⁸ En ce sens, la première cohorte d'étudiantes ayant choisi ce parcours scolaire a fait son entrée à l'université à la session d'automne 2004.

La double entrée dans la profession place le Québec dans une position unique au Canada puisqu'en 1982 toutes les associations d'infirmières des provinces et territoires avaient convenu de la nécessité d'exiger un BAC en sciences infirmières pour pouvoir exercer cette profession (AIIQ, 1982, 2004 ; OIIQ, 1989). Depuis, bien que le Québec ait développé des programmes de collaboration entre les collèges et les universités en réponse aux préoccupations des divers acteurs du milieu de la santé au sujet d'une nécessaire hausse des compétences de la profession d'infirmière, n'en demeure pas moins que c'est encore à ce jour la seule province du Canada où l'accès au droit de pratiquer la profession n'exige pas de diplôme universitaire (AIIQ, 2012 ; MSSS, 2013). Cette situation persiste malgré le fait que le rehaussement de la formation initiale des infirmières ait été réaffirmé à plusieurs reprises par l'OIIQ (1996, 2007, 2012).

Parmi les arguments le plus souvent évoqués en faveur de cette demande par l'OIIQ et l'AIIQ, nous retrouvons entre autres la nécessité 1) d'avoir des infirmières plus autonomes pouvant prescrire dans certaines situations⁹, 2) de rehausser les compétences interdisciplinaires des infirmières afin qu'elles puissent répondre à des situations complexes et aux nouvelles réalités de leur métier et du système de santé, 3) d'augmenter le nombre d'infirmières cliniciennes œuvrant dans le système de santé québécois, 4) d'assurer la sécurité des patients ainsi que 5) de rattraper le décalage du Québec en termes d'heures de formation vis-à-vis du reste du Canada et des autres pays. Il est à noter qu'au Québec, les lois 90 (2002) et 21 (2012) sont venues élargir les responsabilités des infirmières et leur champ de compétences. Il devenait donc de plus en plus important pour l'OIIQ de rehausser le niveau de formation de ses membres afin d'assurer la qualité des soins prodigués et – plus largement – d'assurer la sécurité du public en général.

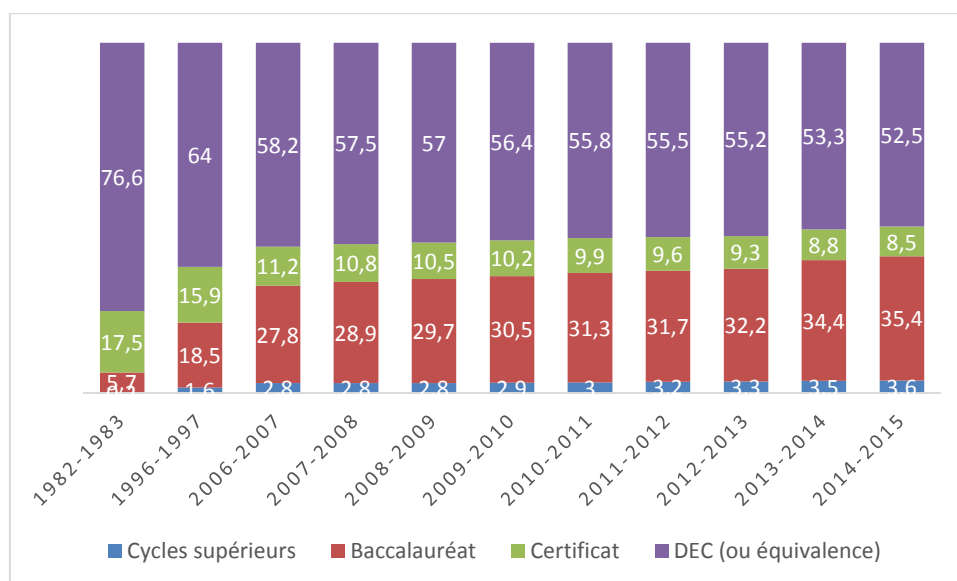
Si au Canada les pressions pour le rehaussement ont conduit à une seule voie d'entrée dans la profession, au Québec la double voie d'entrée s'est maintenue parce que des opinions divergentes ont été exprimées avec force. En effet, bien que la position de l'OIIQ en faveur d'un rehaussement des connaissances des infirmières par l'établissement du BAC comme nouvelle norme d'entrée dans la profession soit appuyée par bon nombre d'acteurs dans le milieu¹⁰ (OIIQ, 2014), nombre d'autres y sont farouchement opposés. La principale opposition provient de la Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec (FIQ). Également d'avis qu'il est nécessaire de rehausser la formation et les connaissances des infirmières, celle-ci ne pense toutefois pas que cela doive se faire par l'établissement du BAC comme seule voie d'accès à la profession. Elle propose plutôt un modèle québécois intégré de formation infirmière où les trois voies actuelles pour accéder à la profession seraient maintenues (DEC en formation initiale, BAC en formation initiale ou DEC-BAC) et où le rehaussement de la formation se ferait, sans aggraver la pénurie d'infirmières, grâce à la mise en place de mesures pour faciliter la poursuite des études universitaires chez ces dernières et pour améliorer la formation collégiale en soins infirmiers (FIQ, 2014). Les préoccupations de la FIQ qui ont légitimé cette position sont partagées par la Fédération des cégeps. En effet, tous deux ne veulent pas fragiliser le réseau de la santé en dissuadant des personnes d'envisager la profession d'infirmière en raison des implications que représente un BAC. À ce titre, un sondage de la Fédération des cégeps soulignait que 42% des étudiantes en soins infirmiers n'auraient pas choisi cette profession si le BAC avait été obligatoire à cause du coût des études universitaires et de sa longueur (Fédé, 2013). Pour la Fédération des cégeps et l'Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec (AEESICQ), il est donc clair que pour combler les besoins du Québec, la formation collégiale doit demeurer qualifiante, et ce, d'autant plus que les cégeps forment des infirmières amplement qualifiées sur l'ensemble du territoire (Fédé, 2014 ; AEESICQ, 2013).

⁹ L'acte de prescrire au Québec est un acte actuellement réservé à la profession médicale.

¹⁰ Parmi ceux-ci (plus de 130), nous retrouvons entre autres l'Association québécoise d'établissements de santé et des services sociaux, la Conférence des centres hospitaliers universitaires du Québec, la Fédération de la santé et des services sociaux, un grand nombre de Centres de santé et de services sociaux ainsi que les divers départements universitaires de sciences infirmières (à l'exception de ceux de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamisque).

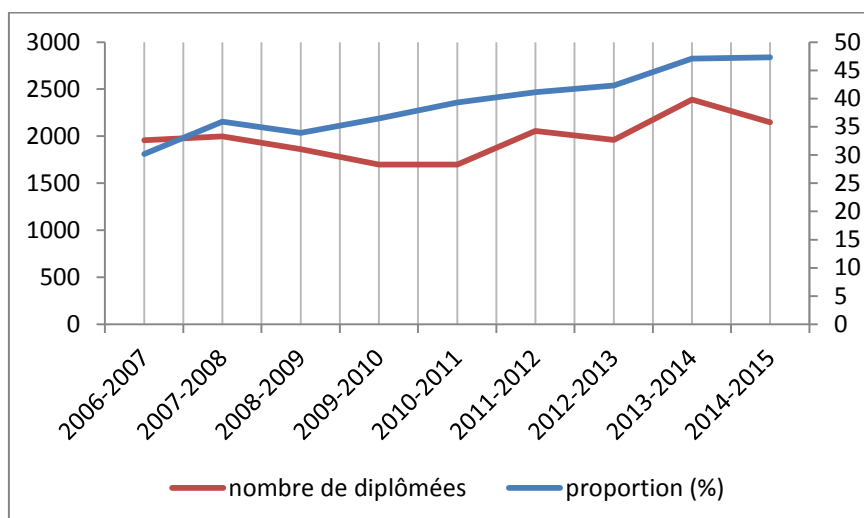
Outre les préoccupations politiques qui précédemment évoquées, n'en demeure pas moins que le niveau de formation des infirmières du Québec a augmenté de manière non négligeable depuis la mise en place du DEC-BAC en sciences infirmières en 2001. Tel que nous pouvons le voir dans le graphique 4, un nombre croissant d'infirmières poursuivent leurs études au-delà de leur formation collégiale. En effet, depuis 2006, le pourcentage d'infirmières n'ayant qu'un DEC est en constante diminution (-5,7%) alors que le pourcentage de celles possédant un BAC augmente systématiquement d'année en année (+7,6%). Bien que s'inscrivant dans une tendance historique, il n'en reste pas moins que l'augmentation récente du nombre d'infirmières titulaires d'un BAC est principalement attribuable à la mise en place du cheminement DEC-BAC dans ce domaine. À ce titre, le graphique 5 montre bien comment de plus en plus de diplômées de la formation technique en soins infirmiers s'inscrivent moins d'un an après la fin de leurs études collégiales à l'université dans le BAC en sciences infirmières. Pour l'année 2014-2015, c'est près de la moitié des diplômées qui transitait vers l'autre ordre de formation. C'est donc une hausse de 17,1 points de pourcentage en moins de 10 ans qui fut enregistrée. En ce sens, il est difficile de nier l'effet positif qu'a eu l'implantation de ce DEC-BAC en ce qui concerne la poursuite des études universitaires, d'autant plus qu'à peine 30% des diplômées des dernières cohortes avant l'arrivée de ces continuums de formation - soit celles de 2001, 2002, et 2003 – avaient finalement obtenu un BAC en sciences infirmières en 2015 (données non présentées dans le graphique).

Graphique 4 • Croissance du niveau d'études en sciences infirmières des infirmières exerçant la profession au Québec, de 2006-2007 à 2014-2015



Source : OIIQ, *Portrait de la relève infirmière*, éditions de 2010-2011 à 2014-2015.

Graphique 5 • Croissance de la proportion des diplômées du programme collégial en Soins infirmiers (180.A0) inscrites au Baccalauréat en sciences infirmières moins d'un an après l'obtention de leur diplôme, relèves de 2006-2007 à 2014-2015



Source : OIIQ, Rapport statistique sur l'effectif infirmier – le Québec et ses régions, éditions de 2010-2011 à 2014-2015.

Bref, contrairement aux ententes de reconnaissance des acquis dont il sera maintenant question, le DEC-BAC en sciences infirmières est le seul continuum de formation faisant l'objet d'une implication ministérielle et qui est arrimé systématiquement à l'échelle de la province. Plutôt qu'être le résultat de l'initiative d'établissements concernés, ce protocole d'arrimage a été conçu à la suite d'une demande gouvernementale qui elle-même provenait des différents acteurs du milieu de la santé et de l'OIIQ – témoignant, par le fait même, de l'influence des corps de métiers dans l'offre de formation.

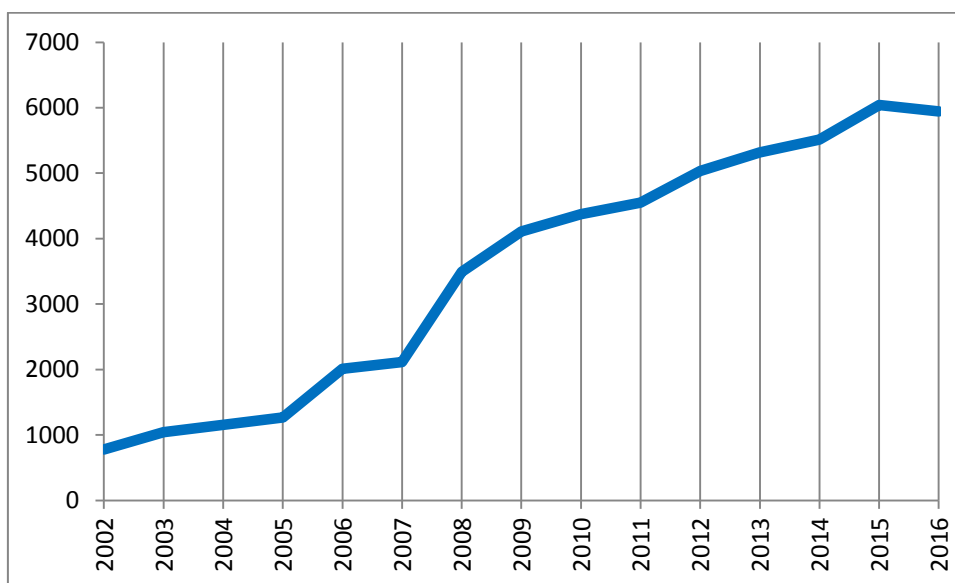
3.3 Les ententes de reconnaissance

Une troisième passerelle a pris la forme d'entente de reconnaissance des études collégiales au cours des études universitaires. Certaines d'entre elles sont publiques ou générales. On indique dans les conditions d'admission aux programmes les conditions de reconnaissance de certains cours de l'enseignement technique. D'autres sont de gré à gré car la reconnaissance des cours est faite par un programme en particulier si les étudiants proviennent d'un cégep précis. La nature des deux types d'ententes rend difficile une évaluation globale de ce dispositif de passage. Nous avons ainsi construit un indice selon lequel chaque reconnaissance publique prend une valeur équivalente au nombre de cégeps qui dispensent les programmes. Cet indice conduit à traiter sur le même pied les deux types d'ententes, et à considérer que chaque reconnaissance publique est une entente de gré à gré.

L'information relative aux passerelles n'a pas été systématiquement compilée avant 2002 qui fut la première année où cette information a été répertoriée dans un guide sur les études universitaires publié par un éditeur spécialisé en orientation scolaire et professionnelle. En combinant les informations provenant de ce guide et celles présentes sur les sites internet des universités québécoises, il a été possible d'établir l'évolution de ce dispositif.

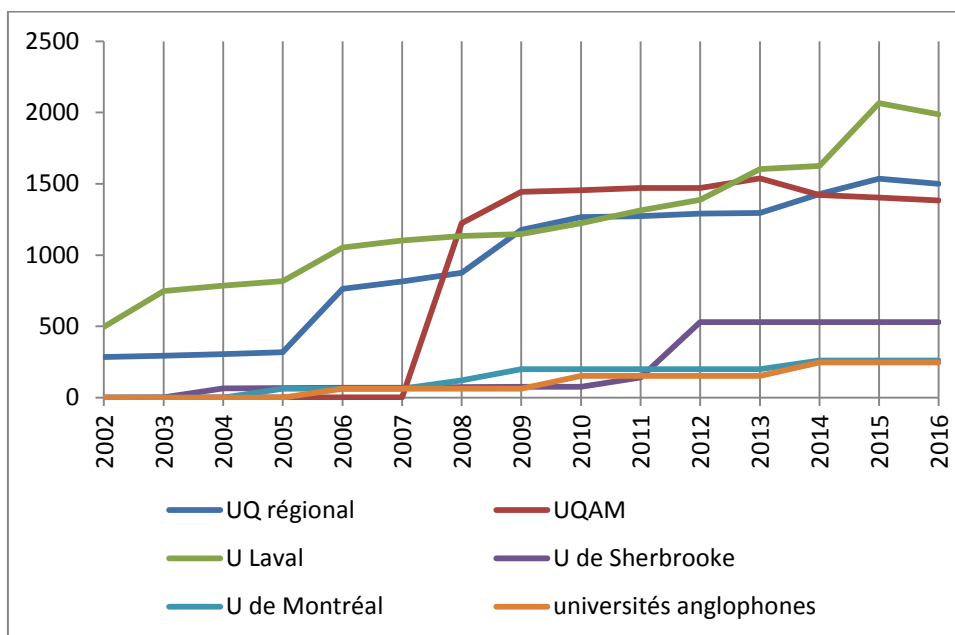
Le constat le plus significatif est la croissance importante de ces modes de reconnaissance (graphique 6). L'indice est multiplié par près de 7 (661%). Comment expliquer cette croissance ? Plusieurs facteurs se conjuguent. Un premier tient aux politiques relatives à l'éducation des adultes. Il faut se rappeler que dans la seconde moitié des années 1990, on voit monter le discours sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV), dont une des composantes est la reconnaissance des acquis. Ce projet éducatif est devenu un référentiel sur lequel se fondent de nombreuses politiques éducatives nationales et internationales.

Graphique 6 • Croissance de l'indice de la reconnaissance des études collégiales par les universités de 2002 à 2016



Source : Compilation des auteurs à partir du *Guide Choisir* (éditions de 2001 à 2015).

Graphique 7 • Croissance de l'indice de la reconnaissance des études collégiales par les universités de 2002 à 2016



Source : Compilation des auteurs à partir du *Guide Choisir* (éditions de 2001 à 2015).

Reprenant les principes de l'EFTLV, les universités auraient modifié leurs politiques d'admission pour assurer la reconnaissance des savoirs acquis au cours des études techniques. Par exemple, les programmes universitaires de travail social reconnaîtraient un ensemble de cours qui sont des « doublons » pour les diplômés de l'enseignement technique dans ce même domaine.

Un autre élément de contexte peut aussi contribuer à expliquer cette croissance : l'augmentation de la concurrence entre les universités pour la « clientèle » étudiante à la suite de modifications des règles de financement des universités. Les universités ont cherché à attirer des étudiants de

l'enseignement technique en leur proposant une réduction du nombre de cours universitaires à réaliser, en signant des ententes de gré à gré valides sur quelques années avec des départements de cégeps spécifiques. Les universités ont aussi modifié les conditions d'admission de nombreux programmes pour attirer les diplômés de l'enseignement technique. Rendre plus attrayantes les conditions d'admission s'inscrirait donc dans une stratégie de recrutement qui, par ailleurs comporterait différents volets comme la décentralisation des cours et des programmes dans des campus universitaires secondaires (antennes).

À cet égard, il semble que les stratégies des différentes universités soient différentes (graphique 7). Ainsi, les universités anglophones du Québec et l'Université de Montréal ont, proportionnellement aux autres universités, moins recours à cette stratégie (respectivement 4,2% et 4,4% des ententes de 2016 se retrouvent dans ces universités). Elles sont plus nombreuses à l'Université de Sherbrooke (9% des ententes en 2016). On constate une grande stabilité au cours des années, laissant penser que la stratégie consiste à ouvrir les conditions d'admission plutôt que de signer des ententes de gré à gré. Il en serait de même à l'UQAM, qui aurait modifié ses conditions d'admission dans de nombreux programmes, car 23% des ententes y sont répertoriées. Le poids des diverses constituantes régionales de l'Université du Québec est du même ordre de grandeur (25% en 2016). La forme de la courbe laisse à penser que les conditions d'admission ont été changées et que des ententes gré à gré ont aussi été signées. C'est à l'Université Laval que ces ententes sont les plus nombreuses (33% de ces dernières en 2016). C'est aussi dans cette université que la croissance a été la plus constante, laissant penser que les ententes de gré à gré sont proportionnellement plus nombreuses dans cette université. Dans une étude récente, le Conseil supérieur de l'Éducation indiquait que les deux institutions qui recevaient, en 2014, le plus de diplômés de l'enseignement technique étaient l'ÉTS et l'Université Laval (CSE, 2015).

Il est possible que l'université ait cherché à capter la clientèle régionale provenant de l'enseignement technique pour assurer le maintien de ses effectifs au moment où l'UQAR a installé un campus secondaire à Lévis, soit à proximité de l'Université Laval. Cette dernière aurait développé une stratégie volontariste de recrutement dans un contexte particulier. Il faut dire que les universités anglophones, l'UQAM et l'Université de Montréal sont situées dans le plus grand bassin de population du Québec, que l'ÉTS a gagné en légitimité auprès des diplômés de l'enseignement technique dans de nombreux champs disciplinaires, que l'Université de Sherbrooke a développé depuis longtemps une identité institutionnelle forte en favorisant l'éducation coopérative (alternance) dans l'enseignement et qu'elle a construit un campus secondaire dans la région de Montréal. Les constituantes régionales de l'UQ se développent et accueillent des étudiants de leur région en plus grand nombre. Plusieurs ont aussi construit des campus secondaires qui offrent des formations professionnalisantes auprès d'adultes salariés qui s'inscrivent à temps partiel.

4. Conclusion

Nous avons inscrit notre travail dans le cadre d'une approche en termes de parcours et de transitions, bien que nous n'examinions pas directement des parcours ou des transitions, mais plutôt des dispositifs de transitions ou passerelles. Ce travail est nécessaire dès lors que nous prenons au sérieux un principe fondamental de l'analyse des parcours : ceux-ci se construisent dans l'articulation entre l'expérience sociale des individus et les caractéristiques des mondes sociaux et des institutions sociales dans lesquelles cette expérience se déploie.

Les passerelles peuvent donc être considérées comme des instruments sociaux et techniques qui agissent sur le déroulement des parcours scolaires en indiquant ou en permettant des transitions simplifiées par rapport à la structure scolaire donnée. Ces passerelles peuvent prendre différentes formes (école, programme de formation, conditions d'admission, etc.), ce qui oblige à mettre en œuvre des stratégies empiriques quelque peu différentes pour examiner les conditions d'émergence

des passerelles et leurs effets sur les transitions et les parcours. Une première constatation générale ressort : il apparaît nécessaire de combiner la dynamique professionnelle qui ouvre sur l'élaboration d'articulation emploi-éducation qui procure une forte légitimité à l'établissement d'une passerelle avec les relations sociales au sein du champ scolaire.

Une première dimension ressort quant aux conditions d'émergence : le rapport professionnel¹¹. Tant pour la création de l'ÉTS que du DEC-BAC en sciences infirmières, une « demande » provient du monde du travail. Des professionnels se font porte-parole ou promoteurs d'une nouvelle filière scolaire qui constitue une réponse à un problème. Ils construisent une articulation entre économie et éducation qui légitime la passerelle. Dans le cas de l'ÉTS, la création de cette école est portée par des ingénieurs qui s'inspirent du modèle allemand de l'ingénieur de production et proposent, dès le début des années 1960, de créer une institution spécifique qui recruterait dans le bassin des diplômés de l'enseignement technique, justement parce qu'ils ont un sens pratique. L'influence du monde du travail se fera aussi sentir quand il s'agira de faire reconnaître les diplômés de l'ÉTS comme ingénieurs à part entière, ce qui leur ouvre les portes de l'ordre professionnel. Le bras de fer a duré près de 20 ans, au terme duquel les techniciens supérieurs sont devenus des ingénieurs. Chez les infirmières, il existe aussi une pression pour que la formation devienne universitaire. D'une part, cela participe d'un mouvement de professionnalisation présent depuis de nombreuses années qui s'inscrit dans une volonté de mobilité sociale et dans une transformation des rapports de pouvoir entre professionnels au sein du champ de la santé. D'autre part, cela participe aussi d'une articulation entre formation et emplois qui conduit à envisager la formation universitaire comme formation adéquate pour l'exercice du métier. Une différence existe avec les ingénieurs : les infirmières sont déjà intégrées dans un ordre professionnel, qui est favorable à ce changement. Le poids du Ministère de la Santé et des Services sociaux a conduit les différents acteurs du domaine de la santé et de ceux de l'éducation à créer le diplôme conjoint.

Une autre dimension est aussi présente, soit la régulation au sein de l'enseignement supérieur, qui a largement changé au cours des années. Au moment de la création de l'ÉTS, le Québec était au cœur d'une importante réforme de son éducation, et, en particulier de son système d'enseignement post-secondaire avec la création de l'Université du Québec, l'intégration dans l'université des écoles professionnelles comme les écoles normales, la création de nouveaux diplômes pour l'éducation des adultes, etc. Ce climat d'effervescence a permis la création de l'ÉTS et la reconnaissance de sa spécificité dans le recrutement de ses étudiants. Le refus des universités classiques de se lancer dans cette aventure a conduit à créer l'École au sein du nouveau réseau universitaire, l'Université du Québec.

Dans le cas des deux autres formes, la situation est quelque peu différente. Le champ universitaire fait face à une double exigence : des coupes budgétaires relatives et absolues et l'introduction du nouveau management public. Ce dernier introduit différentes formes de reddition de compte au sein des universités, dont ce qui s'est appelé les contrats de performance. La première exigence s'est traduite par un très fort débat autour des budgets universitaires et de ce que les recteurs d'université ont appelé le sous-financement des universités québécoises par rapport à leurs concurrentes canadiennes et américaines.

En 2002, des changements dans les modes de financement ont conduit à accroître le financement des universités selon le nombre d'étudiants équivalents à temps plein, ce qui ouvre la porte à une véritable chasse à la clientèle. C'est à la même époque que les passerelles prennent de l'importance. Ainsi, toutes les universités ont modifié de fait les conditions d'entrée dans de nombreux programmes pour reconnaître les études techniques par une réduction du nombre de cours à réaliser à l'université pour obtenir le baccalauréat. C'est aussi à ce moment que des universités ont signé des ententes gré à gré avec des départements de cégep qui permettaient de reconnaître une partie des

¹¹ L'analyse de la construction d'articulation éducation-emploi dans le cas des ententes de reconnaissance est plus compliquée, car il supposerait une analyse de la mise en œuvre des nombreuses ententes afin de savoir si le rapport professionnel a joué un rôle en la matière.

études techniques. Le premier cas de figure constitue une stratégie universelle qui s'adresse non seulement aux étudiants en continuité d'études, mais aussi à des professionnels qui désirent retourner aux études afin de connaître une mobilité professionnelle. La seconde se distingue par la captation de l'intérêt des étudiants de l'enseignement technique au cours de leurs études collégiales. Il faut reconnaître que cette stratégie a été largement utilisée par une université en particulier qui a multiplié les ententes avec les institutions de l'enseignement technique de sa région élargie. L'opposition relativement ferme de certains groupes professionnels a aussi conduit au maintien des modes classiques d'entrée dans les professions.

La seconde constatation tient dans l'élargissement progressif du décloisonnement de l'enseignement technique par rapport aux études universitaires et d'une forme de démocratisation des études supérieures. S'il est difficile d'en cerner l'étendue exacte pour le moment, convenons que nous avons assisté à un élargissement disciplinaire. En même temps, les étudiants n'ont pas nécessairement attendu que les passerelles existent pour réaliser la transition comme le montre la progression continue des étudiants (graphique 1). En même temps, la création des passerelles a permis la croissance des passages. À cet effet, en 2004-05, l'entrée des diplômées de techniques de soins infirmiers a contribué à faire bondir de 4 points de pourcentage les passages directs. Il conviendrait dans des analyses ultérieures d'examiner plus à fond les passages directs et indirects par rapport à l'ensemble des parcours scolaires des étudiants.

Bibliographie

- Alheit, P. et Dausien, Bettina. (2002). "The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'", *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Alheit, P.; Dausien, Bettina. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 34, n° 1.
- Association des enseignantes et enseignants en soins infirmiers des collèges du Québec (AEESICQ). (2013). *La formation infirmière du niveau collégial : fière de son passé, toujours présente et prête pour l'avenir*. Québec : AEESICQ.
- Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIQ). (1982). *Entry to the practice of nursing : A background paper*. Ottawa: AIIQ.
- Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIQ). (2004). *Énoncé de position commun : Exigences de formation à l'entrée dans la pratique infirmière*. Ottawa : AIIQ, Page récupérée le 28 septembre 2016 de https://www.cna-aiic.ca/~media/cna/page-content/pdf-fr/ps76_educational_prep_f.pdf?la=fr.
- Association des infirmières et infirmiers du Canada (AIIQ). (2012). *Formation*. Page récupérée le 28 septembre 2016 de <https://www.cna-aiic.ca/fr/devenir-infirmiere-autorisee/formation>.
- Bernatchez, J. (2003). L'Expérience québécoise des contrats de performance entre l'état et les universités. *Sciences de la société*, n° 58, pp. 153-169.
- Bertaux D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Bessin M., (2009), Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique, *Informations sociales*, n°. 126, pp. 12-21
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique social du jugement*. Paris : Éditions de minuit.

- Bourdon, S. (2009), « La poule et l'œuf : environnement social et parcours éducatif des jeunes adultes », dans B. Bergier et S. Bourdon (dir.), *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris : Éditions L'Harmattan, p. 87-116.
- Cohen, Y., Pepin, J., Lamontagne, E., & Duquette, A. (2002). *Les sciences infirmières: Genèse d'une discipline*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (CEETP). (1962). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, 1988, p. 1-3. <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0364.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *Retracer les frontières des formations collégiales : entre l'héritage et les possibles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Elder, G. H. (1987), War mobilization and the life course : a cohort of World War II veterans. *Social Forum* (2), 449–472.
- Elder, G. H. (1998), The life course and human development. In W. Damon & R. M. Lerner (éd.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1. Theoretical Models of Human Development* (pp. 939–991). New York : J. Wiley.
- ETS (2005), *Trente ans de génie et d'audace. Éléments pour une histoire de l'ÉTS*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 185 pages.
- Fédération des cégeps. (2013). *Le BAC obligatoire pour les infirmières et les infirmiers : 73 % des étudiants en Soins infirmiers sont contre*. Page récupérée le 28 septembre 2016 de <http://www.fedecegeps.qc.ca/perspectives-collegiales/2013/05/le-bac-obligatoire-pour-les-infirmieres-et-les-infirmiers-73-des-etudiants-en-soins-infirmiers-sont-contre/>.
- Fédération des cégeps. (2014). *Lettre ouverte – La qualité de la formation collégiale en soins infirmiers jamais mise en cause*. Page récupérée le 28 septembre 2016 de <http://www.fedecegeps.qc.ca/salle-de-presse/textes-dopinion/2014/01/lettre-ouverte-la-qualite-de-la-formation-collegiale-en-soins-infirmiers-jamais-mise-en-cause/>.
- Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec (FIQ). (2014). *Enrichissement de la formation : un projet qui doit reposer sur des bases solides et durables*. Page récupérée le 28 septembre 2016 de <http://www.fiqsante.qc.ca/fr/contents/nouvelles/enrichissement-de-la-formation-un-projet-qui-doit-reposer-sur-des-bases-solides-et-durables.html>.
- Felouzis G. (2009). Parcours scolaires et construction des inégalités. Nouvelles questions, nouveaux objets, dans Oris M. et coll., *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, pp. 149-168.
- Guide Choisir. (2012 à 2015). *Le Guide Choisir – La formule DEC-BAC : Les DEC-BAC et les Passerelles*, Montréal : Septembre Éditeur, 1^{ière} à la 4^{ième} édition.

- Guide Choisir. (2001 à 2012). *Le Guide Choisir – Université*, Montréal : Septembre Éditeur, 1^{ière} à la 11^{ième} édition.
- Hugrée, C. (2010). « Le CAPES ou rien ? ». Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire», *Actes de la recherche en sciences sociales*, no.183, p.72-85.
- Lord, D. (2005). «Du courage des jeunes ingénieurs», *Le Devoir*, 8 octobre 2005, <http://www.ledevoir.com/societe/education/92058/historique-du-courage-des-jeunes-ingenieurs>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1973). *Rapport final : Opération sciences appliquées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2000). *Projet de formation intégrée. Rapport du Comité des spécialistes soumis au comité directeur sur la formation infirmière intégrée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (Éditions de 1991 à 2014). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (Éditions de 1994 à 2014). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). *Système GDEU*.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2013). *Rapport du président du Groupe de travail sur la formation de la relève infirmière*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (1989). *Projet 2000. Former pour performer*. Montréal: OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (1996). *Les infirmières à la croisée des chemins*. Montréal: OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2007). *Une nouvelle approche de planification des effectifs infirmiers: des choix à faire de toute urgence!*. Montréal: OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2012). *La relève infirmière du Québec – une profession, une formation*. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (2014). *Formation de la relève infirmière. Liste des appuis pour le DEC-BAC ou le Baccalauréat (plus de 130 appuis – liste mise à jour le 8 avril 2014)*. Montréal : OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (Éditions de 2010-2011 à 2014-2015a). *Portrait de la relève infirmière*. Montréal: OIIQ.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). (Éditions de 2010-2011 à 2014-2015b). *Rapport statistique sur l'effectif infirmier – le Québec et ses régions*. Montréal: OIIQ.
- Tinto V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and the Cures of Student Attrition* (2^e éd.). Chicago; London : The University of Chicago Press.

Transitions professionnelles et cheminements d'insertion

Olivier Mazade*

*« L'insupportable n'est pas l'impossible,
c'est ce qui est irréversible »
(Martuccelli, 2014)*

Notre communication porte sur un type de transition professionnelle : le passage emploi/emploi d'adultes licenciés économiques. Cette transition n'est jamais que « professionnelle » dans la mesure où les impacts du passage peuvent concerner la résidence, les régulations familiales, la répartition des temps de vie, etc., c'est-à-dire l'ensemble du parcours biographique.

De façon générale, se pose la question du rôle et de la place d'une transition dans un parcours : implique-t-elle une inflexion, une bifurcation, une reproduction, une activation de la « causalité du probable » ? Un parcours possède par définition une inertie (Abbott, 2001) : les enracinements familiaux, territoriaux, résidentiels et professionnels, les qualifications et les diplômes acquis, etc., tendent à réduire les champs du possible, la diversité des parcours, les possibilités de mobilité géographique et professionnelle. Comment, dans ce cadre, analyser le rôle d'une transition ? Dans quelle mesure, et à quelles conditions, réduit-elle cette inertie ? Ou au contraire la conforte-t-elle ? Notre analyse porte sur les rapports entre les parcours et les transitions au sujet d'adultes licenciés économiques qui bénéficient d'un dispositif d'accompagnement et qui tentent de profiter de ce moment de relative suspension de l'inertie de leur parcours pour envisager d'autres possibles.

1. Enquête

L'enquête a porté sur des salariés licenciés en 2003 (fermeture de l'usine Metaleurop Nord, fonderie de plomb et de zinc basée dans le Pas-de-Calais, entraînant le licenciement de 830 salariés). Notre première enquête (2003) a consisté à réaliser des observations non participantes au sein du dispositif de reclassement (ateliers de recherche d'emploi, réunions de pilotage) et dans les réunions organisées par l'association des anciens salariés (lutte collective, dispositif de « soutien moral » et de « suivi plan social »). En juin 2004, un questionnaire a été adressé à plus de 700 personnes (260 réponses). À partir de la fin de l'année 2007 jusqu'au milieu de l'année 2008, quarante-trois entretiens biographiques ont été réalisés avec des anciens salariés reclassés dans un nouvel emploi, dont la moitié avait répondu au questionnaire de 2004. Notre participation aux diverses réunions organisées par l'association des anciens salariés a duré jusqu'en 2009. La population étudiée est composée d'ouvriers et d'agents de maîtrise.

2. Le paradoxe de la transition

Depuis une trentaine d'années, les transitions professionnelles font l'objet de toute l'attention des autorités publiques étant donné qu'une issue de la transition peut être le chômage durable. Les politiques de l'emploi tentent d'organiser les transitions par des dispositifs de traitement, d'accompagnement, etc., dont l'objectif est de faciliter le retour à l'emploi.

* CLERSE (UMR-CNRS 8019), Université de Lille 1.

Le paradoxe d'une transition professionnelle vient du fait que, tout en constituant une phase d'une possible réduction de l'inertie d'un parcours, et donc d'un éventuel élargissement du champ des possibles, elle est aussi un moment d'activation de la « causalité du probable » qui, au contraire, exerce un effet inverse de réduction des possibles. En effet, en vue de trouver des solutions d'insertion, très souvent, les professionnels de l'accompagnement recherchent dans le parcours les points d'appui à la définition d'un projet et ramènent par conséquent la solution aux expériences vécues, parfois la dernière, parfois très en amont dans le parcours (formation initiale, expérience courte au début du parcours). Les savoirs et compétences acquis en formation ou à travers les expériences professionnelles font l'objet de procédures d'évaluation et d'actualisation. Dans ces conditions, l'état futur est configuré à partir du passé. Des « causes archéologiques »¹ oubliées ou enfouies sont activées et agissent à distance.

Or ce n'est pas exactement de cette façon que la transition est perçue par les personnes concernées. La transition représente une période d'interrogation car le futur est posé comme tel. Si elle prolonge le passé, la transition ouvre le futur également. Lié au passé, il ne peut plus en être la simple projection. L'inertie d'un parcours est potentiellement suspendue.

Des personnes qui n'auraient pas envisagé de quelconque changement, en perdant leur emploi, perdent de fait certains enracinements et se trouvent dans la nécessité de définir un état futur². La transition représente une phase d'arbitrage « forcé » : faut-il attendre et se former ou se positionner sur le marché du travail rapidement, prendre appui sur ses acquis ou envisager une reconversion, etc. ? Cette activité d'arbitrage n'est pas neutre pour des personnes qui ont une ancienneté professionnelle et vécue la stabilité. Elle conduit à peser le pour et le contre de diverses solutions et donc à envisager des solutions parfois inattendues, liées à des informations de toute origine (annonces, médias, conseils des proches, etc.).

Certains individus profitent de ce moment de passage pour envisager d'autres possibles. Le passage emploi/emploi peut revêtir des formes diverses, entre la reconversion et la continuité professionnelle (Hinault, Mazade, 2014). Le changement d'emploi et/ou de travail peut être l'occasion d'une bifurcation biographique, d'une remise au jour de projets contrariés dans le passé. Les transitions sont des phases de questionnement qui donnent l'occasion de réinterroger certaines dimensions du projet de vie (redéfinir un équilibre travail/loisir, travail/vie de famille, trouver un travail qui permettent de développer l'estime de soi, envisager une reconversion, redéfinir une identité professionnelle, changer de résidence, etc.).

À ce titre, les transitions sont révélatrices des espaces d'opportunités, des contraintes et des ressources à disposition. Les dispositifs sont par conséquent appréhendés comme une source de contraintes (contrôle de la recherche d'emploi, injonctions diverses) mais également comme un ensemble d'opportunités potentielles. Illustrons par deux extraits d'entretien :

« D'après moi, j'avais des aptitudes à former des gens... Mais, avec le conseiller, ça s'est pas bien passé. La première chose qu'il m'a dit : "Vous étiez menuisier (CAP de menuisier passé en 1970), eh bien il faut retourner menuisier" mais ce n'était pas mon optique au départ, je voulais rentrer dans la formation. Il n'a pas voulu. Après il m'avait demandé de poser ma candidature à M. (entreprise agroalimentaire). L'entretien se passe bien, mais j'ai refusé, le salaire, trop bas. Je lui en ai parlé et il l'a très mal pris, "quoi ! on vous prend, vous refusez une place de chef de poste, vous n'arriverez jamais à retrouver une place comme ça." Je lui dis : "attention, c'est moi qui vais faire le travail, c'est pas vous." C'était assez violent ses propos, je me suis posé la question de savoir pourquoi il a réagi de cette façon, en discutant avec des collègues, on a su qu'ils avaient des primes quand ils plaçaient les

¹ De Coninck F., Godard F., 1990. « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 31, pp. 23-53.

² Comme le souligne Martuccelli, les individus peuvent vouloir profiter de cette période pour changer d'orientation et de mode de vie. Cela correspond à l'utopie moderne « d'avoir plusieurs vies dans une seule » et fait référence à un « horizon de justice » dont l'une des dimensions est l'existence de « dispositifs de réversibilité » (Martuccelli, 2014).

gens comme ça, pas vraiment en rapport avec ce qu'on souhaitait nous. Ça a remonté à l'asso, des problèmes de ce type. Le reclassement, oui, mais le faire à bon escient, pas au bout d'un mois. J'ai eu un financement pour la formation à l'ANPE, pour moniteur d'atelier ». (Jean-Marie, 29 ans d'ancienneté à Metaleurop en tant qu'ouvrier raffinage zinc, devenu encadrant technique dans une association d'insertion par le travail)

« La cellule de reclassement : c'est pas la peine d'en parler. J'ai un ami qui est directeur de collègue, j'ai été le voir, je lui dis écoute, il faut que tu fasses quelque chose pour moi parce que je vois pas où je vais. J'ai fait une dérogation pour passer un bac pro maintenance industrielle. A la cellule de reclassement, ils ne voulaient pas entendre parler de ce genre de formation, sur un an, qui avait un certain coût, "c'est pas possible, un jour, elle m'a dit, vous pouvez faire le deuil de votre formation" elle m'a dit ça comme ça ! Avec ces mots-là ! Je lui ai dit : "je comprends pas pourquoi vous me donnez un coup de fusil comme ça, je ne sais pas ce que je vous ai fait, de toute façon, je ne changerai pas d'idées". Je suis parti en formation. Ils avaient eu des consignes de replacer au plus vite les gens, ils se mettaient dans la tête que plus les gens sont au chômage, plus ils avaient du mal à reprendre. J'ai passé ensuite un BTS. S'il y avait pas eu des gens compétents qui connaissaient les ficelles, aujourd'hui je n'aurais pas le BTS, je serais à la chaîne, ou bien n'importe où, à faire le manœuvre. » (Bernard, 23 ans d'ancienneté, agent de maîtrise fusion plomb à Metaleurop, devenu agent de maintenance dans une entreprise agroalimentaire).

Dans les deux cas, l'orientation proposée n'est pas acceptée. Ces deux individus envisagent une reconversion : le premier n'a pas identifié un emploi précis mais détermine de façon floue une activité professionnelle (« la formation »), le second souhaite s'orienter vers la maintenance alors qu'ils viennent de la production. Dès lors, les aides à l'emploi, les techniques de recherche et les conseils du professionnel sont considérés comme étant inutiles. Le conseiller tente de peser sur leurs choix en mobilisant une argumentation standard (ancrer l'orientation sur les acquis, ne pas rester trop longtemps sans emploi) mais les solutions d'insertion proposées ne correspondent pas aux aspirations (« pas vraiment en rapport avec ce qu'on souhaitait nous »), d'où des relations tendues (« c'était assez violent ses propos », « un coup de fusil »).

3. Transition et capacités

Cette capacité à construire une transition montre une relative autonomie dans la prise de décision. Ce qui pose la question des ressources dont les individus disposent pour faire prévaloir leur option et négocier les solutions qu'ils valorisent (Mazade, 2014).

Ces questionnements posent directement la question de la liberté de décision dans ces phases de passage (Bonvin, Farvaque, 2007) et des « capacités » définies comme les possibilités réelles d'accès à divers « modes de fonctionnement », c'est-à-dire à des modes de vie qui font sens pour les individus. À ce titre, les transitions sont révélatrices des espaces d'opportunités, des contraintes et des ressources à disposition (Zimmermann, 2008). Les dispositifs sont par conséquent appréhendés comme une source de contraintes (contrôle de la recherche d'emploi, injonctions diverses) mais également comme un ensemble d'opportunités potentielles.

La transition joue d'autant mieux ce rôle de suspension de l'inertie d'un parcours qu'elle peut être l'occasion de vivre des expériences diverses, de connaître plusieurs cheminements pendant cette durée afin de mieux choisir. La réversibilité est une ressource fondamentale d'un dispositif d'insertion. Donnons l'exemple de ce dessinateur au bureau d'études à Metaleurop pendant 20 ans :

« J'ai demandé de faire une formation en logistique. C'est venu de moi. C'est un diplôme reconnu par l'Etat, qualification Technicien logistique en transport et entreposage. Je voulais faire autre chose. J'ai fini en août 2004. Mais je n'ai pas trouvé, ça a duré un an, en raison de l'âge et du peu d'expérience. J'ai voulu reprendre là où j'ai plus d'expérience, repartir sur mon travail au bureau d'études. A la

cellule, ils étaient un peu étonnés, j'ai dû en parler à l'asso... J'ai fait deux formations de six semaines et de dix semaines dans des logiciels de dessin industriel. » (Benoît, 21 ans d'ancienneté, dessinateur industriel à Metaleurop, devenu dessinateur dans un bureau d'études).

Cet individu a fait une formation de six mois à l'AFPA en vue de s'orienter vers la logistique. Son expérience dans ce domaine étant faible, il ne parvient pas à trouver un emploi. De retour dans la cellule de reclassement un an après, il doit solliciter l'appui de l'association pour bénéficier de deux formations dans des logiciels de dessin industriel, son métier principal. Il a mobilisé quatre outils (trois formations, un bilan de compétences), une période de deux ans.

La réversibilité élargit l'espace d'opportunités. Le choix d'un cheminement implique le délaissement d'autres solutions d'insertion. Par exemple, prendre un emploi rapidement, c'est se priver d'une entrée en formation ; choisir une reconversion, c'est abandonner son ancien domaine de compétences, etc. Une réversibilité signifie qu'un engagement dans un choix ne détermine pas une orientation définitive, que soit offerte la possibilité d'une expérimentation et d'un retour sur la décision initiale. Mais elle ne va de soi pour les acteurs du dispositif d'insertion qui tentent de la contrôler, car cela se traduit par des sorties de liste retardées et une élévation des coûts d'accompagnement. La réversibilité apparaît comme une condition intéressante pour la construction d'un cheminement professionnel et le processus de transition.

Bibliographie

- Abbott A. (2001), *Time matters. On theory and method*, Chicago, University of Chicago Press.
- Bonvin J.-M. et Farvaque N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités. Enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n° 98, pp. 9-22.
- Hinault A.-C. et Mazade O. (dir.), (2014), « Les identités professionnelles à l'épreuve de la transition », *Sociologies Pratiques*, n° 28.
- Martuccelli D. (2014), « Interviews », *Sociologies Pratiques*, n° 28.
- Mazade O. (2016), « Les usages différenciés d'un dispositif d'insertion », in Meilland C. et Sarfati F. (dir.), *Accompagner vers l'emploi. Quand les dispositifs se mettent en action*, Peter Lang.
- Mazade O. (2014), « L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités », *Formation Emploi*, n° 127, p. 91-107.
- Zimmermann B. (2008), « Capacités et enquête sociologique », in *La liberté au prisme des capacités*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 113-137.

Les dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire inspirés des alliances éducatives : un espace transitionnel ?

Laure Minassian *

Introduction

Ces dernières années, les régions ont eu un poids accru en matière éducative. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013) les incite à proposer des modes de remédiation aux portes de la classe. On peut se demander si confier un ensemble de responsabilités à des institutions qui il y a dix ans à peine avaient une place limitée dans l'espace scolaire ne réduit pas les frontières entre compétences administratives d'une part et pédagogiques de l'autre.

Au-delà de contraindre au dialogue par l'ouverture à l'innovation, plus ou moins conjointe et/ou imposée des institutions scolaires et collectivités territoriales auparavant étrangères les unes aux autres, des champs d'expertises aujourd'hui élargis participent au choix de dispositifs expérimentaux de prévention et de remédiation du décrochage mis en place. Quels en sont les effets concrets ? D'un pouvoir central à diverses formes de décentralisation, les angles morts restent-ils les mêmes ? Plus précisément, les initiatives proposées tendent-elles à ne tenir compte que marginalement de l'expérience des élèves, de leurs rapports aux savoirs ou encore de la plus ou moins grande familiarité des élèves à la culture de l'école ? Et du même coup, vers quels types de transition conduisent-elles et pour quels élèves ? L'étude d'un dispositif spécifique inspiré des *alliances éducatives* mis en place à la demande d'une région, permet de proposer quelques éléments de réponses.

Notre enquête rend compte de ce dispositif dans trois lycées professionnels où sont intervenus douze jeunes adultes en service civique, recrutés par une association. La proximité générationnelle entre les intervenants et les élèves a été présentée comme un atout, comme *naturellement* favorable pour établir un lieu symbolique intermédiaire, de transition entre l'intérieur et l'extérieur de la classe, tout en demeurant dans l'établissement et ainsi favoriser le dialogue avec les élèves, permettant alors, selon les commanditaires, de juguler le taux d'absentéisme. C'est donc cet espace symbolique qui est étudié par le biais d'observations longues réalisées sur un empan temporel de deux ans dans les établissements et sur la base de 24 entretiens : 12 passés avec les intervenants en service civique, 12 avec des élèves.

Notre propos, articulé en trois temps, s'attachera tout d'abord à montrer en quoi le dispositif étudié relève d'un processus historique qui prend sa source dans les politiques de décentralisation et les objectifs qui les sous-tendent. L'articulation du contexte au cadre d'analyse développé dans un deuxième temps permettra de montrer dans un troisième moment quelques éléments relatifs à la lecture qui peut être faite du dispositif par les différents acteurs et ce qu'il implique concrètement.

* Laboratoire Éducation-Scolarisation, Université de Paris 8, Céreq/Université de Caen.

1. Des limites d'une décentralisation décidée d'en haut à des initiatives décentralisées prises d'en bas

1.1. Quand le transitoire prioritaire devient le résiduel permanent

Au milieu des années 1970, on compte 2 300 000 jeunes âgés de 16 à 25 ans sortant du système scolaire sans diplôme et parmi ces derniers on dénombre 600 000 d'entre eux au chômage : un taux de chômage trois fois plus élevé que celui des plus de 25 ans (Schwartz, 1981). La période est particulièrement défavorable à l'emploi ouvrier au cours des années 1980, alors que 40 % de la population masculine appartient à cette catégorie, et plus défavorable encore aux jeunes récemment sortis du système éducatif (Audier, 1987). Ces éléments favorisent un tournant politique : la notion de décrochage scolaire devient un problème public (Bernard, 2013). Filant la métaphore médicale il s'agit alors de *traiter le problème* en favorisant des différenciations localement adaptées aux spécificités des élèves (Broccolichi, 2009). L'offre de formation est pensée selon des formes adaptatives à des territoires et une pluralité d'acteurs apparaît :

- Le repérage de « zones défavorisées » donneront lieu à différentes réformes en lien avec ce qu'il a été commun d'appeler les « zones prioritaires¹ » (réforme Savary, 1981) où les politiques habitat-vie sociale, les établissements, les mouvements associatifs locaux, les syndicats d'enseignants, ont pu être sollicités pour travailler conjointement.
- En 1982, les lois Defferre (1982) amplifient le nombre d'acteurs concernés par la question de l'école, au travers de la gestion administrative des lycées confiée aux régions, des collèges aux départements² (la gestion des écoles primaire aux communes ayant été déléguée dès 1833 avec la loi Guizot).
- Toujours en 1982 et pour faire face à la montée du chômage, l'ordonnance sur les formations alternées invite les municipalités « à mettre en place des commissions « seize à dix-huit ans » destinées à jouer un rôle moteur dans l'accueil des jeunes, la mise en place des permanences d'accueil et d'orientation et le développement de cycle de formation » (ordonnance n°82-273 du 26 mars 1982) auxquelles s'ajoute l'Agence nationale pour l'emploi et les missions locales.
- En 1983, les régions reçoivent la compétence de droit commun en matière de formation professionnelle continue et d'apprentissage pour assurer le lien formation-emploi. Le conseil régional élabore alors « un schéma prévisionnel de la formation continue et de l'apprentissage dont l'objectif est de définir une politique régionale qui s'inscrive dans le cadre plus large de l'action économique, sociale et culturelle qui lui incombe désormais » (Verdier, 1999), sauf en ce qui concerne la formation continue des jeunes laquelle reste une compétence d'exception de l'État (ordonnance n°82-273 du 26 mars 1982).

Cette pluralité d'acteurs, qui a pu être pensée comme une forme de « gestion publique nouvelle » (Demazière, Lessard, Morissette, 2013) bien qu'elle puisse être un atout, n'a pas toujours donné lieu aux développements attendus : le « renforcement sélectif de l'action éducative » (circulaire n° 81-238 du 01/07/1981) annoncé a pu générer des interprétations contradictoires sur le terrain (Rochex, 2006). Sous l'apparente unanimité, les positions se sont révélées plus polarisées, les stratégies mises en œuvre, les négociations menées comme les réarrangements qui en ont découlé ont pu donner lieu à des modes de faire très différents d'un territoire à l'autre. En outre, les actions éducatives produites ont pu s'accompagner d'une lecture simple de l'échec scolaire, comme s'il relevait d'une

¹ On passera ainsi de « zones prioritaires » (réforme Savary, 1981), à « zones d'éducation prioritaire » (ZEP, circulaire du 15 février 1990) aux côtés d'établissements en « réseaux d'éducation prioritaire » (REP, circulaire du 28 janvier 1999) auxquels s'ajoutent les « réseaux ambition réussite » et des « réseaux de réussite scolaire » (RAR et RRS, circulaire du 30 mars 2006) suivi enfin du programme « Collège lycée ambition innovation réussite » en 2010 (CLAIR) puis du programme « École collège lycée ambition innovation réussite » en 2011 (ECLAIR), ces deux derniers programmes comprennent un « préfet des études » : un professeur coordonnateur par niveau au collège, il a pour charge de renforcer les liens entre structure pédagogique et éducative, de créer des ponts entre école et collège, donner une place plus grande aux parents dans l'école.

² Collèges et lycées deviennent des établissements publics locaux d'enseignement (EPL).

causalité directe entre origine sociale et scolaire ou sous une théorie du manque (familial, culturel, intellectuel...) (qu'a dénoncé Jean-Yves Rochex, 2006).

La même rhétorique est présente en 1985, lors de la création du baccalauréat professionnel (Loi n°85-1371 du 23 décembre 1985) et dans l'objectif formulé en 1989 d'amener « 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat ». Chaque fois, ce qui fabrique l'inégalité au quotidien est évacué au nom d'une ambition de réussite supposée moindre des élèves de catégories populaire (Broccolochi, 2009).

1.2. L'appel aux initiatives locales

Si au cours des décennies suivantes, le pouvoir des municipalités, départements, et des régions croît³, à partir des années 2010, la décentralisation prend une inflexion symbolique. On peut trouver les prémises de ce tournant dans une circulaire interministérielle (18 décembre 2008). Construite en trois parties, elle se centre sur le registre du repérage (partie I de la circulaire), de la coordination des différentes instances locales d'accompagnement des décrocheurs, à ce titre le Conseil régional se voit attribuer un rôle prépondérant (partie II), et du soutien aux expérimentations dans les établissements les plus concernés par le décrochage en particulier dans les lycées professionnels « qui représentent la cible principale de cette politique » (partie III ; Bulletin officiel n°23 du 4 juin 2009). Depuis 2013, aux côtés de dispositifs qui rassemblent des établissements relevant de l'Éducation nationale et susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs tels que FOQUALE (formation qualification emploi) mis en place en 2013 (circulaire n°2013-035 du 29 mars 2013), renseignés par un dispositif de repérage (SIEI : système interministériel d'échange d'informations), des dispositifs de prévention en établissement sont mis en place. Dans ce cadre, les régions sont incitées à en proposer sur le principe de l'article 34 de la loi d'orientation de 2005 lequel invite « à la réalisation d'expérimentations, pour un durée maximum de cinq ans » et à les inscrire dans les projets d'établissements (L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005). Ces dispositifs de prévention peuvent s'inspirer de la notion d'alliances éducatives préconisées dans l'axe 2 du plan de lutte national « Tous mobilisés pour vaincre le décrochage » (2014)⁴. Pensées comme une mise en relation d'acteurs issus de domaines différents (parents, enseignants, élèves, éducateurs, etc.), (Armand, Bisson-Vaivre, 2013), il s'agit moins de porter l'accent sur les caractéristiques sociales exogènes des élèves (familles, origines sociales, ethniques, lieux de résidence etc.) que sur des facteurs plus proprement liés à l'école. Mais sur le terrain, les lectures peuvent réduire cette ambition à une vulgate.

2. Favoriser les transitions hors et dans la classe, pour y retourner ?

C'est précisément dans ce cadre que s'ancre le dispositif observé. Une région a incité trois lycées professionnels, c'est-à-dire les établissements typiquement visés par la circulaire de 2008 décrite plus haut, à accueillir de jeunes adultes recrutés dans le cadre d'un service civique par une association affichée d'éducation populaire. Cette proposition visait par des modes de rencontres informels, d'une « jeunesse à la rencontre d'une autre jeunesse » (propos que nous reprenons à l'un des concepteurs du dispositif), à créer des espaces de transition au sein de l'établissement, qui ne sont pas strictement d'ordre scolaire, mais qui par leur implantation dans l'école ne sont pas non plus strictement d'ordre non scolaire. Ces espaces de transition devaient faciliter des modes

³ Principe de subsidiarité (n°92-604), formation professionnelle qui devient une politique régionale (loi n° 93-1313), contractualisation d'un plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDF) avec les représentants de l'État, formation des demandeurs d'emploi adultes aux régions (loi du 13 août 2004) ainsi que l'organisation du réseau des centres d'information sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE)

⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid84031/tous-mobilises-pour-vaincre-decrochage-scolaire.html>

d'expressions informels et pluriels permettant à chacun comme à tous de se saisir autrement des objets du monde et par là même des savoirs scolaires.

Or l'écart entre les ambitions affichées certes généreuses peut masquer des différences qualitatives selon les modes de socialisation des élèves.

Les pratiques ordinaires observées, sont basées sur une certaine pédagogie de projet : faire un film, mobiliser les élèves pour concevoir la réhabilitation du foyer du lycée, concevoir une exposition de photographies et la réaliser, concevoir et réaliser un graff, etc. Ces objectifs peuvent être lus comme le prolongement d'une « *pédagogie invisible* » (Bernstein, 1975) mainte fois observée en classe (Bautier, 2005 ; Crinon, Rochex, 2011) au sens où il s'agit de proposer des activités attractives afin que les élèves puissent envisager autrement leur rapport au temps long que suppose la fabrication d'un film ou la conception d'un nouveau foyer, mais aussi à l'écrit et aux usages langagiers puisqu'il s'agit de décider collectivement de ce qui sera mis en œuvre et comment au travers d'analyses, d'argumentations, de descriptions c'est-à-dire de construire une culture commune entièrement dans le langage. Autrement dit ces projets supposent que les élèves sachent reconnaître une perspective sous-jacente d'ordre scolaire. Ces implicites requis sont difficiles à identifier pour les élèves et peuvent reconduire des inégalités scolaires, alors même qu'il s'agit de lutter contre celles-ci.

Les données recueillies sont issues d'une perspective ethnographique de deux années et relèvent du croisement entre des observations dans les bureaux des CPE, autour de la scolarité où se rendent les élèves exclus de cours, dans la cour, dans les espaces occupés par les jeunes intervenants en service civique, lors d'activités proposées aux élèves sur la pause méridienne. On a collecté par ailleurs un ensemble de documents rédigés par les jeunes intervenants à la suite d'animations auprès des élèves, parfois par les élèves à la suite de la projection d'un film, par exemple. Parallèlement, des entretiens (le plus souvent compris entre 1h15 et 1h45) ont été passés auprès des jeunes adultes en service civique et autant d'élèves, tous scolarisés dans les établissements concernés, pour la moitié impliqués dans le cadre du dispositif, pour l'autre non. On en présentera quelques éléments caractéristiques.

Encadré 1 • Quelques éléments concernant les établissements concernés par l'enquête

Dans le cadre de notre étude, les lycées professionnels concernés par l'expérimentation impulsée par la région étaient plutôt situés dans des zones rurales, « mal classés », c'est-à-dire en-deçà des résultats attendus au niveau de l'académie. Le dispositif prévoyait la présence de deux jeunes adultes recrutés dans le cadre d'un service civique en établissement. Durant les deux années qu'a duré l'observation, douze jeunes adultes ont été recrutés (soit six par an, pour former trois binômes, un par établissement). On distinguera ces lycées par des caractéristiques géographiques typiques : lycée côtier, lycée périurbain, lycée rural tous situés dans la même académie.

Le lycée rural est composé d'élèves plutôt issus de collèges situés dans des communes où le cumul de fragilités est important si l'on s'en réfère à l'*Atlas des risques sociaux d'échec scolaire* (Boudesseul et al., 2016). En se basant sur les données du ministère, le lycée se caractérise par un recrutement plutôt populaire (60 % des élèves sont issus de ces catégories) et un recrutement plutôt féminin (plus de 60 % des élèves sont des filles). La présence de filles s'explique notamment par l'offre de formation, en particulier la présence du CAP petite enfance que choisissent peu souvent les garçons. Si le lycée recrute dans les communes où se cumulent précarité de l'emploi, chômage, familles monoparentales (Boudesseul et al., 2016), il ne scolarise pas les élèves les plus en difficulté. Plus de 80 % du public provient d'une troisième générale et 45 % de l'ensemble des élèves a obtenu le Diplôme National du Brevet dans la série générale (source rectorat, DEPP, 2014-2015, MENESR), il s'agit des taux les plus élevés parmi les trois établissements. La présence d'une offre de formation plutôt convoitée, en particulier le CAP petite enfance, explique ce recrutement plus *haut de gamme* comparativement aux deux autres lycées.

Les élèves du lycée côtier sont situés dans des communes très éloignées de l'établissement et ont moins souvent formulé cet établissement en premier vœu (54 % des entrants de l'année 2014-2015) contrairement aux élèves des deux autres lycées (76 % pour le lycée rural et 74 % pour le lycée péri-urbain). Sans doute faut-il y voir un effet d'offre, mais aussi de réputation d'établissement. On la retrouve dans les propos du CPE interrogé dans le cadre de l'enquête au sujet de l'établissement : « *Ici c'est pas le Bronx* », ou encore dans ceux de la chef d'établissement : « *Ici c'est pas Chicago* ». La négation d'une mauvaise réputation par la référence à des villes américaines connues pour leur violence urbaine reste une analogie intéressante parce qu'elle lève le voile sur une opinion générale. Ces indices cumulés (vœux, offre de formation, réputation) tendent à indiquer que ce lycée constitue un dernier recours pour de nombreux élèves. Il est vrai, les performances des élèves à l'entrée au lycée sont plus faibles que celui du lycée rural et similaires à celles du lycée périurbain : 72 % des élèves proviennent d'une troisième générale et moins de 30 % ont obtenu le diplôme national du brevet dans la série générale, plus globalement 65 % des élèves n'ont pas obtenu ce niveau de diplôme pour ces deux lycées. Le recrutement du lycée côtier, comme celui du lycée péri-urbain est moins fréquemment populaire que dans le lycée rural (près de 55 % des élèves sont tout de même issus de ces catégories, DEPP, MENESR). Enfin, par contraste au lycée rural, plus de 70 % des élèves sont des garçons au lycée côtier et ce taux dépasse les 95 % au lycée périurbain.

3. Quelques résultats

3.1. L'effritement de la forme scolaire à ses marges favorise-t-il de meilleures transitions scolaires et biographiques ?

Les formes de travail proposées autour de la culture actuelle (cinéma, arts graphiques, photographies) visent à favoriser l'ouverture au monde des élèves, l'appropriation de savoirs pour devenir acteur et auteur d'un patrimoine, le plus souvent immatériel. De façon cohérente, cette manière d'envisager l'apprentissage sans le dire s'accompagne de représentations spécifiques. Que ce soit en entretien, lorsqu'ils commentent leur activité en train de se faire ou *a posteriori*, lors des échanges avec les élèves, les jeunes adultes en service civique disent et prônent la démocratie participative, la spontanéité, le fait de bouger, l'échange, l'activité. Ces pratiques informellement pédagogiques remettent en cause la « *forme scolaire* » plus classique (Vincent, 1994) comme l'a noté Reuter (2014), laquelle repose davantage sur un mode transmissif plus frontal et vertical.

Ces modes de faire où une certaine expression de soi est valorisée, laquelle est présumée comme pouvant se baser sur une acculturation directe à des objets tels que l'art, le cinéma, reposent dans les faits sur des formes de relations sociales et des modes de socialisation spécifiques que possèdent inégalement les élèves. Ce modèle d'un enseignement libéral, laissant en apparence libre court à l'élaboration d'un discours sur l'expérience esthétique, sans qu'elle ne fasse l'objet d'un apprentissage en soi, destinée à des élèves qui ont pu connaître l'échec à l'école, n'est pas unique dans l'enseignement professionnel (Minassian, 2016). Dans le contexte précis, il s'est plus particulièrement étendu dans les établissements qui scolarisent les élèves les plus en difficultés scolaires. C'est le cas du lycée côtier (cf. encadré 1) décrit par les jeunes adultes en service civique comme un établissement dans lequel leurs actions trouvent un terrain favorable « *la proviseure est vraiment impliquée, ouverte* ». Par contraste les mêmes actions ont été fortement contrôlées dans le lycée rural (cf. encadré 1) où le taux de réussite des élèves était le plus élevé : « *Le chef d'établissement nous dit que l'action de l'association est un échec [...] toutes les semaines, on lui envoie un compte-rendu hebdomadaire par mail pour expliquer ce qu'on a fait* ». Ces éléments de discours suggèrent une gradation dans l'emploi de ces procédés pédagogiques de contournement de difficultés potentielles souvent destinés aux élèves de catégories populaires (Bautier, 2005 ; Goigoux, 2000).

Dans les pratiques d'établissements, les élèves ne bénéficient pas également d'une intégration aux différents projets proposés, y compris dans ceux laissant le plus de place à ces actions. Plus précisément, le bénéfice va principalement aux élèves les plus familiarisés à l'école par le biais d'une sélection opérée par les jeunes intervenants en service civique, et ce au moins sous trois formes :

- Celle du libre choix :

« *J'ai toujours dit à mes bénévoles, si ça les (les élèves) intéresse pas, les forcez pas, si c'est pour qu'ils rechignent et traînent des pieds c'est pas la peine, donc les sorties faut, de toute façon c'est le but de l'association si les gens ne sont pas volontaires, ils ne viennent pas, donc on a que des gens qui sont volontaires, qui sont contents d'être là, [...] un jeune qui veut pas de nous, malheureusement tant pis, on va essayer de lui parler, s'il veut pas bosser, s'il veut pas en parler, tant pis* » (Antoine, en service civique au lycée périurbain).

- Du discours dépréciatif :

À propos d'un élève : « *Ça se passe pas parce qu'il n'est pas impliqué quoi, oui il est là parce qu'il faut y être mais que, il s'en cogne un peu quoi et on le croise souvent des fois on lui dit « bonjour ça va » et en gros il nous ignore quoi [...] après c'est compliqué car on n'a aussi les échos des profs ou des surveillants qui disent : oui mais Jim il n'a pas que des problèmes d'école, il touche déjà à la drogue et en gros il arrive, il est déjà défoncé [...] C'est vrai que ça, ça a été un cas un peu particulier, quoi... » (Frédérique, en service civique au lycée côtier).*

- De stigmatisations sourdes :

Dans la cour du lycée côtier on a pu distinguer au moins trois groupes d'élèves qui forment géographiquement des groupes sociaux distincts. Des élèves effacés se trouvent en retrait de la cour où aux portes des bâtiments qui donnent sur la cour très souvent seuls, l'une de leurs principales activités consiste à regarder leur téléphone et à écouter de la musique. Entre la bordure et le milieu de la cour, des petits groupes d'élèves sont plutôt discrets. Enfin au centre de la cour une population actualise une culture populaire juvénile de la revendication de soi, de la confrontation, de mise en spectacle du corps par l'occupation de l'espace central. Lors d'un passage dans la cour avec une intervenante en service civique, des élèves sont désignés par le chercheur afin que l'intervenante puisse indiquer quels sont les élèves réellement rencontrés. Elle répond très souvent par la négative. Lorsque des filles qui s'interpellent bruyamment au centre de la cour sont désignées, l'intervenante mal à l'aise baissera la voix puis cessera de parler quand nous nous approcherons du groupe. Les élèves les plus fréquemment désignés étaient ceux situés entre la bordure et le centre de la cour.

3.2. Des élèves fragiles peu concernés par le dispositif

Dans le cadre de l'enquête, des élèves situés aux deux extrémités de la cour (à son centre ou à sa lisière) ont été rencontrés. Tous en distance à la culture scolaire, ils peuvent être absentéistes, en conflit ouvert avec l'institution ou très en retrait. Si l'objectif de départ consistait à intégrer de jeunes adultes dans les établissements en pensant que la proximité générationnelle permettrait de rapprocher les élèves des apprentissages scolaires, la distance qui sépare les deux groupes s'avère en réalité très grande. Dans le cadre du dispositif, les jeunes en service civique ont très souvent mis en avant leur appartenance à une association, pensant sans doute ce que ce terme ferait écho chez les élèves, mais cette présentation faite dans toutes les classes pouvait au contraire constituer un obstacle. En effet, certains élèves ont dit craindre être « *obligé de travailler pour une association* » s'ils allaient à la rencontre des intervenants. Et ce malentendu n'est qu'un épiphénomène. En effet, un des éléments récurrents relève de l'appropriation de ce qu'est l'école pour ces élèves et qui fait obstacle à l'entreprise pédagogique informellement mis en œuvre par les jeunes adultes en service civique. Olga en difficultés et scolarisée en troisième prépa-pro s'est approprié la culture scolaire dans ses formes les plus rigides. Plus scholastique que l'école, elle considère que rien ne peut venir en aide aux élèves : il faut qu'ils suivent ou qu'ils partent :

Chercheur : (à propos d'élèves qu'elle décrit comme turbulents) *Qu'est-ce qui pourrait les aider ? À ton avis ?* **Olga :** *Rien* **Chercheur :** *Tu penses que rien ne peut les aider ?* **Olga :** *Ah non ! Ils s'en fichent complètement* **Chercheur :** *Et ceux qui sont partis par eux-mêmes ?* **Olga :** *Pareil, c'est ceux aussi qui n'ont pas l'envie de travailler, alors ça sèche...* **Chercheur :** *Pour toi, il y a rien à faire pour ces élèves ?* **Olga :** *Qu'ils soient virés !*

Cette tendance à attendre des attitudes très normatives de la part de l'institution tandis que la tendance actuelle de celle-ci consiste justement à proposer des modalités d'apprentissage plus souples et en apparence moins contraignante, n'est pas propre à cette élève, mais plutôt à ce qu'ont saisi les élèves en difficulté de catégorie populaire plutôt de milieu rural de ce qu'est l'école. Ces élèves tendent à placer leur attitude, y compris cognitive à partir de cet étalon, tandis que l'école cherche à transmettre des savoirs de plus en plus multiples dans des formes dérivées de la forme scolaire et plus innovantes, ce qui semble contribuer à brouiller ce qu'il convient d'apprendre et comment pour ces élèves. C'est sans doute là que se joue un malentendu plus grand. Il en va ainsi de Sonia et Sandra qui occupent le milieu de la cour. Elles centrent leur discours sur les relations qu'elles ont avec leurs enseignants et mettent en avant des valeurs comme l'autorité, l'effort, les actions punitives du moment qu'elles soient justes. Elles regrettent des enseignants qu'ils ne prennent pas franchement position quand elles s'estiment victimes d'injustices et qu'ils privilégient des attitudes stigmatisantes (Sandra à Sonia lors d'un entretien) « *Ben pour moi ce que j'ai ressenti dans ce qu'ils*

ont dit toi aussi je pense on était des délinquantes ». L'autorité des enseignants est aussi regrettée par Bruno (qui revient après 3 mois d'absence), il évoque à la fois les bons souvenirs que lui procure une période de sa scolarité durant laquelle il a pu être le plus turbulent de la classe et en creux ses difficultés avec l'écrit que son attitude a pu produire parce qu'il n'a « pas eu peur » des enseignants : « Bah depuis la 6e, à chaque fois ils (les enseignants) me collaient, tous les soirs de 17h à 20h. Sauf que comme j'y allais jamais et qu'il ne se passait rien de plus [...] au final ça me faisait pas peur ». Jim, un autre élève qui parle très peu, revient très fréquemment sur l'idée de norme et d'aspiration pour accéder à cette norme en énonçant qu'il est « un élève normal », habitant « un quartier normal » et ayant « un petit frère normal ». Autrement dit, ces élèves vers qui le dispositif associatif était *a priori* orienté, ont une lecture de l'école qui s'accommode mal avec l'idée d'apprendre en dehors des heures de cours à partir d'un projet très ouvert.

3.3. Les élèves suivis par les intervenants en service civique

Pour rendre compte des élèves suivis, il a été demandé aux intervenants en service civique de dresser une liste d'élèves qu'ils rencontraient régulièrement dans le cadre des projets mis en place. À l'exception d'un élève, les noms transmis correspondaient à des élèves considérés comme de « bons élèves de lycées pro » selon les CPE à qui les listes ont été soumises, c'est-à-dire des élèves qui interprètent l'école à partir d'un autre étalon que celui décrit précédemment. Pour ces élèves l'école est abordée comme une institution plus souple que pour les élèves précédents et elle est perçue dans ce qu'elle peut apporter et non plus seulement dans ce qu'elle exige des individus. La relation entre l'école et la vie quotidienne, dans les loisirs et plus spécifiquement les lectures qu'ils réalisent, la musique qu'ils écoutent, les films qu'ils privilégient, ne se font pas obstacle. C'est d'ailleurs cette continuité qui en fait des interlocuteurs privilégiés pour les jeunes adultes en service civique. Selon les valeurs et les aspirations de ces élèves, quatre types de transition ont pu être déduits. Les transitions qui suivent sont présentées selon une graduation.

3.3.1. Créer un pont entre des conditions de vie contraintes et des aspirations

La relation de Numa (qui ne dira rien sur ses parents) est peut-être la plus représentative d'une transition. Issu de l'immigration et arrivé en France depuis peu, il est dans la même classe que Julien. Peu enthousiaste de son orientation, il décrit sa formation à partir des disciplines académiques et indique par là même la légitimité qu'il leur attribue : « pour devenir technicien, il faut bien s'exprimer en français, il faut bien s'exprimer en anglais technique, faut connaître bien les mathématiques, et la physique pour réussir ». Ce regard oblique quant à sa formation s'étend à ses camarades à qui il dit « bonjour pour être poli [...] aux arrêts de bus ». Il n'apprécie pas davantage son quartier dans lequel il se pense en insécurité et fréquente d'autres quartiers de la ville qu'il considère « plus calme », ainsi que la bibliothèque et la piscine du centre-ville. Les intervenants en service civique représentent pour lui une opportunité, il profitera de leur fréquentation pour apprendre à se déplacer en ville, découvrir « des quartiers calmes », aller au cinéma, faire une sortie un peu exceptionnelle (aller dans un musée d'une autre ville). Dans cette perspective Numa a un usage instrumental du dispositif et tente d'accéder à ses aspirations par ce biais.

3.3.2. Un espace transitionnel de reconnaissance mutuelle

Julien fils unique (père ambulancier ; mère infirmière) est issu d'une seconde générale. Au moment de l'entretien, il a bifurqué vers une seconde technologique STI, pour les ouvertures d'orientation qu'offre cette section, en particulier selon lui, la logistique des transports aéronautiques, un domaine qui l'intéresse tout particulièrement pour la thématique des voyages qu'il porte : « pour moi c'est l'avenir et puis ça mène un petit peu dans le domaine du voyage et ça, ça m'intéresse beaucoup, tout ce qui est transport en commun des personnes tout ça c'est quelque chose qui me fait rêver [...] depuis gamin ». Déjà engagé dans d'autres associations, Julien est aussi président du Conseil de la Vie Lycéenne et adopte un discours très proche de celui des acteurs associatifs « J'ai toujours été engagé depuis que je suis en seconde. Depuis que j'ai connu la vie lycéenne j'ai trouvé un côté vachement engagé, pour aider les autres ». Les intervenants en service civique constituent pour lui

des *alter ego* avec lesquels il échange sur des thèmes autour du *vivre ensemble*. Cette reconnaissance mutuelle l'aide à mieux connaître et tirer profit du monde associatif, il apprendra ainsi où passer son BAFIA sans apport financier, lui permettant ainsi pendant les vacances scolaires d'occuper un emploi temporaire dans l'animation auprès des jeunes publics. Au final, le dispositif inspiré des alliances éducatives semble apporter à Julien une estime de lui-même plutôt positive ainsi qu'une légitimité à ses activités, qui dans une certaine mesure l'autorisent à contourner l'école sans l'en éloigner complètement, une stratégie qu'il revendique d'ailleurs.

3.3.3. Un espace de détente, une transition éphémère et neutre

Parmi les élèves suivis on trouve au lycée côtier un petit groupe de trois amis : Fanny, Valentin et Christophe. Ces élèves considèrent leur relation avec les intervenants en service civique sous l'angle d'un espace temporel de détente.

Fanny, fille unique (père cuisinier et mère « à la plonge »), est issue d'une troisième générale et a obtenu son diplôme du brevet. En difficulté au collège, elle a choisi d'inscrire son orientation en bac pro dans la continuité de celui de ses parents et suit une formation service en restauration. Dans son lycée, elle participe à la vie de son établissement et dit souhaiter améliorer le cadre de vie de l'école en correspondance avec un des projets mis en place par les intervenants relatif à la conception de l'aménagement d'un nouveau foyer.

Valentin (père ouvrier chez PSA-Citroën et mère aide-soignante), en bac pro cuisine attribue sa perte de performance scolaire en troisième au déménagement de sa famille : « *j'avais déménagé, j'avais changé de collège en 3e cours d'année, ça m'a pas aidé* ». Moins engagé dans son lycée et son orientation, il suit Fanny et dit viser les mêmes objectifs qu'elle concernant le cadre de vie du lycée et participe au même projet.

Christophe, fils unique (père : ?; mère : éleveur de perruches) a été incité à s'orienter en lycée professionnel « *j'avais fait deux troisièmes alors pour ne pas redoubler une troisième fois [...] en fait, en troisième j'avais pas bossé de l'année, donc j'avais 10 de moyenne et au 3e trimestre, j'ai bossé à fond j'ai eu 13,5. Et j'avais que des encouragements partout mais j'ai pas été pris dans un lycée en fait et du coup pendant les grandes vacances y'a ce lycée-là qui m'a appelé qui m'a dit qu'il y avait une place de libre pour aller en cuisine donc j'ai dit oui.* »

Ses difficultés sont relatives puisqu'il rédige par ailleurs un roman de science-fiction en plusieurs volumes depuis la 6^{ème} et a déjà envoyé son manuscrit à un éditeur qui lui a conseillé de poursuivre ce travail. Lui aussi, à l'instar de ses deux amis considère les actions des intervenants en service civique comme un espace de détente et comme ses camarades s'intéresse au projet de conception de l'aménagement du foyer.

Si ces trois amis trouvent dans le dispositif un intérêt une fois sortis de la classe, au moins parce qu'ils font une activité ensemble, il semble que celui-ci ne porte pas ses fruits pour eux au-delà de l'établissement contrairement à Numa ou Julien.

3.3.4. Passer de SEGPA au lycée pro puis du lycée pro en EREA, une transition par éliminations successives

En revanche pour Brian (père menuisier dans une petite entreprise, mère femme de ménage chez Leclerc en arrêt maladie), la transition est moins positive. Deuxième d'une fratrie recomposée de 4 enfants (2 filles, 2 garçons), il est aussi le seul à fréquenter le dispositif sur les recommandations des CPE. Issu d'une troisième de SEGPA, Brian est un élève absentéiste. Souvent près du bureau des CPE, Brian fréquente peu les autres élèves dont il dit avoir peur. Plutôt loquace, ses occupations hors temps scolaires ne sont pas si éloignées des centres d'intérêts des intervenants en service civique, sur le modèle de Fanny, Valentin et Christophe, en particulier sa passion pour la vidéo à laquelle il consacre un temps important. D'ailleurs il projetait à la suite de son année en seconde pro, faire un

apprentissage, moins pour le diplôme ou le contenu que pour l'argent généré qui lui permettrait d'acheter du matériel supplémentaire pour ses vidéos qu'il poste sur Youtube.

Si au début les relations avec intervenants en service civique se passent bien, et ont trait au matériel vidéo, elles semblent se détériorer au fur et à mesure. C'est du moins ce que manifeste l'extrait suivant d'une des intervenantes qu'il fréquente :

Denise (de parents cadres supérieurs) : « *L'autre Brian, c'est celui qui est en plein décrochage, donc on [...] essaye surtout de trouver un moyen pour qu'il arrête de décrocher pour le moment, on a tout le mois de mai encore pour le préparer à pas décrocher, à continuer à venir, je pense qu'il en a besoin [...] mais il a pris une tournure dernièrement et on sait pas trop pourquoi [...] il arrive systématiquement en retard. [...] moi je lui ai dit : « écoute ça fait deux semaines qu'on travaille ensemble sur une recherche de stage pour l'année prochaine et cet été ». Il veut changer de domaine moi, je vais pas m'éclater à monter un projet, il donne même pas du sien pour la lettre de motivation, la création de son CV. Si on le fait pas ensemble c'est limite si je ne le fais pas pour lui et moi je lui ai dit Stop ! C'est pas mon boulot ! ».*

Brian a exprimé se sentir quelque peu trahi. Abandonné par les intervenants envers qui il s'était beaucoup investi affectivement, il sera orienté dans une scolarité adaptée en EREA, l'éloignant alors de son projet d'associer une vie d'apprenti dans un supermarché et une vie autour de ses projets vidéo.

Conclusion

Les analyses présentées quant au dispositif inspiré d'une certaine conception des alliances éducatives suggèrent que les transitions permises sont non seulement peu nombreuses, mais aussi le plus souvent destinées aux élèves les plus familiarisés à la culture scolaire. En effet, le dispositif repose sur des socialisations implicites et ses apports varient plus ou moins positivement selon que ces implicites sont plus ou moins décodés par les élèves, c'est le cas de Julien, mais moins celui de Brian, un élève situé à la lisière de l'école. Ces différences de traitement ont des effets d'orientation et d'inégalités puisqu'elles agissent non seulement selon l'origine sociale : Julien est plutôt issu des classes moyennes et Brian des catégories populaires ; et des effets scolaires : Julien est passé par une seconde générale, Brian par une troisième de SEGPA. En d'autres termes, elles favorisent des élèves déjà favorisés dans un enseignement dominé et peuvent avoir des conséquences importantes sur le devenir des élèves.

Bibliographie

Armand A., Bisson-Vaivre C. & Lhermet P. (2013), *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative.

Audier F. (1987), Renouveau des professions et insertion des jeunes, *Formation Emploi*, 18, p. 24-36.

Bautier É. (2005), « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », *Le français hier et aujourd'hui: politiques de la langue et apprentissages scolaires: études offertes à Viviane Isambert-Jamati*, Aix, Publications de l'université de Provence, 49-67.

Bernard P-Y. (2013), *Le décrochage scolaire*, PUF.

- Bernstein B. B. (1975), *Class, Codes and Control [v. 3]: Towards a Theory of Educational Transmissions*; [by] Basil Bernstein. Routledge and Kegan Paul.
- Boudesseul G., Caro P., Grelet Y., Minassian L., Monso O. & Vivent C. (2016), *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire*, Paris, Céreq/DEPP.
- Broccolichi S. (2009), « L'espace des inégalités scolaires. Une analyse des variations socio-spatiales d'acquis scolaires dégagée des optiques évaluatives », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5/180, p. 74-91.
- Demazière D., Lessard C. & Morrissette J (2013), « Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences », *Éducation et sociétés* 2/32, p. 5-20.
- Goigoux R. (2007), « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation & didactique*, 1(3), p. 47-69.
- Minassian L. (2016), « Littératies en acte dans deux classes du bac pro agricole », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 10(3), p. 373-400.
- Reuter Y. (2014), Didactiques et disciplines: une relation structurelle, *Education & didactique*, 8(1), p. 53-64.
- Rochex J. Y., Crinon J. (2011), *La construction des inégalités scolaires, Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Rochex J-Y. (2006), « Les zones d'éducation prioritaire (ZEP). Quel bilan ? », *Les Temps Modernes*, 3/637-638-639, p. 219-257.
- Vincent G. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.
- Schwartz B. (1981), *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française.

Observer les transitions, méthodes et dispositifs (Atelier 4a)

Les ruptures professionnelles : questions de mesure et éléments d'analyse

Frédéric Lainé*

Introduction

La question des transitions professionnelles semble plus explorée par la littérature économique et les études statistiques que celle des ruptures professionnelles, entendues ici comme des changements d'univers professionnels.

La tendance à la hausse des transitions professionnelles (transitions emploi-chômage, chômage-emploi et changements d'entreprises) a été démontrée (Amossé, 2004), de même que l'augmentation des contrats de très courte durée et le renforcement du dualisme sur le marché du travail (Picart, 2014 ; Flamand, 2016). L'instabilité de l'emploi concerne plus particulièrement les jeunes, les ouvriers et employés peu qualifiés, et les métiers marqués par une gestion externe de la main d'œuvre.

Dans le langage commun, il est souvent affirmé que la flexibilité du marché du travail, les changements technologiques et l'aspiration à davantage d'autonomie des individus devraient conduire à davantage de changements de métiers, voire de ruptures professionnelles, au sens de changement radical d'orientation professionnelle. Pourtant peu de travaux quantitatifs ont objectivé la notion de rupture professionnelle. Les changements de métiers, les mobilités ascendantes ou descendantes et leurs facteurs explicatifs ont certes fait l'objet de travaux quantitatifs (Lainé, 2010 ; Prokovas et Matus, 2014a et 2014b). Mais la notion de rupture professionnelle est moins interrogée, si ce n'est lors d'exploitation de questions d'opinion sur les changements professionnels.

L'objet de cette communication sera double :

- d'une part définir la notion de rupture professionnelle par trois concepts différents : une rupture dans les spécialités professionnelles exercées, une rupture dans les corpus de formation (spécialités et niveaux de diplômes) mobilisés dans l'exercice des métiers et approximés par les diplômes de ceux qui les occupent, une rupture dans les compétences transversales mobilisées pour exercer le métier de destination ;
- d'autre part expliciter les facteurs explicatifs de ces ruptures professionnelles : durée écoulée depuis la fin des études, transition entre CDD et CDI, prise d'un emploi non salarié...

* Pôle emploi, Direction des statistiques, études et évaluation. Les opinions n'engagent que l'auteur et non l'institution à laquelle il appartient.

1. Les ruptures professionnelles mesurées par les changements de domaines professionnels

1.1. L'utilisation des domaines professionnels de la nomenclature des familles professionnelles

Une première façon d'analyser ces ruptures est de s'appuyer sur une nomenclature de métiers proposant une partition des métiers en « univers professionnels » relativement homogènes. Nous utiliserons ici la nomenclature des familles professionnelles (Dares, 2005) qui a souvent été mobilisée pour analyser les changements de métiers (Simmonet, Ulrich, 2009 ; Lainé, 2010 ; Matus, Prokovas, 2014a ; Matus, Prokovas, 2014b).

Pour mesurer des ruptures professionnelles, il semble approprié de s'appuyer sur le niveau agrégé de cette nomenclature en domaines professionnels. Ce niveau de nomenclature est d'ailleurs utilisé par N. Prokovas et M. Matus pour mesurer des changements d'« univers professionnel ». La nomenclature des métiers de la Dares compte 22 domaines professionnels (voir encadré).

1.2. Les changements de domaines professionnels sont concentrés sur les jeunes actifs

Nous utilisons ici un fichier mis en place par France Stratégie pour étudier les transitions professionnelles à un an d'intervalle, en nous appuyant sur un appariement de la première et de la cinquième interrogation des individus dans l'enquête Emploi en continu (Flamand, 2016).

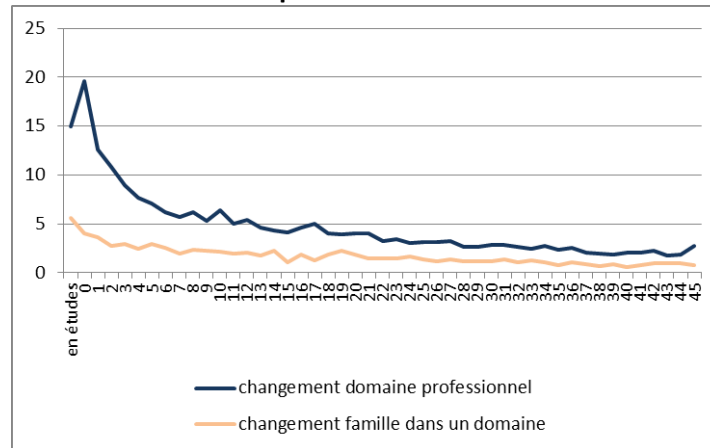
En moyenne sur les années 2005-2013, 4,5% des personnes en emploi ont changé de domaine professionnel un an après, et 1,7 % occupent une famille professionnelle différente tout en restant dans le même domaine professionnel. L'intensité des « ruptures professionnelles », mesurées par les changements de domaines professionnels, est fortement dépendante de l'ancienneté potentielle sur le marché du travail (durée écoulée depuis la fin de formation initiale). Au moment des études ou lors de la période qui suit juste la fin des études, les changements professionnels sont très fréquents, une grande part correspond sans doute à des périodes de transitions entre des emplois d'étudiants ou d'apprenti au moment des études et le premier emploi juste à la fin de la formation initiale. En début de phase d'insertion ces changements de domaine professionnels restent très fréquents et en même temps décroissent très rapidement (graphique1). Les changements d'entreprises et de métiers en début de carrière permettent de résorber une part des déclassements et des désajustements. Par ailleurs les épisodes de chômage, plus nombreux chez les jeunes, aboutissent à des changements de métiers fréquents (Matus et Prokovas, 2014a et b).

Au bout de la 6^e-7^e année après la fin des études, le rythme de baisse de cette mobilité devient plus faible mais demeure : on ne décèle pas de « rebond » des changements de domaines professionnels en milieu de vie active, par exemple.

La courbe des changements de familles professionnelles au sein d'un même domaine professionnel suit la même tendance mais avec des inflexions moins brutales en début de vie active.

Au-delà d'un effet lié au cycle de vie professionnelle, existe-t-il un effet « générationnel » qui peut également se combiner à un effet temporel lié à la crise économique? Cette hypothèse n'a pas été testée dans le cadre de ce travail

Graphique 1 • Ancienneté potentielle sur le marché du travail et changements de domaines professionnels



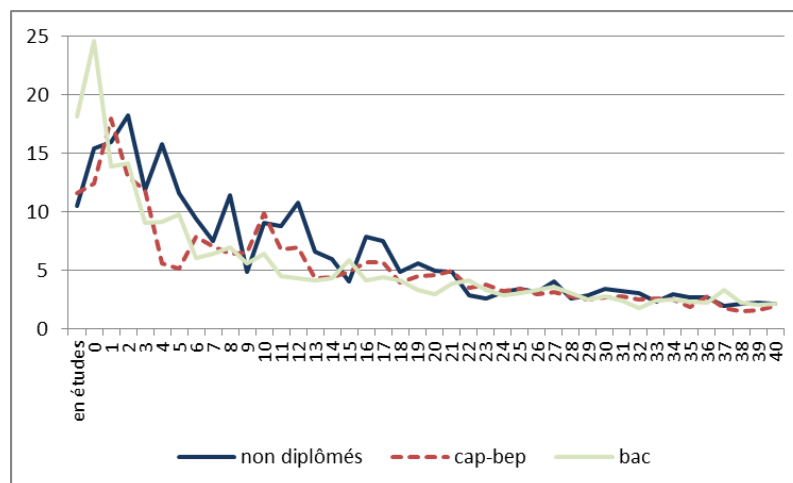
Source : Insee, Enquête emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

1.3. Les non diplômés sont les plus exposés aux changements de domaines professionnels

Après la fin de la formation initiale, les non diplômés sont les plus exposés aux changements de domaines professionnels. Alors que ces changements baissent considérablement au bout de la 5^e année d'ancienneté pour les autres catégories de population, ils restent chez les non diplômés à un niveau plus élevé jusqu'à la 20^e année d'ancienneté professionnelle. Ces résultats font écho à d'autres travaux qui montrent que les moins diplômés ou les peu qualifiés sont les plus exposés à l'instabilité professionnelle (Flamand, 2016 ; Alonzo et Chardon, 2006).

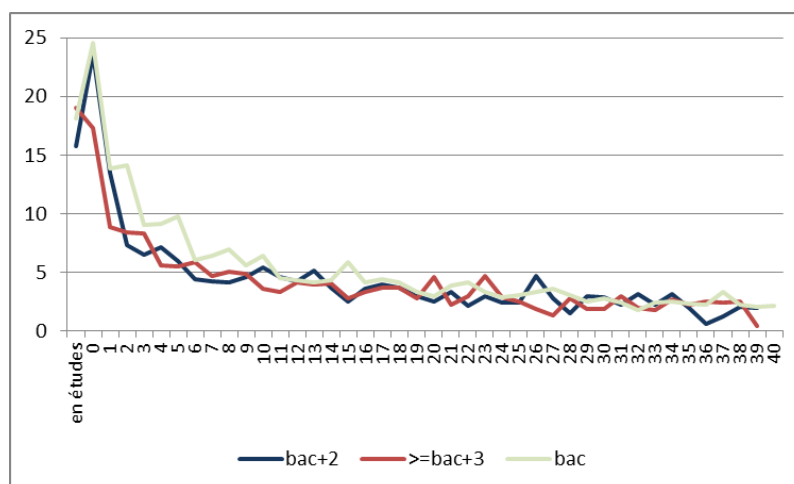
Au total les moins exposés à ces changements dans les premières années de vie active sont les diplômés du supérieur. Enfin, au-delà de vingt années écoulées, les changements deviennent faibles pour l'ensemble des catégories de population.

Graphique 2 • Ancienneté potentielle sur le marché du travail et changements de domaines professionnels : les différences par niveaux de diplômes



Source : Insee, Enquête emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 200 -2014 ; calculs de l'auteur.

Graphique 3 • Ancienneté potentielle sur le marché du travail et changements de domaines professionnels : les différences par niveaux de diplômes



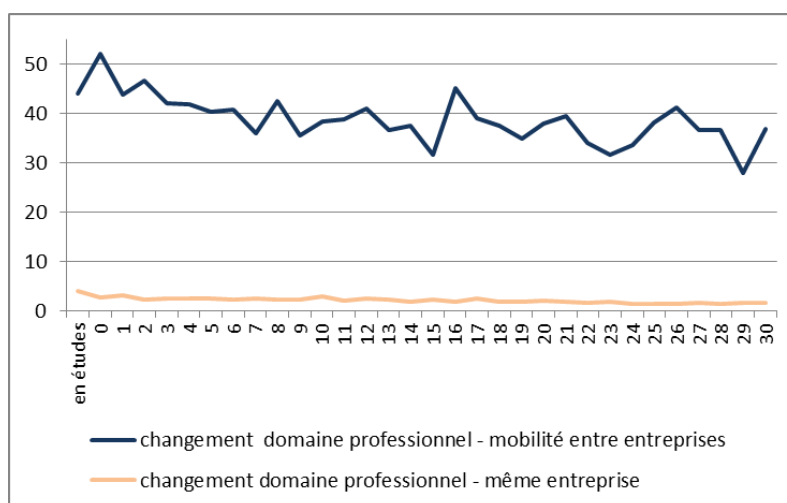
Source : Insee, Enquête mpFranceFrance stratégie, panel Enquête empl i 2005-2014 ; calculs de l’auteur.

1.4. Changements de domaines professionnels et mobilité inter-entreprises sont fortement liés

Les changements de domaines professionnels ont lieu essentiellement à l’occasion d’une mobilité inter-entreprises, ils restent en revanche marginaux au sein de l’entreprise (graphique 4). C’est donc essentiellement la plus forte fréquence des changements d’entreprises en début de carrière qui explique l’occurrence plus forte des ruptures professionnelles dans la phase d’insertion.

Parmi les personnes ayant changé d’entreprise, on note cependant des « ruptures professionnelles » un peu plus prononcées en début de carrière. Au sein des « mobiles », les non-diplômés ne sont pas plus exposés à ces ruptures professionnelles (tableau 1). Les actifs expérimentés non diplômés changent même un peu moins de domaine professionnel, les titulaires d’un diplôme au moins égal à bac+3 en changeant au contraire davantage (ces résultats sont cohérents avec ceux de Lainé, 2010) : est-ce le signal de « bifurcations professionnelles » pour des cadres en seconde partie de carrière ?

Graphique 4 • Changements de domaines professionnels et mobilité entre entreprises



Source : Insee, Enquête emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l’auteur.

Tableau 1 • Mobilité inter-entreprises, changement de domaines professionnels et niveau de diplôme

| Niveau de diplôme | Changement de domaines professionnels parmi les personnes ayant changé d'entreprise | |
|-------------------|---|----------------------|
| | Jeunes actifs* | Actifs expérimentés* |
| >=Bac+3 | 42 | 44 |
| Bac+2 | 38 | 36 |
| Bac | 42 | 37 |
| Cap-Bep | 40 | 35 |
| Sans diplôme | 43 | 31 |
| Ensemble | 41 | 35 |

* Les jeunes actifs ont terminé leur formation initiale depuis 1 à 10 ans. Les actifs expérimentés ont fini leurs études depuis plus de 10 ans.

Source : Insee, Enquête Emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

1.5 Les changements de statut vont de pair avec des ruptures professionnelles plus fréquentes

Les changements de domaine professionnel sont plus fréquents parmi les personnes qui changent d'employeurs et passent d'un statut de salarié à un statut de non salarié (ou réciproquement), ou encore d'un CDI vers un contrat à durée limitée (tableau 2). Cette dernière transition correspond sans doute le plus souvent à des mobilités contraintes, elle est plus fréquente parmi les individus qui occupent à l'origine un métier industriel.

Tableau 2: Mobilité inter-entreprises, changement de domaines professionnels et changements de statuts

| Statut en n et n+1 | Jeunes actifs | Actifs expérimentés |
|-----------------------------|---------------|---------------------|
| CDI/CDI | 37 | 33 |
| CDI/Contrat à durée limitée | 52 | 43 |
| CDD/Contrat à durée limitée | 40 | 26 |
| Contrat à durée limitée/CDI | 41 | 38 |
| Salarié/non salarié | 51 | 50 |
| Non salarié / salarié | nd | 60 |
| Non salarié / non salarié | nd | 32 |
| Ensemble | 41 | 35 |

Source : Insee, Enquête Emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

2. Les ruptures professionnelles mesurées par des différences de diplômes et donc de « savoirs de formation » des personnes qui occupent les différents métiers

2.1. Construction d'une distance entre familles professionnelles au travers des diplômes.

Mesurer les ruptures professionnelles par les changements de familles professionnelles comporte des limites :

- les domaines professionnels ne constituent pas des ensembles homogènes. Ainsi, par exemple, au sein du domaine professionnel des « services aux particuliers et aux collectivités », les coiffeurs constituent un univers professionnel bien différent des aides à domicile ou des agents d'entretiens ou des gardiens ne serait-ce que par les savoirs professionnels mobilisés.
- *a contrario*, certains changements de domaines professionnels peuvent constituer des ruptures non fondamentales si on juge cela à l'aune des ruptures de savoirs professionnels mobilisés: par exemple le fait de passer d'ouvrier de l'électricité –électronique à ouvrier de la maintenance, ou d'ingénieur de l'industrie à personnel de recherche –développement.

Comment prendre en compte et mesurer ces distances « d'univers professionnels » ? Nous construisons d'une part une première distance **D1** par les « savoirs de formation » qui s'appuie sur les spécialités de formation des plus hauts niveaux de diplômes détenus par les individus en emploi dans une famille professionnelle, en excluant les personnes sans diplômes ou titulaires du bac général qui n'ont pas de spécialités de formation spécifiques (voir encadré).

Cet indicateur est construit à partir de la répartition des spécialités du plus haut niveau de diplôme dans chaque famille professionnelle

Soit en effet $P_{i1}, \dots, P_{ij}, \dots, P_{in}$, la répartition¹ de l'emploi de la famille professionnelle i dans les différentes spécialités de formation $1, \dots, j, \dots, n$ et soit $P_{k1}, \dots, P_{kj}, \dots, P_{kn}$, la répartition de l'emploi de la famille professionnelle k dans les différentes spécialités de formation $1, \dots, j, \dots, n$, alors l'indicateur d'écart de « savoirs de formation mobilisés est égal à $E_{ik} = \sum_{j=1}^n |P_{ij} - P_{kj}|$;

On construit par ailleurs une deuxième distance **D2** selon le même principe en prenant en compte les différences de répartition des niveaux de diplômes selon les familles professionnelles (sans diplôme, cap-bep, bac général, autre bac, bac+2, bac+3 ou plus)

Enfin on construit une distance moyenne $D = (2 \cdot D1 + 1 \cdot D2) / 3$

Cette distance prend ainsi en compte à la fois un écart en termes de spécialités de formation et un écart en termes de niveaux de diplôme, en surpondérant l'écart en termes de spécialités de formation.

Ces distances sont calculées au sein de deux sous-population : les jeunes actifs (durée écoulée depuis la fin des études initiale d'au plus 10 ans) et les actifs expérimentés (durée écoulée de plus de 10 ans).

¹ On prendra ici des parts mesurées en pourcentage.

2.2. La distance entre métiers calculée par les diplômés : une distance ambivalente qui se heurte à l'inadéquation formation-emploi ?

En première analyse, deux métiers ayant des profils différents de spécialités de formation des personnes les exerçant sont la traduction de savoirs de formation distincts mobilisés. Cependant les profils de formation des individus exerçant un métier donné sont dépendants également d'autres paramètres que les « conditions objectives » d'exercice professionnel et les compétences attendues. Le mode de gestion de la main d'œuvre des entreprises et les filières de mobilité, entre métiers générés par exemple, influencent ces différents profils. En cas de turn-over important ou de métiers demandant une qualification assez faible ou peu formalisée, les employeurs auront tendance à élargir leur profils de recrutement, notamment vers des spécialités de formation très diverses. Certaines spécialités de formation sont enfin concurrencés par d'autres, au cœur même de leurs métiers cibles (cas du secrétariat ou du commerce par exemple). Les distances que l'on calculera seront dans certains cas conditionnés par ces derniers phénomènes.

2.3. Exemples de métiers proches et de métiers éloignés au sens des distances des « savoirs de formation »

L'exemple des employés de la comptabilité

Pour chaque métier, on dispose donc des distances vis-à-vis des autres familles professionnelles

Ainsi pour les jeunes actifs qui sont employés de compatibilité les métiers les plus proches sont des métiers du même domaine professionnel (techniciens des services administratifs, employés administratifs d'entreprises, secrétaires) ou de domaines professionnels du tertiaire administratif proches : employé administratifs de la fonction publique, employés de la banque et des assurances. A une distance plus lointaine, on y trouve aussi des professions du commerce ou de l'action sociale.

Tableau 3 • Les métiers les plus proches des employés de la comptabilité

| Famille professionnelle | Distance |
|---|----------|
| L4Z : Techniciens des services administratifs, comptables et financiers | 88 |
| L2Z : Employés administratifs d'entreprise | 91 |
| P0Z : Employés administratifs de la fonction publique (catégorie | 92 |
| L3Z : Secrétaires de direction | 93 |
| Q0Z : Employés de la banque et des assurances | 93 |
| L0Z : Secrétaires | 99 |
| J5Z : Agents administratifs et commerciaux des transports et du | 100 |
| R2Z : Attachés commerciaux et représentants | 105 |
| R3Z : Maîtrise des magasins et intermédiaires du commerce | 108 |
| Q1Z : Techniciens de la banque et des assurances | 109 |
| J4Z : Agents d'exploitation des transports | 114 |
| L6Z : Dirigeants d'entreprises | 116 |
| T6Z : Employés des services divers | 116 |
| M0Z : Employés et opérateurs de l'informatique | 117 |
| P1Z : Professions intermédiaires administratives de la fonction p | 118 |
| S3Z : Patrons et cadres d'hôtels, cafés, restaurants | 118 |
| R1Z : Vendeurs | 119 |
| V5Z : Professionnels de l'action culturelle, sportive et surveillants | 120 |
| V4Z : Professionnels de l'action sociale et de l'orientation | 120 |
| R0Z : Caissiers, employés de libre service | 124 |

Les ingénieurs de l'informatique

Tableau 4 • Les métiers les plus proches des ingénieurs de l'informatique

| Famille professionnelle | Distance |
|---|----------|
| M1Z : Techniciens de l'informatique | 65 |
| H0Z : Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie | 74 |
| M0Z : Employés et opérateurs de l'informatique | 80 |
| N0Z : Personnels d'études et de recherche | 82 |
| P2Z : Cadres de la fonction publique (catégorie A et assimilés) | 89 |
| L5Z : Cadres des services administratifs, comptables et financiers | 95 |
| R4Z : Cadres commerciaux et technico-commerciaux | 100 |
| Q2Z : Cadres de la banque et des assurances | 102 |
| B7Z : Cadres du bâtiment et des travaux publics | 102 |
| J6Z : Cadres des transports, de la logistique et navigants de l'aviation | 103 |
| U0Z : Professionnels de la communication et de l'information | 108 |
| P1Z : Professions intermédiaires administratives de la fonction publique (catégorie B et assimilés) | 111 |
| W0Z : Enseignants | 111 |
| L6Z : Dirigeants d'entreprises | 121 |
| T6Z : Employés des services divers | 122 |
| W1Z : Formateurs | 124 |
| L4Z : Techniciens des services administratifs, comptables et financiers | 128 |
| G1Z : Techniciens et agents de maîtrise de la maintenance | 128 |
| E2Z : Techniciens et agents de maîtrise des industries de process | 129 |

Les caissiers-employés de libre-service

Les métiers les plus proches des caissiers et employés de libre-service au sens de cet indicateur de distance sont très divers avec une distance relativement faible ...ceci reflète la faible spécificité du métier en termes de spécialité de formation.

Tableau 5 • Les métiers les plus proches des caissiers

| Famille professionnelle | Distance |
|--|----------|
| R1Z : Vendeurs | 35 |
| R3Z : Maîtrise des magasins et intermédiaires du commerce | 55 |
| S2Z : Employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration | 60 |
| T2B : Assistantes maternelles | 66 |
| J1Z : Ouvriers qualifiés de la manutention | 66 |
| J0Z : Ouvriers non qualifiés de la manutention | 67 |
| L2Z : Employés administratifs d'entreprise | 67 |
| P0Z : Employés administratifs de la fonction publique (catégorie B et assimilés) | 70 |
| T4Z : Agents d'entretien | 70 |
| R2Z : Attachés commerciaux et représentants | 71 |
| E0Z : Ouvriers non qualifiés des industries de process | 75 |
| P4Z : Armée, police, pompiers | 75 |
| L0Z : Secrétaires | 76 |
| V5Z : Professionnels de l'action culturelle, sportive et sportive | 79 |
| J5Z : Agents administratifs et commerciaux des transports | 80 |

2.3 Au sein d'un même domaine professionnel, les distances entre métiers sont plus faibles

Assez logiquement, la distance entre familles professionnelles d'un même domaine est plus faible que la distance entre des familles appartenant à des domaines différents (tableau 6). Ce résultat est vérifié à la fois chez les jeunes actifs et chez les actifs expérimentés.

Tableau 6 • Distances et domaines professionnels

| | Premier quartile | Médiane | 3 ^e quartile |
|----------------------------|------------------|------------|-------------------------|
| <i>Jeunes actifs</i> | | | |
| Même domaine | 71 | 93 | 117 |
| Domaines différents | 110 | 131 | 153 |
| Ensemble | 108 | 129 | 152 |
| <i>Actifs expérimentés</i> | | | |
| Même domaine professionnel | 57 | 77 | 97 |
| Domaines différents | 90 | 113 | 138 |
| Ensemble | 89 | 112 | 137 |

Source : Insee, Enquête emploi ; calculs de l'auteur.

2.2. Une autre définition des ruptures professionnelles

Nous pouvons alors donner un autre sens à la rupture professionnelle entendue comme un passage vers un métier qui emploie des personnes avec des savoirs de formation très différents du métier d'origine.

Nous définirons deux types de rupture : une « rupture générale » et une « rupture radicale ».

La rupture générale

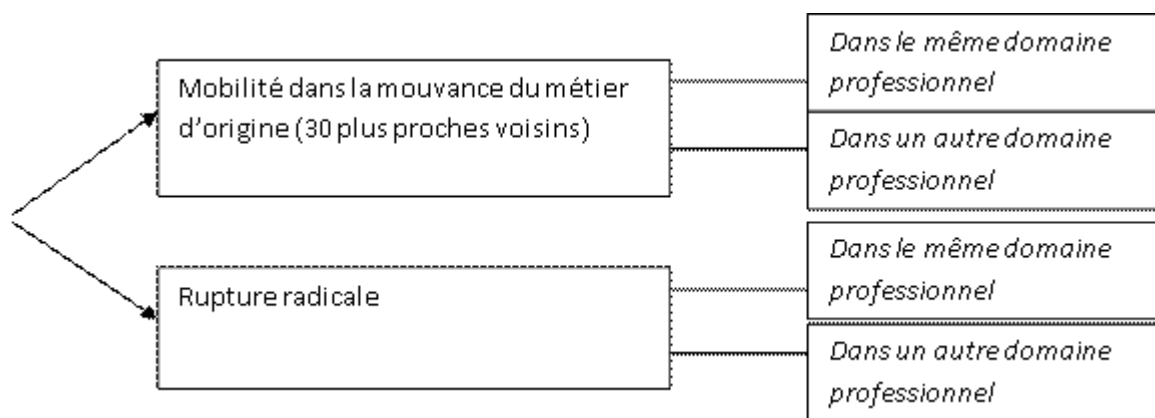
Pour chaque métier nous retiendrons comme métiers « voisins », les 10 métiers les plus proches au sens de cette distance, sauf si cette distance est très importante (distance excédant la distance médiane calculée pour l'ensemble des couples de métiers).

On considérera qu'il s'agit d'une « rupture professionnelle générale » si le métier de destination n'est pas dans ces proches voisins du métier d'origine.

La rupture radicale

La mobilité sera considérée comme dans la mouvance du métier d'origine si le métier de destination est dans les 30 plus proches voisins.

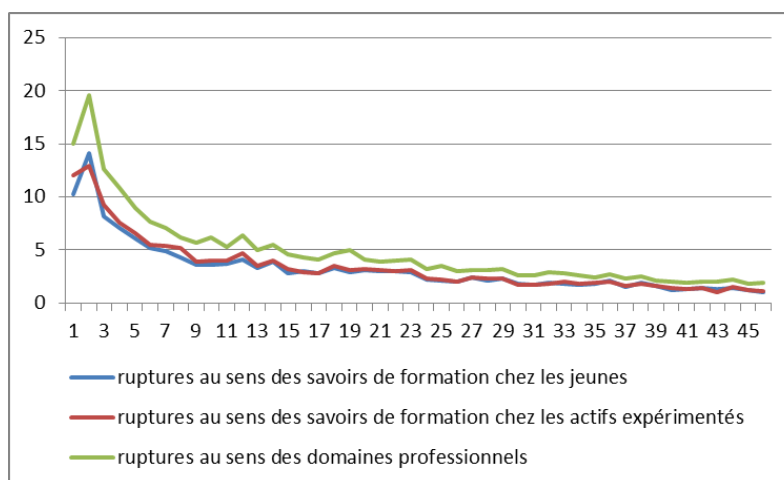
Une rupture sera considérée comme radicale si le métier de destination est au-delà des 30 plus proches voisins.



2.4. Quelques résultats : le lien avec l'ancienneté du marché du travail, les niveaux de diplôme et les changements de statuts

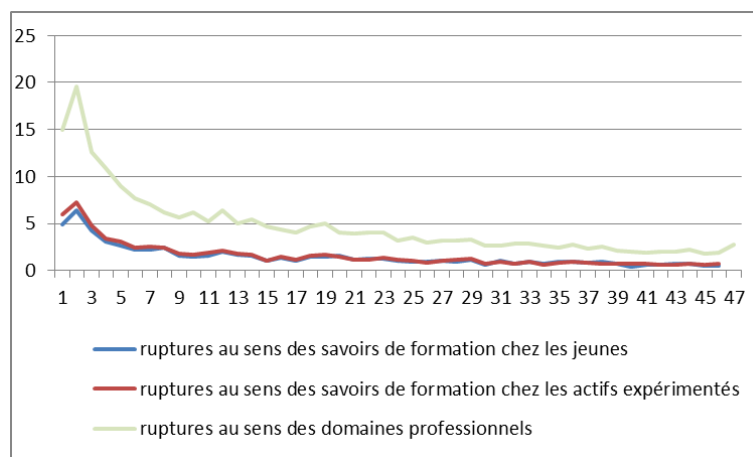
La courbe globale des ruptures professionnelles selon l'ancienneté sur le marché du travail n'est pas modifiée que cela soit au sens de la « rupture générale» ou de la « rupture radicale »

Graphique 5 • Les « ruptures générales » au sens des savoirs de formation



Source : Insee, Enquête Emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

Graphique 6 • Les « ruptures radicales » au sens des savoirs de formation



Source : Insee, Enquête Emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

Parmi les personnes qui ont changé d'entreprise la baisse des mobilités avec l'ancienneté sur le marché du travail est plus accusée si on prend un seuil de rupture faible (au-delà des 10 plus proches métiers voisins), qu'un seuil de rupture élevée (au-delà des 30 plus proches métiers voisins).

Par ailleurs, parmi les actifs expérimentés, le passage entre salariat et non salariat s'accompagne de ruptures radicales plus fréquentes ou de mobilités dans la mouvance du métier d'origine mais hors du domaine professionnel (tableau 7)

Les non diplômés sont marqués par des « ruptures radicales » assez faibles. Les titulaires d'un diplôme au moins égal à Bac+3 ont des ruptures radicales justes au-dessus de la moyenne globale : ce qui les distingue surtout ce sont des mobilités plus importantes dans la mouvance du métier d'origine mais hors de son domaine professionnel : cela pourrait traduire une logique de marché professionnel dans des métiers relativement proches du métier d'origine².

² Ces résultats restent cependant à être confirmés par une analyse plus fine prenant en compte des éventuels effets de nomenclatures.

Tableau 7 • Mobilité inter-entreprises et « ruptures radicales » pour les actifs expérimentés

| Statut en n et n+1 | Rupture radicale(en %) | Mobilité dans la « mouvance » du métier d'origine, hors domaine professionnel* |
|-----------------------|------------------------|--|
| CDI/CDI | 11 | 23 |
| CDI/CDD | 12 | 31 |
| CDD/CDD | 7 | 20 |
| CDD/CDI | 13 | 25 |
| Salarié/non salarié | 19 | 32 |
| Non salarié / salarié | 29 | 34 |
| >=Bac+3 | 13 | 32 |
| Bac+2 | 13 | 23 |
| Bac | 12 | 25 |
| Cap-Bep | 13 | 22 |
| Sans diplôme | 8 | 24 |
| Ensemble | 11 | 24 |

*30 plus proches métiers, hors domaine professionnel du métier d'origine

Source : Insee, Enquête Emploi ; France stratégie, panel Enquête emploi 2005-2014 ; calculs de l'auteur.

Pour aller plus loin : mieux expertiser les notions de ruptures ou de continuité professionnelle et introduire la notion de ruptures au sens des compétences transversales mobilisées

Pour aller plus loin dans l'utilisation d'une distance en termes de « savoirs de formation » pour mesurer des continuités ou ruptures professionnelles, une expertise des résultats est nécessaire :

- Peut-on traiter de la même manière les métiers ayant des spécificités forte en termes de spécialités de formation et les autres métiers ?
- En quoi mesurer cette distance sur les seuls jeunes actifs ou les actifs expérimentés changent-ils la vision des métiers ?
- A-t-on la même vision des distances entre métiers si on exclut une partie du turn-over ? (en restreignant le champ aux seuls individus ayant au moins un an d'ancienneté dans l'entreprise par exemple)
- Y a-t-il des métiers où cette distance est plus pertinente que d'autres ?
- En quoi les mobilités dans la mouvance du métier d'origine correspondent-elles à des compétences transférées ?
- Quels sont l'influence des facteurs individuels (diplômes, ancienneté sur le marché du travail, sexe) et des effets métiers sur la probabilité d'une rupture professionnelle ? Les effets varient-ils en fonction du seuil de rupture considérée ?

Une troisième approche possible serait de considérer qu'une mobilité entre métiers est une rupture professionnelle lorsque les situations de travail et les compétences transversales associées à ces métiers sont éloignées. Nous pourrions utiliser pour ce faire les distances moyennes calculées entre

métiers pour 15 situations de travail et compétences transversales en mobilisant l'enquête conditions de travail (Diaye, Lainé, 2016).

Source et méthode

Les familles professionnelles

Les métiers sont analysés ici à travers la nomenclature des familles professionnelles (FAP), mise au point par la Dares. Cette nomenclature permet d'analyser pour un même métier réunissant des professions ayant des gestes professionnels communs les offres et les demandes d'emploi recueillies par Pôle emploi, classées selon le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (Rome), et les données sur l'emploi classées selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) utilisée par l'Insee dans ses enquêtes. Les FAP 2009 se regroupent en 22 domaines professionnels, 87 familles professionnelles, qui elles-mêmes se désagrègent en 238 familles professionnelles détaillées. On a retenu dans cette étude la décomposition en 87 familles et en 22 domaines professionnels.

| | |
|---|--|
| A Agriculture, marine, pêche. | M Informatique et télécommunications. |
| B Bâtiment, travaux publics. | N Études et recherche. |
| C Électricité, électronique. | P Administration publique, professions juridiques, |
| D Mécanique, travail des métaux. | Q Banque et assurances. |
| E Industries de process. | R Commerce. |
| F Matériaux souples, bois, industries graphiques. | S Hôtellerie, restauration, alimentation. |
| G Maintenance. | T Services aux particuliers et aux collectivités. |
| H Ingénieurs et cadres de l'industrie. | U Communication, information, art et spectacle. |
| J Transports, logistique et tourisme. | V Santé, action sociale, culturelle et sportive. |
| K Artisanat. | W Enseignement, formation. |
| L Gestion, administration des entreprises | X Politique, religion |

Un panel annuel de l'enquête Emploi pour mesurer les mobilités entre métiers

L'étude s'appuie sur un panel annuel réalisé par France Stratégie à partir de l'enquête Emploi sur les années 2005-2014 (Flamand, 2016). Dans l'enquête Emploi en continu, un ménage est interrogé six trimestres consécutifs. Le panel est constitué de la première interrogation en n et de la cinquième interrogation, qui a lieu en n+1. Le taux de non-réponse est d'environ 14 % entre ces deux vagues d'enquêtes, une repondération longitudinale par calage sur marges a été réalisée par France Stratégie. Ce calage sur marges est opéré à partir des variables suivantes : l'âge en tranches quinquennales et le statut d'occupation du logement, qui sont les principaux déterminants de la non-réponse, le statut marital, l'activité sur le marché du travail au sens du BIT, les deux années d'observations (n et n+1) croisés avec le statut (indépendant, type de contrat de travail). Au total l'étude s'appuie sur les seuls salariés en emploi en n et en n+1, soit environ 196 000 individus.

Les distances entre métiers par les spécialités de formations

On utilise les enquêtes emploi de 2008 à 2014, en distinguant les jeunes actifs (sortis de formation initiale depuis au plus 10 ans) et les actifs expérimentés (sortis depuis de la formation initiale depuis au moins 10 ans). On mobilise la variable de la spécialité de formation du plus haut niveau de diplôme pour calculer, pour chaque famille professionnelle le vecteur de spécialités de formation. Quelques traitements et redressements spécifiques sont effectués :

- les personnes n'ayant aucun diplôme, ou le certificat d'études primaires ou le brevet des collèges sont réunies dans une seule modalité « sans diplôme »
- les personnes ayant seulement un bac général sont réunies dans une modalité « bac général »

Bibliographie

- Amossé T. (2004), « Vingt-cinq ans de transformation des mobilités sur le marché du travail », INSEE, *Données sociales*, p. 235-242.
- Alonzo P. et Chardon O. (2006), « Quelles carrières professionnelles pour les salariés non qualifiés », *Données Sociales*, Insee.
- Chardon O. (2005), « La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers », *Économie et statistique*, n°388-389.
- Dares (2005), Les familles professionnelles - Nomenclature FAP-2003, table de correspondance FAP /PCS / ROME.
- Diaye M.A, Lainé (2016), « Compétences transversales et mobilités entre les métiers : quels liens », note de travail France stratégie- Pôle emploi.
- Flamand J. (2016), *Dix ans de transitions professionnelles : un éclairage sur le marché du travail français*, Document de travail, n°2016-03, France stratégie.
- Lainé F. (2010), « La mobilité professionnelle : facteurs structurels et spécificités de l'Ile-de-France », *Économie et statistique*, n°431-432.
- Matus M., Prokovas N. (2014a), « Une mobilité professionnelle importante et complexe », *Eclairage et synthèses*, n° 2, Pôle emploi.
- Matus M., Prokovas N. (2014b), « Changer de métier pour sortir du chômage », in Lamotte B., Le Roy A., Massit C., Puissant E., *Innovations sociales, innovations économiques*, Presses univ. de Louvain.
- Picart C. (2014), « Une rotation de la main-d'œuvre presque quintuplée en 30 ans : plus qu'un essor des formes particulières d'emploi, un profond changement de leur usage », in *Emploi et salaires*, coll. « Insee Références ».
- Simmonet V. et Ulrich V. (2009), « La mobilité entre métiers », *Premières Synthèses*, n° 05.3, Dares.

Un dispositif d'enquêtes pour analyser les liens entre formations et parcours professionnels

Marion Lambert^{}, Isabelle Marion-Vernoux^{*}, Jean-Claude Sigot^{*}*

Au fil des rapports sur le système français de formation professionnelle continue se pose de manière récurrente la question de son efficacité. Ce constat se fonde généralement sur la disproportion entre l'importance des dépenses qui lui sont dédiées et les faiblesses supposées de sa mise en œuvre mesurées à l'aune des inégalités d'accès ou de l'opacité de son fonctionnement. Mais que sait-on de ses résultats effectifs, comment les définir et comment les mesurer ?

La formation continue réalisée à l'initiative des entreprises concerne chaque année autour de 5 millions de salariés. À la différence des connaissances accumulées depuis 40 ans sur son coût et le nombre de salariés qui y accèdent, il n'existe pas d'informations qui fassent système permettant de connaître son impact sur le parcours des salariés. Cela résulte de la logique gestionnaire du système d'informations, qui impose le suivi des dépenses et des bénéficiaires. Cela traduit aussi la difficulté technique d'une mesure de ses effets, au regard des objectifs qui lui sont assignés.

Dans ce contexte, le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) a souhaité construire un instrument d'évaluation des dispositifs de formation sous la responsabilité des partenaires sociaux visant à étudier les actions de formation suivies par les salariés et leurs effets sur les parcours professionnels. Pour y répondre, le Céreq a conçu le dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis).

L'objet de cette communication est de présenter ce nouveau dispositif (intentions et méthodologie d'enquête) en insistant sur ses innovations au regard principalement de l'histoire récente des enquêtes (qualitatives ou quantitatives) sur la formation professionnelle continue des salariés que le Céreq a conduites.

1. Histoire récente des enquêtes sur la formation professionnelle continue au Céreq

Les enquêtes menées par le Céreq sur la FPC depuis une trentaine d'années sont étroitement liées aux évolutions du cadre législatif et aux demandes institutionnelles. Éclairer les partenaires sociaux et les pouvoirs publics sur les usages de la FPC a de fait nécessité de prendre en compte les objectifs qui lui étaient tour à tour assignés : favoriser la promotion sociale, accompagner les mutations techniques et organisationnelles, être un moteur de performance économique pour les entreprises et un élément de sécurisation des parcours pour les individus.

L'histoire récente des « grandes enquêtes » sur la FPC menés au Céreq fait ressortir que si l'exploitation de sources administratives telles que les déclarations des entreprises sur leurs dépenses de formation (les bordereaux fiscaux 2483) est une constante, des thématiques privilégiées scandent les différentes périodes.

^{*} Céreq.

1.1. Les années 80 centrées sur l'étude des effets de la formation sur la performance des entreprises

Mobilisant des panels d'entreprises et des monographies d'établissements, les travaux des années 80 mettent l'accent sur le rôle de la formation dans les stratégies économiques des entreprises. Il s'agit ainsi de lier politiques de formation des entreprises avec les résultats économiques et la gestion de la main d'œuvre (résultats financiers, niveau d'investissement, gestion de la main d'œuvre (appariement 2483/enquêtes annuelles d'entreprises)). Les études qui en découlent permettent de mettre à jour des « modèles d'entreprises ». On peut citer notamment le programme POETE, développé par le CEREQ et les centres qui lui étaient associés, composé d'un panel d'entreprises observées sous les angles de l'organisation du travail, de la gestion de la main d'œuvre et tenant compte des dynamiques économiques et commerciales. Il s'agissait notamment de comprendre et d'analyser le caractère stratégique ou non de la formation et des politiques de main-d'œuvre.

1.2. Les années 90 plutôt centrées sur les pratiques des différents acteurs du marché de la DPC

Schématiquement la formation professionnelle continue est alors analysée au Céreq au travers du marché qu'elle constitue. Il y a d'un côté l'offre de formation et de l'autre la demande émise par les entreprises, les OPCA constituant l'intermédiaire collecteur et mutualisateur des fonds versés par les entreprises. La période est donc marquée par le lancement d'enquêtes sur les offreurs de formation, l'exploitation des états statistiques et financiers des organismes paritaires agréés (OPA) et le développement de comparaisons européennes sur le financement de formation des entreprises avec l'enquête européenne continuing Vocational Training Surveys (CVTS).

1.3. Le tournant des années 2000

Les années 2000 voit émerger la volonté de prendre en compte un regard complémentaire, celui des individus, comme en atteste la réalisation et l'exploitation de l'enquête FC2000, tout en ne se limitant pas aux seuls stages formels. La question de l'accès à la formation, de ses freins, les raisons du non accès et des inégalités d'accès concentrent la majeure partie des études. Des enquêtes qualitatives mettent en évidence les limites et les zones d'ombre laissées par ce type d'enquêtes comme : la question de l'initiative individuelle, l'information sur la formation et la connaissance des droits, les attentes et la politique de formation des entreprises.

1.4. L'intérêt des dispositifs couplés employeur/salarié

C'est dans la foulée de la loi de 2004 qui vise à faire de chaque salarié un « acteur de sa formation », que l'enquête « regards croisés » (enquête qualitative menée conjointement par le Céreq et la Dares) souligne l'intérêt de confronter les points de vue des salariés et des dirigeants, et ouvre la voie au Dispositif d'Information sur la Formation Employeur / Salarié (DIFES1), reposant sur le couplage des enquêtes CVTS3 (auprès des entreprises) et AES (auprès des individus). En 2006, le couplage à l'échelon français de ces deux enquêtes européennes répond à l'objectif de prendre en compte comme facteur explicatif de l'initiative et de l'accès à la formation le contexte dans lequel les salariés travaillent et se forment. Le principe est de sélectionner les entreprises interrogées pour CVTS3 parmi les employeurs des salariés questionnés dans AES-FC2006. L'intérêt principal de ce dispositif est de confronter les regards des salariés et dirigeants des entreprises sur un même thème quand les questions soulevées ne trouvent pas forcément de réponses adéquates dans la seule interrogation des salariés (ex: procédures d'accès à la formation). Il s'agit d'introduire dans l'analyse du départ en formation des facteurs liés à la politique des entreprises. L'enjeu majeur est de documenter ce qui fait le cœur des préoccupations de la loi du 4 mai 2004 « permettre à chaque salarié d'être acteur de sa formation » et de comprendre quelles sont les latitudes d'actions des salariés face à la formation?

Des analyses issues de post-enquêtes qualitatives auprès d'entreprises isolées dans le dispositif DIFES1 conduisent à insister sur le rôle prégnant de l'organisation du travail, en lien avec les politiques de formation continue, dans les modes de développement professionnel des salariés et dans la construction des parcours. Les résultats d'une exploitation de l'enquête Formation et Qualification Professionnelle de l'INSEE appuient également dans ce sens, soulignant que l'entreprise est le lieu d'observation privilégié où se noue la relation formation continue / travail / emploi, relation qui participe de la professionnalisation des salariés (Marion, Möbus, Sigot, 2008).

C'est ainsi que DIFES2, réalisé dans le cadre des orientations à moyen terme du Céreq 2008-2012¹ intègre ces nouvelles dimensions et suscite des analyses novatrices montrant que pratiques de formation et organisation du travail dans les entreprises font système et ont un rôle dans la construction des parcours des salariés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'entreprise. Il se heurte néanmoins à une fenêtre d'observation trop courte (entre 13 et 24 mois) pour observer à moyen terme les effets des politiques de formation et la manière dont le salarié peut s'en saisir pour agir sur son parcours professionnel.

En outre, DIFES2 permet l'approfondissement du questionnement autour du travail et de son organisation pour dépasser l'analyse traditionnelle qui étudie les liens entre la formation et l'emploi.

La méthodologie mise en œuvre a consisté à apparier les entreprises répondantes à l'enquête CVTS 4 et un tirage des salariés réalisé dans les DADS de ces entreprises.

2. Le dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (Defis)

2.1. Comment, au regard des objectifs assignés à la formation et au-delà du contrôle financier des dépenses, en mesurer les effets ?

L'observation des effets de la formation implique de saisir dans le temps le parcours professionnel des personnes qui en bénéficient (ou qui n'en bénéficient pas), du point de vue de l'accès et/ou du maintien en emploi, de la montée en qualification, de la carrière salariale... Les résultats connus des effets de la formation continue sur les salariés s'appuient essentiellement, en France, sur l'enquête Formation Qualification Professionnelle (FQP) de l'Insee, qui contient un calendrier rétrospectif sur cinq ans des formations reçues et des carrières professionnelles des personnes interrogées. Les travaux développés par Goux et Maurin à partir de cette enquête soulignent que l'accès à la formation professionnelle continue des salariés est plus marqué par les caractéristiques des emplois occupés et des entreprises qui la mettent en œuvre que par les caractéristiques individuelles des stagiaires : « Si l'effort de formation est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise » (Goux et Maurin, 1997). Les travaux du Céreq, menés à partir des enquêtes qui y ont été développées, ont par ailleurs mis en évidence l'importance du contexte dans lequel les salariés évoluent pour expliquer leur accès à la formation (Sigot et Véro, 2009, Lambert et Véro, 2010, Lambert et Marion-Vernoux, 2012). Au-delà de la taille de l'entreprise, les politiques de formation mises en place, mais aussi le contenu du travail et son évolution jouent sur l'accès à la

¹ Dans son axe consacré à la formation continue les OMT du Céreq ont pour axes thématiques principaux : inégalités/discriminations ; Travailler et se former ; le partage des responsabilités entre employeurs et salariés ; Formation continue et trajectoires professionnelles. Un groupe « cheminements longs » est également mis en place pour pallier le peu de travaux sur les effets de la formation continue sur les parcours.

formation des différentes catégories de salariés et en toute vraisemblance sur son efficacité vis-à-vis de ses objectifs de sécurisation des parcours.

Il est cependant difficile d'associer les dimensions longitudinales, dans l'objectif de saisir les parcours d'individus mobiles, et les dimensions contextuelles. Pour repérer les formations suivies (types de formation, durées, objectifs, ou contenus), analyser leur efficacité en termes de sécurisation des parcours, en tenant compte non seulement des caractéristiques des personnes formées mais aussi des contextes dans lesquels elles s'inscrivent, et mesurer cette efficacité sur le temps long et sur différents critères, la mise en place d'un nouvel outil était nécessaire.

Dans ce contexte, en réponse à un appel d'offres du Conseil national d'évaluation de la formation professionnelle, le Céreq a proposé un dispositif (Defis : dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés) visant à mettre en relation les actions de formation suivies par les salariés et les parcours professionnels.

2.2. Objectifs poursuivis

Le dispositif d'enquêtes est construit pour répondre aux objectifs suivants :

- Élargir le repérage de la formation professionnelle continue à la diversité des formes d'apprentissage. La multiplicité des voies d'accès à la formation, et notamment le recours à l'alternance, doit être pris en compte. Plus fondamentalement, cours, stages, formation en situation de travail, rotation des postes... ne constituent pas les seules sources d'apprentissage en entreprise. On peut repérer, à côté de ces formes planifiées et organisées, des apprentissages informels, sur le tas, engendrés par l'exercice même du métier ou par des organisations de travail spécifiques. Le travail peut alors être en lui-même formateur. On peut par exemple faire l'hypothèse que travailler au sein d'un collectif où l'entraide et la transmission des savoirs s'organisent peut être formateur, de même que le travail en équipe ou la rotation des postes. Prendre en compte les interactions de la formation avec le travail permet ainsi de mieux cerner son rôle
- Centrer l'analyse des effets de la formation sur l'ensemble des changements professionnels intervenus dans l'activité, au-delà de la seule mobilité ascendante (les carrières professionnelles ou salariales). Il paraît d'autant plus pertinent d'inclure les divers types de changement dans l'analyse que les résultats risquent d'être décevants si l'on se limite aux carrières. Nous proposons ainsi d'inclure l'observation des changements effectifs intervenus, simultanément ou non, dans l'activité professionnelle du salarié :
 - Mobilité externe (changement d'entreprise, de statut d'activité : chômage, inactivité);
 - Changement de contenu d'activité : reconfiguration du poste (nouvelles procédures, nouvelles techniques, nouvelle organisation), changement de poste / de fonction ;
 - Changement de lieu : unité/service, établissement ;
 - Carrière : classification, catégorie sociale, rémunération, temps et contrat de travail ;
 - Amélioration des conditions de travail, de sa qualité, reconnaissance professionnelle, développement professionnel.
- Rendre compte du double ancrage de la formation dans le travail et dans l'emploi. Il apparaît particulièrement important de placer l'évaluation des actions qui sont sous la responsabilité des partenaires sociaux dans ce double ancrage travail et emploi, notamment au travers d'une approche à la fois « entreprise » et « individu ».

2.3. Description du dispositif

Le dispositif est constitué d'une cohorte de salariés suivie pendant 5 ans et enrichie par une enquête auprès des entreprises qui les emploient initialement.

L'enquête auprès des entreprises fait l'objet d'une seule interrogation au titre de l'année 2014. Les individus sont ensuite interrogés cinq années consécutives à la même période, avec la description des formations suivies et des changements professionnels survenus au cours de l'année écoulée.

La première vague de collecte auprès des salariés est réalisée de mars à mai 2015 par téléphone. Les quatre autres vagues se déroulent sur la même période du calendrier les années suivantes, selon une collecte multimodes privilégiant la réponse par internet relancée si besoin par une interrogation téléphonique.

Un dispositif d'enquête auprès des employeurs, de leurs salariés et un suivi sur plusieurs années de la cohorte de salariés

L'enquête auprès des employeurs permet d'observer le contexte dans lequel les salariés se forment (ou non). Une telle enquête vise à recueillir une information détaillée et fiable sur ce contexte, difficilement accessible autrement : l'expérience des enquêtes auprès des personnes (AES, FQP, les enquêtes Emploi de l'Insee...) montre que, malgré tous les efforts, les renseignements fournis par les salariés sur leur employeur sont frustrés et peu précis. De leur côté, les salariés renseignent des éléments de biographie, les formations suivies et leur environnement de travail. Au travers du suivi longitudinal sur plusieurs années, les changements professionnels pourront être observés avec une grande précision.

La cohorte de salariés : suivre sur 5 ans les changements professionnels intervenus dans l'activité

Lors de la première interrogation, le questionnaire auprès des salariés fournit des informations sur le salarié (caractéristiques sociodémographiques, formation initiale, itinéraire et situation professionnels), sur les formations suivies au cours des dernières années, ainsi que sur les contextes de travail. Au travers du suivi longitudinal sur 5 ans, les changements professionnels qui se produiront sur cette période pourront être observés avec une grande précision. Une durée de 5 années paraît être un bon compromis entre un objectif de profondeur de la fenêtre d'observation des parcours, et celui de maîtrise de l'attrition.

L'enjeu de la formation dans les petites entreprises

Comme l'attestent de très nombreux travaux², l'accès à la formation continue est d'autant plus faible que les entreprises sont de petite taille. Partant de ce constat, partenaires sociaux et pouvoirs publics réaffirment, au fil des accords et des lois, la priorité de son développement dans les petites entreprises. Ainsi, dans leur dernier accord cadre, les partenaires sociaux proposent à nouveau de recentrer les actions du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) en faveur des salariés peu qualifiés et des petites entreprises.

L'extension de Defis aux entreprises de 3 à 9 salariés et au suivi de leurs salariés n'a pas vocation à couvrir tous les secteurs. Dans la mesure où le segment de l'enquête consacré aux TPE est une innovation par rapport aux enquêtes thématiques sur les entreprises, et s'appuie sur un échantillon de taille limitée, la concentration sur certains est en effet apparue nécessaire pour limiter l'hétérogénéité des contextes, très marquée dans cette classe de taille incluant aussi bien des entreprises artisanales traditionnelles, des petits commerces, des TPE à fort contenu technique, ou encore des « start-up » innovantes. Ce segment sera exploité spécifiquement et, pour les

² Voir par exemple *Quand la formation continue*, Céreq, 2014

comparaisons avec le champ des plus grandes entreprises, les secteurs pour lesquels elles ont du sens seront bien précisés, surtout s'il s'agit de publications communes à l'ensemble des classes de tailles d'entreprises

Ce segment du dispositif permettra néanmoins d'observer les particularités, si elles existent, des parcours professionnels. Certaines caractéristiques de ces petites entreprises expliquent-elles des trajectoires professionnelles spécifiques de leurs salariés ? Concernant la mobilité externe, la littérature économique et sociologique sur la relation entre la mobilité professionnelle et la taille des entreprises montre par exemple que la probabilité de quitter une entreprise est inversement proportionnelle à sa taille et que les salariés des entreprises de moins de 20 salariés concernés par la mobilité externe sont plus que les autres contraints de bouger par suite de la disparition de leur entreprise (Duhautois, 2006). Le volet « entreprises » du dispositif devrait permettre, par une combinaison de données, de mieux appréhender la variété des pratiques des entreprises de cette classe de taille. Au travers de questions sur l'organisation du travail, sur l'accompagnement des nouveaux recrutés ou des salariés confrontés à des évolutions de leur travail, DEFIS devrait aussi permettre d'observer d'autres modalités, moins formelles, de professionnalisation des salariés, peut-être plus développées dans ces petites structures et ainsi de mieux appréhender, au-delà des caractéristiques individuelles, les déterminants de la mobilité.

Par ailleurs, selon divers travaux qualitatifs, la conception que les dirigeants de petites entreprises ont du rôle de la formation dans le fonctionnement ou le développement de leur entreprise est fortement liée à leur propre niveau de formation. C'est pourquoi, dans une dernière partie, on propose quelques questions à poser aux dirigeants des entreprises de moins de 50 salariés.

3. Objectifs méthodologiques du dispositif

L'objectif principal du dispositif est de recueillir des informations statistiques robustes sur :

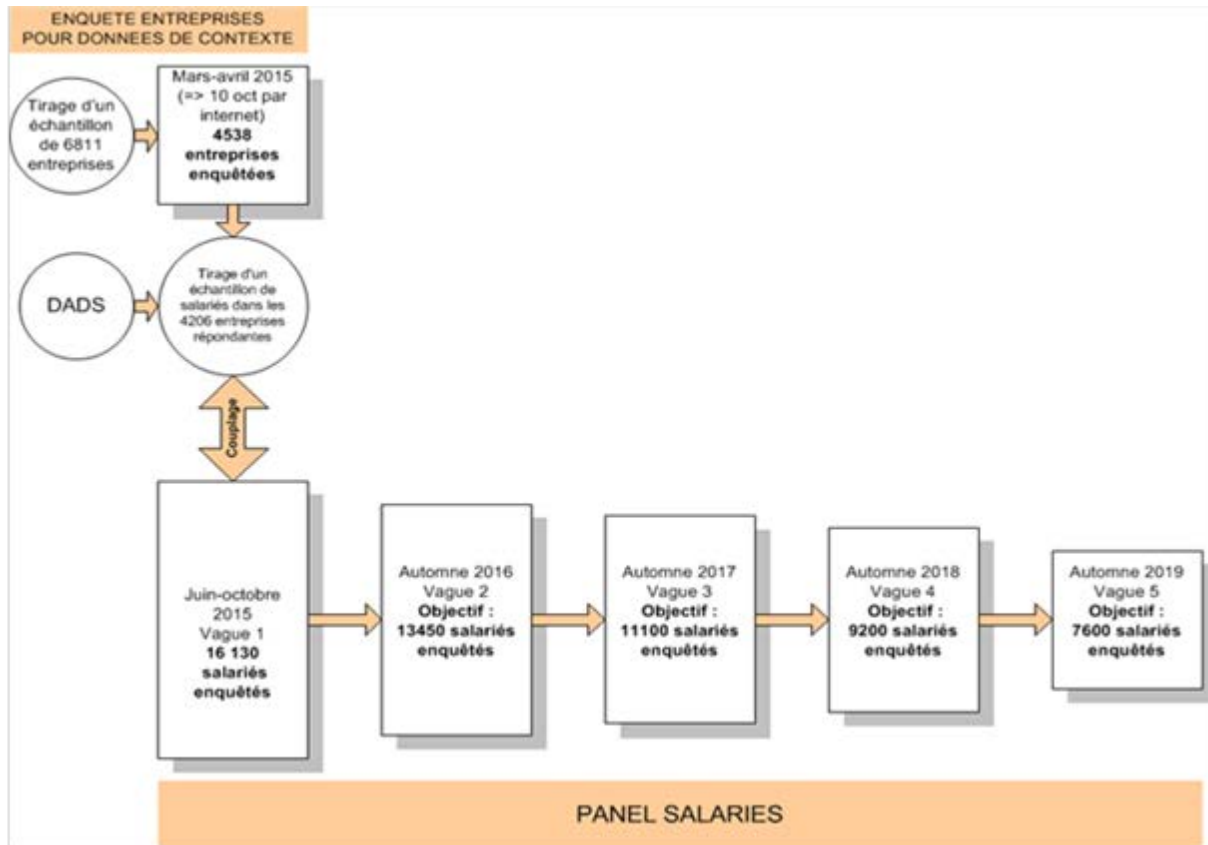
- les actions de formation et les parcours professionnels d'une cohorte de salariés suivie sur 5 ans, représentative des salariés des entreprises incluses dans le périmètre des politiques paritaires,
- et les caractéristiques des entreprises apportant des éléments de contexte à l'accès à la formation et la mobilité de ces salariés.

Pour cela, ce dispositif est composé de deux volets :

- une enquête auprès de 4 500 entreprises du champ incluant des TPE de 3 à 9 salariés,
- une enquête auprès de 16 100 salariés (répondants à la première vague) issus d'un échantillon tiré dans les DADS 2013 des entreprises répondantes, et réinterrogés quatre fois. L'échantillon des salariés est donc issu d'un sondage à deux degrés.

Ce plan de sondage est conçu pour optimiser l'exploitation des données longitudinales « salariés ». Un objectif principal est donc, in fine, d'obtenir une dispersion et un niveau raisonnables des poids des salariés. Un autre objectif est d'assurer une bonne précision des résultats selon le secteur et la taille des entreprises auxquels appartiennent les salariés lors de l'échantillonnage.

Le dimensionnement de l'échantillon de salariés doit permettre d'aboutir, à l'issue des cinq années de suivi de la cohorte, à un échantillon final permettant d'établir des analyses selon la catégorie sociale, le suivi de formations, et pour les salariés n'ayant pas changé d'entreprise (plus de six sur dix au bout des 5 ans), la tranche de taille (avec un traitement spécifique des TPE de 3 à 9 salariés) et le secteur regroupé de l'entreprise.



3.1. Le volet entreprises

Le champ de l'échantillon d'entreprises

L'enquête couvre les entreprises de France métropolitaine. Du fait du décalage horaire et donc des contacts téléphoniques à prendre hors horaires habituels, les coûts de collecte seraient considérablement augmentés si les DOM entraient dans le champ. Après études techniques réalisées en lien avec le CNEFP, l'arbitrage budgétaire a donc conduit à restreindre le champ à la France métropolitaine.

La taille des entreprises entrant dans le champ de l'enquête n'est pas déterminée par le répertoire SIRUS de tirage des unités de l'échantillon mais par les DADS. En effet, la taille de l'entreprise est une variable de stratification utilisée à la fois pour le plan de sondage des entreprises, celui des salariés et pour les phases de pondération.

Il s'agit donc d'établir une cohérence entre :

- la détermination de la taille de l'entreprise,
- les effectifs de salariés présents dans la base de sondage salariés pour chaque entreprise,
- les données de calage utilisées lors des phases de pondération.

La détermination de la taille d'une entreprise est établie à partir des DADS par le comptage des séquences d'emploi en décembre 2013 dans cette entreprise (une seule séquence d'emploi étant prise en compte pour un salarié donné au sein de son entreprise).

Les entreprises concernées par le volet entreprises sont celles de 3 salariés et plus (source DADS) et du secteur privé (hors secteur de l'agriculture).

Le champ des TPE de 3 à 9 salariés

Des entreprises peuvent éventuellement être mises hors champ si elles déclarent lors de l'enquête avoir eu moins de 3 salariés au 31 décembre 2014.

Pour les entreprises de 3 à 9 salariés, l'enquête porte sur un nombre restreint de secteurs d'activités.

Les secteurs couverts par l'enquête dans les TPE ont été choisis en fonction de volumes d'entreprises significatifs et des pertinences d'études (les secteurs retenus représentent les deux tiers des TPE). Ont été supprimées à titre d'exemple les sections suivantes : industries extractives, production et distribution d'électricité, eau, transports...

La base de sondage du volet « entreprises »

L'échantillon des entreprises a été tiré par la division sondages de l'Insee à partir du répertoire SIRUS. Cet échantillon a été coordonné négativement avec les échantillons d'enquêtes tirés par la division sondage depuis décembre 2013, date de mise en production de la nouvelle méthodologie de tirages coordonnés des échantillons. En effet afin de réduire la charge statistique pesant sur les entreprises, les statisticiens d'entreprises de l'Insee ont développé des méthodes spécifiques de coordination d'échantillons (coordination dite négative), de façon à ce que les échantillons de deux enquêtes différentes se recouvrent le moins possible.

Le plan de sondage « entreprises »

Le plan de sondage des entreprises correspond au premier degré du tirage des salariés. Comme il a été énoncé précédemment, le plan de sondage a un double objectif : d'une part, s'assurer que les salariés répondants soient représentatifs des salariés du champ de l'enquête et, d'autre part, que le niveau et la dispersion de leur poids soient les plus faibles possible.

Pour détailler le 1er degré de tirage du plan de sondage, il faut distinguer les entreprises selon leur taille.

Les entreprises de 3 à 9 salariés

Un échantillon de 1 600 entreprises de 3 à 9 salariés a été tiré selon une allocation proportionnelle au nombre d'unités au sein de chaque secteur d'activité retenu en prenant pour référence le répertoire SIRUS.

Ce choix qui privilégie la simplicité et la robustesse s'explique par l'absence d'informations complémentaires concernant ces unités, notamment en termes de variables corrélées aux données de l'enquête. Le taux de réponse estimé lors du plan de sondage a été fixé à 50%, proche du taux observé lors de l'enquête CVTS4 pour les entreprises de 10 à 19 salariés, soit 800 entreprises répondantes.

Cependant en l'absence d'expérience sur cette strate, un échantillon de réserve a été prévu, afin de faire face à un taux de réponse éventuellement inférieur à 40%.

Les entreprises de 10 salariés et plus

Concernant le tirage des entreprises de cette taille, un sondage stratifié a été réalisé sous contrainte d'un volume total d'entreprises à enquêter, d'un volume de salariés à enquêter par entreprise (en fonction de sa taille) et d'une allocation proportionnelle du volume de salariés par taille d'entreprises.

Seule exception pour les très grandes entreprises (de plus de 2 000 salariés) pour lesquelles l'ensemble des entreprises ont été tirées (strate exhaustive) avec pour objectif un taux de réponse supérieur à 80%.

Les 2 variables de stratification pour les entreprises de 10 à 1 999 salariés sont les suivantes :

- le secteur d'activité (secteurs d'activité économique codés en A17),
- et selon 6 classes de taille (10-19, 20-49, 50-249, 250-449, 500-999, 1000-1999).

À noter : pour les entreprises de 10 à 19 salariés une troisième variable de stratification a été ajoutée à savoir le fait qu'elles aient répondu ou non aux « 2483 ».

Ces deux critères classiques sont justifiés par le fait que les variables d'intérêt de l'enquête comme l'effort et les modalités de formation sont corrélées à ces variables, comme l'attestent de très nombreuses études.

L'appariement avec les « 2483 »

Dans l'objectif de compléter les informations issues du volet « entreprises » avec des données quantitatives sur les dépenses de formation (définies selon les règles fiscales d'imputabilité), les taux d'accès et les durées moyennes, et d'améliorer le redressement de la non réponse, il est souhaitable d'apparier le fichier d'enquête avec les états fiscaux « 2483 ». Cependant, ces informations fiscales ne sont pas exhaustives, et il n'est pas exclu que les entreprises qui ne fournissent pas ces formulaires aient des caractéristiques particulières vis-à-vis de la formation³.

La proportion d'entreprises pour lesquelles on dispose d'une déclaration « 2483 » est particulièrement faible lorsqu'elles sont de petite taille. La probabilité d'échantillonnage des entreprises pour lesquelles on dispose des « 2483 » a été augmentée pour les plus petites, afin de diminuer le nombre d'imputations à réaliser sur les données « 2483 ».

A noter que les TPE de moins de 10 salariés ne sont pas concernées par cet appariement, car elles ne sont pas tenues de retracer leur obligation de dépenses au travers d'une déclaration fiscale.

La collecte du volet « entreprises »

La collecte a été réalisée principalement par téléphone (CATI). Néanmoins, il a été proposé à certaines entreprises, par l'envoi d'un courrier spécifique, de répondre par internet (CAWI).

Cela concernait : les entreprises sans aucun téléphone retrouvé, les entreprises n'ayant pas répondu à l'enquête téléphonique pour les raisons suivantes (considérés alors comme un rattrapage CATI) : le téléphone trouvé est un faux numéro, on a enregistré un refus, un abandon, un dialogue impossible, un nombre d'appels sans succès qui a atteint la limite fixée à 15 appels maximum.

L'objectif était d'augmenter le taux de réponse en offrant une nouvelle possibilité de réponse aux responsables d'entreprises qui n'auraient pas pu répondre à l'enquête téléphonique aux horaires fixés, même élargis comme il est prévu en fin de collecte. Cette possibilité n'a été ouverte qu'en rattrapage. Au final, 4529 entreprises ont répondu à l'enquête au 10 octobre 2015.

³ Une partie de la « non réponse » aux « 2483 » peut être attribuée à des défauts de remontée des formulaires transmis par les entreprises aux centres des impôts, auquel cas la non-réponse n'est probablement pas corrélée avec l'objet du formulaire. Mais une partie est imputable à certaines entreprises, qui, n'acquittant pas cette obligation, sont peu contrôlées par l'administration fiscale dans la mesure où il n'y a pas d'enjeu financier pour le trésor public. Dans ce cas, on ne peut exclure l'hypothèse d'un lien entre ce comportement et les dépenses de formation de ces entreprises. En tout état de cause, cette non-réponse est corrélée à celle des entreprises pour l'enquête CVTS4, comme le montre une étude interne du Céreq à partir de l'appariement de CVTS4 avec les « 2483 » de l'année 2010.

3.2. Le volet salariés

Le champ de l'échantillon de salariés

L'unité est l'individu. Font partie du champ tous les salariés employés par les entreprises (du champ « entreprises » défini ci-dessus), quel que soit leur statut, y compris sous contrat d'apprentissage et contrat de professionnalisation, et quel que soit le nombre d'heures effectuées en décembre 2013.

La base de sondage salariés

La division EFA de l'Insee a apparié l'échantillon d'entreprises avec les périodes d'emploi en décembre 2013 dans les déclarations annuelles de données sociales (DADS) relatives à l'année 2013. Une fois la collecte auprès des entreprises réalisée, le Céreq a effectué le tirage de l'échantillon de salariés dans cette base non nominative.

Le plan de sondage salariés

Dans un premier temps il s'agit de définir le nombre de salariés répondants par entreprise, sans prise en compte d'une structure par CS. Pour les entreprises de 3 à 9 salariés il est prévu d'avoir un salarié répondant par entreprise. Pour les entreprises de 10 salariés et plus cet objectif est calculé avec la double contrainte suivante :

- Tenir compte des effectifs réels de salariés dans l'entreprise (base de sondage issue des DADS) afin de maîtriser au mieux le poids de sondage du salarié dans son entreprise,
- Respecter l'objectif du nombre de salariés total par taille d'entreprise.

Précédemment un volume moyen à tirer par entreprise selon sa taille a été indiqué mais pour limiter la dispersion des poids l'objectif de répondants par entreprise a été calculé en modulant non pas par tranche mais au sein de chaque tranche en fonction de l'effectif de salariés dans l'entreprise (source DADS).

Le choix a été fait d'utiliser une puissance affecté au nombre de salariés dans l'entreprise. La valeur de cette puissance a été déterminée en fonction de la tranche de taille de l'entreprise : de 0.3 à 0.7 pour les plus grandes entreprises. Les valeurs de la puissance ont été fixées par itérations successives en constatant l'évolution du poids salariés qui en résulte.

Puis dans un 2^{ième} temps un ratio est appliqué pour respecter la contrainte de l'objectif du nombre de salariés total souhaités par taille d'entreprise.

Une fois fixé le nombre de salariés à tirer par entreprise, une seconde étape a consisté à optimiser la répartition des salariés par groupes sociaux au sein de chaque entreprise.

La collecte du volet « salariés », vague 1

La première vague d'interrogation auprès des salariés du dispositif DEFIS a été principalement réalisée par téléphone (CATI) par un prestataire sélectionné par appel d'offres.

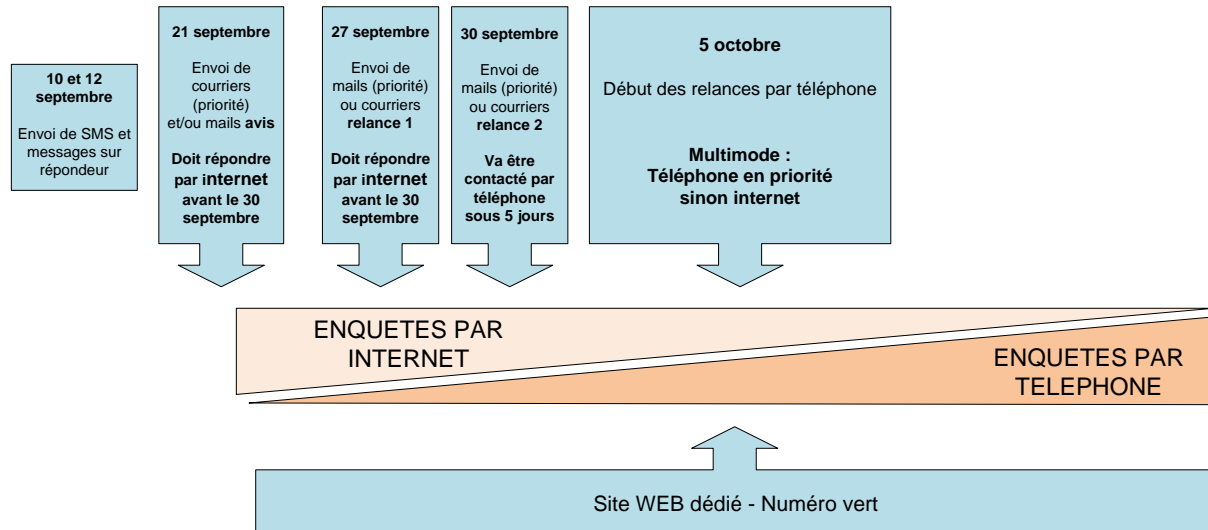
Un prestataire différent, également sélectionné par appel d'offre, a été désigné pour la recherche des numéros de téléphone en automatique.

La demande d'habilitation à l'accès aux données par ces deux prestataires dans le cadre de la réalisation de l'enquête a été présentée auprès du Comité du secret statistique.

Au cours de la réalisation de l'enquête, des personnes ont eu la possibilité de répondre par internet (CAWI). Cette possibilité n'a été ouverte qu'en rattrapage.

La collecte du volet « salariés », vague 2

La collecte de la vague 2, a contrario de la vague 1, met en priorité le mode de collecte par internet (CAWI). L'objectif est que le maximum d'enquêtes soient réalisées « en spontanée » par internet avant que des relances par téléphones ne soient réalisées. Lors de ces relances par téléphone c'est le mode de collecte par téléphone (CATI) qui est favorisé, bien que les individus aient toujours la possibilité de répondre par internet.



Afin de permettre des analyses de biais liés au mode de collecte (internet vs téléphone) un échantillon dit de « contrôle » a été mis en place. Il consiste à ne proposer qu'un mode de collecte possible, internet ou téléphone. Ce n'est qu'en cas de refus net que le mode alternatif est proposé, dans ce cas les individus n'ayant pas répondu selon le mode de collecte attribué sortent de l'échantillon de contrôle utilisé pour ces analyses.

La pondération du volet salariés vague 1

La pondération de la vague 1 du volet salarié de DEFIS a suivi 3 étapes :

- une double inférence visant à prendre en compte pour les salariés (unités secondaires) les probabilités de répondre à l'enquête et les probabilités de tirage,
- le poids des entreprises dont sont issues les salariés répondants (unités primaires),
- un calage final sur des données DADS.

Les probabilités de tirage des unités secondaires (les salariés)

Les probabilités de tirage P_i sont calculées au sein de chaque CS de chaque entreprise.

$$P_{i \in jk} = n_{i \in jk} / N_{i \in jk}$$

$n_{i \in jk}$: Effectif de salariés échantillonnés appartenant à la CS j au sein de l'entreprise k

$N_{i \in jk}$: Effectifs de salariés appartenant à la CS j au sein de l'entreprise k

Les CS sont les suivantes :

- 0 : salariés avec une PCS à vide dans les DADS,
- 2 à 6 : 1^{er} chiffre de la PCS.

Les probabilités de réponse des unités secondaires

De nombreux facteurs sont susceptibles d'influer sur la probabilité de répondre à l'enquête.

Ceux qui ont été introduits dans une analyse de type logistique sont les suivants :

- La catégorie socioprofessionnelle (1^{er} chiffre de la PCS présent dans la base de sondage) : au regard de la faiblesse du nombre de salariés ayant une CS de « Chefs d'entreprise, artisans et commerçants » ils ont été regroupés avec les cadres. Les salariés qui n'avaient pas de CS dans les DADS ont été enlevés du modèle. Pour rappel ils avaient été tirés dans une catégorie « CS inconnue ».
- Le fait que le salarié ait été tiré dans une TPE (moins de 10 salariés) ou non. Une première analyse logistique a mis en avant cette dichotomie, la différence de probabilité de répondre n'étant pas significative parmi les entreprises d'autres tranches de taille
- Le téléphone à notre disposition (Issu de recherches automatiques, de recherches manuelles, ou aucun téléphone de disponible) et le type de courrier(s) envoyé(s) au salarié (courrier initial de type CATI, courrier de type CAWI, courrier d'échec CATI, pas de courrier). Comme ces 2 types d'informations sont colinéaires, une variable composite à partir de ces 2 types d'information a été créée.

Le poids des unités primaires (entreprises)

Il s'agit de prendre en compte que l'échantillon de salariés a été tiré dans 4206 entreprises répondantes au volet entreprises de DEFIS. Ce volume d'entreprises répondantes éligibles pour le tirage de salariés est inférieur au nombre total d'entreprises répondantes. En effet le tirage des salariés a dû être réalisé avant la fin de la collecte du volet entreprises (afin de respecter des contraintes de calendrier de collecte).

Ce poids pour chaque entreprise k ayant répondu ($WEIGHT_k$) est issu du poids de tirage communiqué par la division sondage de l'Insee et d'un modèle de non réponse.

Le poids des unités secondaires avant calage

Le poids avant calage de l'individu i appartenant à la CS j dans l'entreprise k et dans le groupe de réponse homogène g est calculé comme suit :

$$W_{ijk,g} = (1/(R_{i \in g} * P_{i \in jk})) * WEIGHT_k$$

Le poids des unités secondaires après calage

Nous avons demandé au service en charge des DADS des données de calage issues des DADS2015 afin de réaliser un calage final du poids $W_{ijk,g}$.

Plus précisément la structure des effectifs de salariés ayant connu une période d'emploi en décembre 2013 (ou en novembre 2013 pour les entreprises avec une clôture de paye en novembre) et travaillant dans les entreprises appartenant au champ du volet entreprises du dispositif DEFIS a été transmise au Céreq par la division EFA.

Sans attendre l'ensemble des collectes des volets salariés, ce dispositif permettra rapidement d'enrichir les analyses sur la formation continue autour notamment de quelques axes centraux. Il s'agira par exemple de mieux cerner les différentes formes d'apprentissages (formations organisées et travail formateur) en entreprise, de réaliser des travaux spécifiques sur la formation dans les TPE-PME et de s'engager progressivement vers des études sur les liens entre formation et parcours professionnels, un des enjeux du dispositif reposant sur l'étude des mobilités des salariés au regard du contexte d'entreprise dans lequel ils travaillent et se forment.

Bibliographie

- Béret P. et Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, 63.
- Chaleix M. et Lollivier S. (2005), « Des panels pour les statistiques sociales », *Journal de la Société Française de Statistique*, tome 146, n° 3, p. 75-81.
- Courgeau D. et Lelièvre E. (1990), « L'approche biographique en démographie », *Revue de Sociologie*, p. 55-74.
- Duhautois R. (2006), « De la disparition des entreprises à la mobilité des salariés », *Économie et Statistiques*, n° 400.
- Goux D. et Maurin E. (1997), « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et Statistique*, n° 306.
- Lambert M., Marion-Vernoux I. et Sigot J.-C. (ouvrage coordonné par), (2009), *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Céreq.
- Lambert M. et Vero J. (2010), « Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question », Céreq, *Bref*, n° 279, novembre.
- Marion I., Möbus M. et Sigot J.-C. (2008), *Formation professionnelle continue et changement de poste dans l'entreprise*, Céreq, Net.doc, n°38.
- Pérez C. et Thomas G. (2004), *Trajectoires précaires d'emploi et formation continue : des inégalités d'accès aux inégalités de perspectives*, Notes Emploi Formation, n° 19, octobre, Marseille Céreq.
- Riandey B. (2012), « Pourquoi y a-t-il si peu d'enquêtes longitudinales en France ? », *Politiques sociales et familiales*, n° 110, CNAF, Paris.
- Sigot J.-C. et Vero J. (2009), « Démocratiser la formation continue dans l'entreprise : le rôle de l'information, des entretiens professionnels et des supports collectifs », Céreq, *Bref*, n° 260, janvier.
- Sigot J.-C., Vero J. (2014), « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », Céreq, *Bref*, n° 318, Janvier.
- Vallet L.-A. (2005), « L'apport des échantillons longitudinaux d'individus : deux expériences », étrangères, *Courrier des statistiques*, n° 113-114, p. 59-63.
- Verhoeven M. et al. (2012), *Enquête rétrospective sur des parcours de jeunes ayant connu une inflexion positive*, rapport final, GIRSEF, décembre 2012.
- Vero J. (2015), « Formation continue, capacités et partage des responsabilités dans l'entreprise », in S. Mahlaoui (dir.), *L'articulation des démarches quantitative et qualitative pour analyser le travail : mythe ou réalité*, Séminaire analyse du travail, Marseille, Céreq, RELIEF, n 52, décembre.
- Zamora P. (2006), « Changements organisationnels et informatiques et recours à la formation dans les entreprises industrielles », *Revue économique*, vol. 57.

Transitions du chômage à l'emploi et mobilités professionnelles : une autre exploitation de l'enquête Emploi en panel

*Matus Murielle**

L'objet de notre recherche porte sur les transitions du chômage vers l'emploi menant des individus à se réorienter professionnellement, c'est-à-dire à se reconvertir dans une activité professionnelle différente de celle exercée avant le chômage. Cette communication a pour dessein de présenter les premières étapes et nos réflexions portant sur un travail statistique à partir de l'enquête Emploi, qui a pour finalité d'apporter des éléments de contextualisation à une enquête de terrain auprès d'anciens chômeurs. Dans une première partie nous présenterons les aspects méthodologiques de l'enquête Emploi portant sur ses définitions des situations sur le marché du travail (1). Ensuite, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour observer de manière longitudinale les parcours des personnes interrogées et dans le même temps nous affranchir de la définition institutionnelle du chômage au sens du BIT, ainsi que la méthode de pondération longitudinale mise en œuvre (2). Enfin, dans une dernière partie (3) nous définirons les reconversions professionnelles que nous souhaitons observer et les problèmes que posent la confrontation de cette définition d'un point de vue pratique et empirique à la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS).

1. L'enquête Emploi et l'étude des transitions sur le marché du travail

De nombreux rapports (Germe J.-F. et al, 2003 ; COE, 2009 ; Lemoine M. et Wasmer, 2010 et dernièrement Flamand, 2016) et études ont cherché à analyser les mobilités sur le marché du travail et leur évolution (Amossé T. 2002 ; Amossé et Ben Halima M.-A., 2010, Picart C., 2014). Un certain nombre d'entre elles mobilisent l'enquête Emploi en panel. Reposant sur l'analyse de transitions annuelles définies par la comparaison de l'activité au sens du BIT du premier trimestre de l'année N avec celle du premier trimestre de l'année N+1, celles-ci ont notamment permis de mettre en évidence la place de plus en plus importante du chômage dans les modalités de circulation de la main d'œuvre sur le marché du travail et l'analyse de l'évolution des transitions sur longue période ainsi que leur nature pour notamment émettre des hypothèses sur un renforcement de la segmentation du marché du travail français ou encore sur l'affaiblissement voire une stratification des marchés internes (Germe, 2001).

1.1. L'enquête Emploi en panel et ses définitions des situations sur le marché du travail

Réalisée depuis 1950 par l'Insee, l'enquête Emploi a toujours eu pour objectif de compter le nombre de chômeurs et de mesurer les évolutions conjoncturelles du marché du travail en France. Depuis sa création, sa réalisation a varié entre une périodicité semestrielle et (le plus souvent) annuelle pour finalement devenir trimestrielle à partir de 2003¹. Chaque collecte s'effectue désormais en continu

*

¹ Pour plus de détails sur l'alternance des périodicités et leur durée voir Goux D., 2003, « Une histoire de l'Enquête Emploi », *Économie et statistiques*, n°362.

sur l'ensemble du trimestre. Chaque trimestre les habitants (de 15 ans ou plus) de 67 000 logements sont interrogés, soit environ 100 000 personnes. Ces modifications du protocole d'enquête sont imposées à partir de 2003 par le règlement européen n° 1991/2002 qui vise à harmoniser les statistiques du chômage et ainsi améliorer les comparaisons internationales au sein de l'Union européenne. L'enquête Emploi s'inscrit dans le dispositif des Labor Force Surveys, dont les résultats sont ensuite centralisés par Eurostat, et elle est la seule source en France permettant de mesurer le taux de chômage et le taux d'emploi au sens du Bureau International du Travail (BIT). L'enquête Emploi est par ailleurs panéalisée dans la mesure où un sixième de l'échantillon est renouvelé chaque trimestre : les enquêtés sont interrogés en tout six fois sur une période d'un an et demi. À chaque interrogation, plusieurs blocs de questions leur sont posés pour connaître précisément leur situation sur le marché du travail ainsi que leur « profession », recodée ensuite dans la nomenclature des PCS (voir partie 3).

La définition du chômage et de l'emploi dans l'enquête Emploi a également connu de nombreuses évolutions voire des tâtonnements les premières années d'existence de l'enquête. Toutefois, la tendance générale a été de passer d'une définition « au sens du recensement » reposant sur la situation déclarée par l'enquêté en début de questionnaire à une définition européenne reposant sur l'usage de critères objectifs pour classer *a posteriori* les individus dans telle ou telle situation sur le marché du travail (Goux, 2003). Ainsi, conformément au règlement européen n° 1897/2000, qui prévoit un protocole détaillé d'identification des situations d'emploi ou de chômage, la déclaration de situation spontanée et subjective des enquêtés est reléguée en fin de questionnaire à partir de 2003 pour laisser la priorité à la série de questions factuelles permettant de mesurer l'activité au sens du BIT. Les réponses à cette question ont ainsi perdu de leur spontanéité.

Ce protocole implique l'application de critères stricts dans le questionnement, en référence à une définition du chômage au sens du BIT, qui elle, n'a pas changé depuis 1982. Sont considérées au chômage l'ensemble des personnes en âge de travailler (15 ans ou plus) « qui n'ont pas travaillé au cours de la semaine de référence, qui sont disponibles dans les quinze prochains jours et qui ont effectué des démarches spécifiques² pour trouver un emploi dans les quatre semaines précédant la semaine de référence (ou en ont trouvé un qui commence ultérieurement)³ » (Gonzalez-Demichel et Nauze-Fichet, 2003, p. 87). À partir de 2003, il ne s'agit donc plus de soustraire « du nombre de personnes qui ne déclaraient pas travailler celles qui ne remplissent pas les conditions établies par le BIT. On compte directement le nombre de personnes qui remplissent les trois critères retenus par le BIT comme caractérisant les chômeurs » (Goux, 2003, p. 51). Ainsi, de nombreux « chômeurs spontanés » sont considérés comme inactifs au sens du BIT (un quart d'entre eux au premier trimestre 2008) et cela principalement par manque de disponibilité dans les 15 jours pour des raisons familiales ou de santé ou par découragement (Gonzalez-Demichel et Nauze-Fichet, *ibid*). C'est autour de cette frontière entre chômage et inactivité que les écarts sont réellement importants entre la situation au sens du BIT et la situation déclarée (voir aussi Jauneau et Nouël de Buzonniere, 2011, pages 10 et 11).

La catégorie des « actifs occupés » au sens du BIT est quant à elle à la fois stricte et relativement extensive. Elle comprend toutes les personnes qui ont travaillé, ne serait-ce qu'une heure, au cours de la semaine de référence. Un étudiant exerçant un petit boulot pour financer ses études ou un chômeur ayant effectué une mission d'intérim de quelques heures la semaine de référence sont considérés comme actifs occupés. Les personnes n'ayant pas effectivement travaillé la semaine de

² Au moment de la mise en place de l'enquête emploi en continu en 2003 et jusqu'en 2007 coexisteront deux interprétations, une interprétation française et une interprétation européenne. Cette dernière ne considère plus l'inscription administrative (et son renouvellement) dans une institution publique de placement comme une démarche active de recherche d'emploi. Cette interprétation européenne sera effective dans l'enquête Emploi à partir de 2008. Enfin avec la refonte du questionnaire, la liste des démarches actives de recherche d'emploi a été modifiée en 2013 pour exclure le fait d'être contacté par Pôle emploi et pour modifier ou encore ajouter d'autres types de démarches comme la mobilisation des réseaux sociaux.

³ Dans un délai de moins de trois mois à partir de 2003.

référence mais ayant un emploi (personnes en congés payés, en formation pour leur entreprise ou en arrêt maladie mais à condition de l'être depuis moins d'un an) sont également considérées comme « actifs occupés ».⁴ Une personne en arrêt maladie depuis plus d'un an mais ayant cependant manifestement un emploi sera considérée comme inactive. Au final, toutes les personnes qui n'entrent pas dans les critères des catégories d'« actifs occupés » ou de « chômeurs » du BIT sont classées comme inactives.

Ces définitions aux critères conventionnels et restrictifs ont impliqué l'élaboration d'autres concepts permettant de mieux prendre en compte la réalité de situations plus complexes que les catégories statistiques du BIT d'« emploi », de « chômage » et d'« inactivité ».

Les chevauchements entre ces différentes catégories, mis en évidence par Freyssinet (1984), sont approchés par l'Insee par les concepts de « halo du chômage » (Cézard, 1986) et de « sous-emploi » (Thélot, 1986). La révision du questionnaire de l'enquête en 1990, dont un des objectifs était de mieux mesurer le sous-emploi au sens du BIT (Goux, 2003), a induit une redéfinition de ces deux concepts qui se chevauchaient en partie. Le « halo » du chômage (Cézard et al, 1991) n'englobe plus que les personnes à la lisière entre chômage et inactivité au sens du BIT : sans emploi, souhaitant travailler, mais non disponibles dans un délai de 15 jours ou n'ayant pas effectué de démarches actives de recherche d'emploi. Pour le « sous-emploi » il est désormais possible de distinguer parmi les personnes actives occupées au sens du BIT les personnes travaillant à temps partiel, qui souhaitent travailler davantage et qui sont disponibles pour le faire. Certaines recherchent activement un autre emploi, d'autres non⁵.

2. Une autre exploitation de l'enquête Emploi en panel : méthodologie et définitions des situations d'activité

2.1. La construction de parcours longitudinaux à partir des situations mensuelles déclarées

Pour reconstruire des parcours et identifier à la fois les transitions et de potentielles réorientations professionnelles grâce à la « profession » déclarée à chaque vague, nous avons d'abord orienté nos travaux vers l'observation de transitions trimestrielles entre les six vagues d'interrogation sur les enquêtes Emploi de 2003 à 2012⁶ dans la mesure où la limitation à deux points de comparaison rend quasi impossible le repérage d'un changement d'activité professionnelle en cas de transition chômage-emploi. La définition de l'activité au sens du BIT, qui s'avère pour nous très conventionnelle et discutable sociologiquement, nous posait toutefois problème. Issue de débats statistiques ayant des enjeux sociopolitiques quand il s'agit de délimiter les contours du chômage (Salais et al., 1990) et permettant l'établissement de normes de comparaisons internationales, elle nous apparaît relativement éloignée du vécu des personnes interrogées, en particulier quand il s'agit de considérer si la situation principale d'une personne est le « chômage » ou l'« inactivité » (voir plus haut). En analysant les différentes modifications apportées au questionnaire de l'enquête Emploi entre 2003 et 2012, nous nous sommes aperçu que nous pouvions à la fois nous affranchir de la définition du BIT et reconstituer des parcours professionnels à moyen terme encore plus complets. Cela nous a cependant amené à restreindre l'observation des transitions sur les années 2008 à 2012 et aux

⁴ Il faut ajouter aussi les militaires du contingent.

⁵ Parmi elles nous pourrions raisonnablement retrouver des personnes inscrites à Pôle emploi et comptabilisées parmi les demandeurs d'emploi en activité réduite.

⁶ La refonte du questionnaire à partir de 2013 a impliqué énormément de changement de concepts et de définitions pour un nombre non négligeable de variables qui nous intéressent. Certaines ont même disparues à partir de 2013. Suite à l'analyse de l'ensemble de ces modifications nous avons donc délibérément écarté les vagues de 2013 et de 2014 pour nous concentrer sur une période de l'enquête Emploi relativement stable (de 2003 à 2012).

échantillons entrants chaque trimestre dans le plan de sondage (que nous appellerons cohortes)⁷. Nous avons ainsi sélectionné les échantillons entrants dans l'enquête Emploi du premier trimestre 2008 au troisième trimestre 2011. Cette limitation à la cohorte entrante du troisième trimestre 2011 permet de ne pas déborder sur les réinterrogations correspondant à la refonte du questionnaire en 2013 (voir note 6 page 3).

À partir de 2008, l'enquête Emploi offre en effet la possibilité de reconstituer mois par mois sur une période de plus de deux ans le parcours des cohortes entrantes chaque trimestre sur la base de leurs déclarations de situations mensuelles. Un calendrier rétrospectif d'un an est réalisé à chaque première interrogation. Il permet de connaître mensuellement la situation sur le marché du travail déclarée par les enquêtés sur une période d'un an précédant l'enquête. On connaît également l'emploi et la « profession » exercée (le cas échéant) un an auparavant, codée au niveau le plus détaillé de la nomenclature PCS. De plus, à partir du premier trimestre 2008, un calendrier rétrospectif de trois mois (mois d'interrogation inclus) s'applique également aux personnes en réinterrogation. Nous avons donc décidé d'exploiter ce potentiel d'analyse des transitions sur le marché du travail à moyen terme à partir des déclarations « spontanées » des enquêtés sur leur situation mensuelle. Bien que la situation d'activité déclarée, placée en fin de questionnaire, est de fait moins « spontanée » que ce que nous aurions pu espérer, nous nous positionnons ainsi sur une définition plus sociologique mais aussi plus extensive du chômage que le BIT en prenant davantage en compte la manière dont la situation d'activité est vécue par les personnes interrogées. Elle est aussi surtout plus proche des transitions chômage-emploi que nous abordons lors de notre terrain par entretien avec d'anciens chômeurs.

Par ailleurs, nous avons choisi une définition des « actifs » relativement extensive dans la mesure où elle se place dans une perspective longitudinale et prend en compte l'ensemble des situations d'emploi ou de chômage déclarées sur l'ensemble de la période d'interrogation. Un individu âgé de 15 à 64 ans est ainsi considéré comme faisant partie de notre population « active » s'il a déclaré au moins une fois (un mois minimum) au cours de la période d'observation de deux ans et demi être en emploi ou au chômage.

Or, partant de l'ensemble des personnes répondantes en première interrogation et présentes dans des logements entrants dans l'échantillon chaque trimestre, un certain nombre d'entre elles n'ont pas répondu à toutes les interrogations suivantes. En conséquence, il se pose à présent le problème du calcul d'une pondération adéquate à nos données longitudinales. En effet, les pondérations disponibles dans l'enquête Emploi sont transversales et il nous faut calculer une pondération longitudinale permettant de corriger les effets de la non-réponse afin d'estimer notamment la part des transitions chômage-emploi.

2.2 La nécessité d'une pondération longitudinale pour corriger les effets de la non-réponse : méthode et estimation des transitions

L'utilisation de l'enquête Emploi en panel nécessite de calculer une pondération longitudinale spécifique pour corriger les effets de la non-réponse. Cette dernière est loin d'être distribuée aléatoirement. Comme pour l'analyse des transitions entre deux vagues d'interrogation (Jauneau et Nouël de Buzonnière, 2011), l'âge et la situation d'occupation du logement sont les déterminants principaux de la non-réponse, auxquels il faut ajouter le statut marital, la situation déclarée le mois de la première interrogation, mais aussi des variables issus du passé professionnel comme le nombre de changements de situation sur le marché du travail l'année passée et la nature des transitions entre l'année n-1 et l'année n. Les personnes les plus mobiles géographiquement ou en situation instable en termes d'emploi ou de logement ont une plus forte probabilité de ne pas répondre à toutes les vagues d'interrogation.

⁷ Chaque trimestre un sixième de l'échantillon est renouvelé.

Nous définissons comme « répondantes » toutes les personnes d'une cohorte entrantes pour lesquelles sont connues toutes les situations mensuelles sur la période d'observation de deux ans et demi. Celles pour lesquelles une ou plusieurs situations mensuelles sont inconnues en raison de non-réponse totale ou partielle aux vagues de réinterrogation sont considérées comme non-répondantes.

Nous avons résumé l'effet des variables déterminantes de la non-réponse à une ou plusieurs situations mensuelles déclarées avec un modèle *logit* en prenant comme exemple la cohorte du premier trimestre 2008 (tableau 1). L'âge et la situation d'occupation du logement sont les variables les plus discriminantes. Les jeunes de moins de 35 ans, plus mobiles que leurs aînés notamment pour acquérir leur autonomie, pour leurs études ou pour exercer un emploi, ont une plus forte probabilité d'être non répondants que la référence des personnes de 40-44 ans, en particulier les jeunes de 20 à 29 ans. Au-delà de 44 ans la probabilité est en revanche plus faible toutes choses égales par ailleurs.

D'une manière générale, les personnes locataires de leur logement présentent également une probabilité plus importante que les propriétaires d'être non répondants (jusqu'à trois fois plus pour les locataires d'un meublé ou d'un logement vide du secteur privé). Elles ont en effet une probabilité plus importante de déménager. Cette hypothèse peut aussi être avancée pour les personnes veuves ou divorcées dans la mesure où une séparation ou le décès du conjoint coïncident souvent avec une mobilité résidentielle.

Concernant le passé professionnel, l'instabilité de la situation d'activité sur le marché du travail est significative si deux changements de situation ou davantage sont intervenus dans l'année qui a précédé l'interrogation. Enfin, les personnes se déclarant au chômage à la première interrogation ont une probabilité plus forte d'être non répondants aux vagues suivantes par rapport à la référence des personnes se déclarant en emploi. La reprise d'un emploi peut en effet être associée à une mobilité résidentielle. Comme les transitions chômage-emploi sont centrales pour notre objet de recherche, il est d'autant plus indispensable de corriger ces effets de non-réponse. Les résultats sont concordants avec des analyses plus détaillées de Jauneau et Nouël de Buzonnière.

Tableau 1 • Probabilité d'être non-répondant à une ou plusieurs vagues d'interrogation (modèle logit)

| | Odds ratio |
|--|------------|
| Age | |
| 15-19 ans | 1,4** |
| 20-24 ans | 2,5*** |
| 25-29 ans | 1,9*** |
| 30-34 ans | 1,3*** |
| 35-39 ans | ns |
| 40-44 ans | Réf. |
| 45-49 ans | 0,8** |
| 50-54 ans | 0,7*** |
| 55-59 ans | 0,7*** |
| 60-64 ans | 0,6*** |
| Sexe | |
| Hommes | Réf. |
| Femmes | ns |
| Statut marital | |
| Célibataire | ns |
| Marié(e) ou remarié(e) | Réf. |
| Divorcé(e) | 1,4*** |
| Veuf(ve) | 1,4* |
| Statut du logement | |
| Accédant à la propriété | 0,8*** |
| Propriétaire (non accédant) | Réf. |
| Locataire d'un logement HLM | 2,2*** |
| Locataire ou sous-locataire d'un logement loué meublé ou d'une chambre d'hôtel | 3,3*** |
| Locataire ou sous-locataire d'un logement loué vide non-HLM | 2,5*** |
| Logé gratuitement par des parents, des amis ou l'employeur | 1,3* |
| Situation d'activité déclarée le mois de la première interrogation | |
| En emploi | Réf. |
| Chômage (inscrit ou non à l'ANPE) | 1,2* |
| Etudes (élèves, étudiants) ou stage non rémunéré | ns |
| Femme ou Homme au foyer | ns |
| Retraite ou préretraite (ancien salarié ou ancien indépendant) | ns |
| Autre inactif | ns |
| Nombre de changement d'activité l'année précédente | |
| Aucun | Réf. |
| Un | ns |
| Deux ou plus | 1,2** |

Clé de lecture : les odds ratio (ou risques relatifs rapprochés) supérieurs à 1 indiquent une probabilité supérieure à la modalité de référence tandis que ceux inférieurs à 1 indiquent une probabilité inférieure, toutes choses égales par ailleurs.

Significativité : ns : coefficients non significatifs un seuil de 10 %, * : significatifs au seuil de 10 %,

** : significatifs au seuil de 5 %, *** : significatifs au seuil de 1 %.

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes âgées de 15 à 64 ans entrantes dans l'échantillon de l'enquête Emploi au premier trimestre 2008.

Ces derniers proposent une méthode permettant d'estimer le nombre de transition d'activité et leur nature entre deux vagues d'interrogation de l'enquête Emploi grâce à une pondération longitudinale en utilisant la méthode de calage sur marges de l'Insee (procédure CALMAR sous SAS)⁸. Même si cette méthode est imparfaite dans la mesure où elle ne prend pas en compte les différences de champ des populations de référence, comme les décès ou les mouvements migratoires, elle a le mérite d'être relativement simple à mettre en œuvre. Nous l'avons adaptée en ajoutant des variables portant sur le parcours postérieur à la première interrogation, qui constituent des « étapes » importantes pour l'estimation. Les variables utilisées sont les suivantes⁹ :

Variables sociodémographiques ou d'occupation du logement

- l'âge à la première interrogation (classes réparties en tranches de 5 ans)
- le sexe de l'individu
- le statut marital à la première interrogation (en 4 modalités : célibataire, marié(e) ou remarié(e), divorcé(e), veuf(ve))
- le statut d'occupation du logement à la première interrogation (en 5 modalités : accédant à la propriété, propriétaire (non accédant), locataire du secteur social, locataire secteur privé ou d'un logement meublé, logé gratuitement)

Remarque : les marges de ces variables sont calculées à partir de la répartition de l'ensemble des personnes de 15 ans ou plus interrogées toutes interrogations comprises.

Variables portant sur la situation actuelle ou sur le parcours antérieur sur le marché du travail

- le nombre de changements de situation déclarés calculés à partir du calendrier rétrospectif d'un an en trois modalités : 0, 1, 2 ou plus
- la transition d'activité entre la situation déclarée un an auparavant et la situation actuelle en six modalités : EE, EC/IC, EI/CI, CE/IE, CC, II.

Remarque : ces deux variables sont construites à partir de questions posées seulement en 1^{ère} interrogation, les marges de calage sont donc calculées sur l'ensemble de la cohorte. Les transitions d'activité vers le chômage, l'inactivité ou encore vers l'emploi ont été regroupées pour permettre le calage.

- la situation au sens du BIT à la première interrogation en trois modalités : emploi, chômage, inactivité (à défaut de pouvoir utiliser la situation actuelle déclarée en raison de sa colinéarité avec la transition d'activité entre l'année n-1 et l'année n ci-dessus)

Remarque : les marges de ces variables sont calculées à partir de la répartition de l'ensemble des personnes de 15 ans ou plus interrogées toutes interrogations comprises.

Variables portant sur le parcours postérieur à l'interrogation

- situation actuelle déclarée au moment des quatre réinterrogations suivante calculée à partir de l'ensemble des répondants (en trois modalités : en emploi, au chômage, inactif)
- ancienneté de plus ou moins un an de la situation déclarée à la sixième interrogation en six modalités (en emploi depuis moins un an/ depuis un an ou plus, au chômage depuis moins d'un an/ depuis un an ou plus, en inactivité depuis moins un an/ depuis un an ou plus).¹⁰
- en retraite ou préretraite au moment de la sixième réinterrogation.

Remarque : à partir du premier trimestre 2008 le calendrier rétrospectif est posé à toutes les personnes de 15 ans ou plus de l'enquête. Les marges de ces variables ont donc pu être calculées à partir de la répartition de l'ensemble des personnes de 15 ans ou plus interrogées les trimestres

⁸ L'étude la plus récente sur les transitions annuelles (sur longue période) sur le marché du travail reprend cette méthodologie (Flamand, 2016).

⁹ Afin d'avoir une meilleure estimation de la mobilité professionnelle, le fait avoir changé de métier (FAP en 200 postes) entre l'année n-1 et l'année n a également été envisagée, mais la part d'individus concernés dans la cohorte était trop faible pour aboutir à un calage satisfaisant.

¹⁰ Sur les conseils de Claude Picart (Insee) nous avons ajouté cette variable de stabilité de situation à la place de la situation déclarée à la sixième interrogation pour améliorer l'estimation. L'estimation initiale de la part d'individus ayant connu au moins une transition chômage-emploi a ainsi été revue à la hausse de 0,3 point.

concernés et de 16 ans ou plus les trimestres correspondant aux interrogations de l'année suivante). Elles permettent notamment de prendre en compte des évolutions conjoncturelles du marché du travail comme l'augmentation de la part de chômeurs suite à la crise de 2008.

La pondération finale revoit à la hausse l'ensemble des indicateurs qui nous intéressent par rapport à l'absence de pondération ou à la pondération transversale (tableau 2). La part d'actifs sur l'ensemble de la période parmi les personnes de 15 à 64 ans passe de 77,6% à 79,6% entre la pondération transversale et la pondération longitudinale. La part d'individus ayant connu au moins une transition chômage-emploi est augmentée de près 3 points de pourcentage. D'une manière générale, toutes les transitions comprenant une situation de chômage (au départ et/ou à l'arrivée) sont estimées à la hausse (CC : +4 points de pourcentage, EC : +3 points, IC : +1,5 point). Hormis les transitions d'emploi à emploi (EE) dont la part baisse un peu, la part des individus ayant connu d'autres types de transitions sont équivalentes ou plus importantes également. Parmi les personnes ayant connu au moins une transition EE sur la période, la stabilité de leur situation est assez remarquable, hors pondération plus de 70% d'entre elles sont en emploi en continu. Hors pondération elles représentent ainsi 67,6% de notre population d'actifs. La pondération longitudinale revoit à la baisse l'estimation de cette stabilité. En conséquence, la pondération réalisée permet certainement une meilleure estimation de la diversité des changements de situation que peuvent connaître les individus d'un mois à l'autre pendant la période d'observation de deux ans et demi.

Tableau 2 • Estimation de la part des actifs et des transitions chômage-emploi (CE)

| | Sans pondération | Pondération transversale | Pondération longitudinale |
|---|------------------|--------------------------|---------------------------|
| Actifs | 76,4% | 77,6% | 79,6% |
| Ayant connu au moins une transition | | | |
| <i>EE</i> | 93,2% | 93,6% | 92,9% |
| <i>dont en emploi en continu sur l'ensemble de la période</i> | 72,5% | 73,0% | 69,5% |
| <i>EC</i> | 12,3% | 12,3% | 15,2% |
| <i>EI</i> | 10,3% | 10,1% | 9,5% |
| CE | 11,9% | 11,8% | 14,7% |
| <i>CC</i> | 19,7% | 19,2% | 23,2% |
| <i>CI</i> | 5,1% | 4,9% | 5,3% |
| <i>IE</i> | 9,4% | 9,2% | 10,6% |
| <i>IC</i> | 6,0% | 5,7% | 7,1% |
| <i>II</i> | 18,9% | 18,1% | 19,0% |

Champ : France métropolitaine, population des ménages, personnes âgées de 15 à 64 ans entrantes dans l'échantillon de l'enquête Emploi entre le premier trimestre 2008 et le troisième trimestre 2011 et ayant répondu à toutes les vagues d'interrogation, soit 129 560 individus.

3. Approcher statistiquement le concept de reconversion professionnelle : la confrontation (délicate) à la nomenclature des PCS

La reconversion professionnelle désigne généralement un changement d'activité professionnelle, de métier, que ce changement soit jugé « radical », et considéré comme une rupture professionnelle (Denave, 2015), ou non. Elle peut être qualifiée de « volontaire » (Négroni, 2007) ou « subie » notamment suite à la fermeture de l'entreprise (cf. notamment les travaux de Marie-Claire Villeval). Qu'elle implique une mobilité externe à l'entreprise ou même parfois interne, cette notion sous-tend implicitement une *démarche* initiée soit par l'individu, soit par l'entreprise ou les pouvoirs publics pour un ou plusieurs salariés. Mais dans certains travaux scientifiques elle peut renvoyer également à un changement de statut (de salarié à indépendant, ou inversement). Elle fait référence à une certaine durée d'exercice du métier précédent et renvoie aussi généralement à un processus relativement long dans la mesure où elle suppose dans certains cas le suivi d'une formation spécifique pour être menée à son terme. L'usage du concept de reconversion professionnelle renvoie donc à une pluralité de situations, d'où la nécessité de définir ce que nous entendons en employant cette notion.

Le terme reconversion est composé du préfixe itératif re-, à nouveau, et de conversion, issu du latin *convertere* qui signifie tourner, changer complètement. La reconversion professionnelle peut ainsi se définir comme un changement complet de métier, d'activité professionnelle. Selon la définition d'Eliot Freidson (1986, p 439-440), le métier « implique que l'on s'assure un revenu par l'exercice d'une compétence productive, l'accomplissement d'un faisceau de tâches produisant des biens et des services auxquels les autres attribuent une valeur ». Plus précisément le métier peut se définir comme « une entreprise humaine visant à l'accomplissement de tâches spécialisées auxquelles on reconnaît une valeur sociale. Comme entreprise humaine organisée, il implique des mécanismes sociaux de formation et d'identification des membres, de définition et de maintien de normes en termes d'accomplissement des tâches, de recherche d'occasions d'emploi, et ainsi de suite » (*ibid*, p. 440). En outre, le métier implique une dénomination permettant à ceux qui l'exercent de se définir (« je suis ... ») et d'être définis par les autres, et englobant un ensemble de tâches et des normes qui régissent leur accomplissement. La reconversion professionnelle peut donc s'accompagner d'un changement de secteur d'activité, de statut, d'entreprise, de qualification ou encore nécessiter une formation. Mais ces éléments pris séparément ne constituent pas à eux seuls une reconversion s'ils ne s'accompagnent pas d'un changement de métier tel que nous le définissons ici. Un changement complet de métier accompagné de l'ensemble de ces éléments (changement de secteur d'activité, de statut ou d'entreprise, de qualification et le suivie d'une formation) constituerait en revanche un « modèle pur » de reconversion.

Or, la confrontation empirique de cette définition à la nomenclature des PCS n'est pas sans poser quelques difficultés. Dans l'enquête Emploi, il est demandé aux enquêtés de déclarer leur « profession ». Afin d'apprécier cette « profession » déclarée des personnes, un code des métiers et d'autres informations recueillies dans l'enquête (statut, qualification de l'emploi occupé, secteur d'activité, nombre de salaires, fonction occupée) permettent d'affecter cette « profession » à une PCS. La nomenclature des PCS a été en effet construite principalement à partir de trois logiques : de métier, de statut (salarié/non salarié) et hiérarchique selon le niveau de qualification ou de responsabilité dans le salariat (Desrosières, 1987). Or, nous souhaitons observer des reconversions professionnelles et donc ne pas prendre en compte les mouvements promotionnels ou de déclassement d'un niveau de qualification à un autre, sachant que par exemple un ouvrier peut être classé différemment d'une entreprise à l'autre pour effectuer le même travail. De même, nous ne souhaitons pas prendre en compte des variations de statuts qui correspondent à l'exercice d'un même métier. Se mettre à son compte peut en effet être considéré comme une évolution professionnelle ou une stratégie pour continuer à exercer son métier, notamment pour sortir du

chômage. Concernant les indépendants, une variation du nombre de salariés peut également les faire basculer d'une PCS à une autre. Par ailleurs, la nomenclature pose une autre difficulté dans la mesure où elle fait primer l'appartenance à la fonction publique plutôt que l'exercice d'un métier en particulier.

Pour nous aider à ne pas prendre en compte de tels mouvements nous nous sommes appuyés sur le code des métiers des PCS ainsi que sur la nomenclature des familles professionnelles (FAP). Cette nomenclature fait le lien entre les PCS et le répertoire du ROME, qui lui est construit sur les spécificités de l'activité professionnelle et les savoir-faire requis sans dimension de statut ou de qualification. La nomenclature des FAP est un compromis entre la logique des PCS et celle du ROME en « suivant une logique de spécialisation et de filière professionnelle » (Amossé, 2013, p 1066) et en regroupant les PCS dans des familles aux « gestes professionnels » proches. Elle donne ainsi une importance un peu plus importante au métier que les PCS. Elle a été une aide précieuse même si les logiques de statut et de qualification, mais aussi de secteur d'activité (dont inévitablement l'appartenance à la fonction publique) demeurent toutefois très structurantes.

Concrètement, nous avons repris chaque domaine professionnel de la FAP pour éliminer tout ce qui n'est pas *a priori* une reconversion entre les différentes PCS affectées à ce domaine, mais aussi entre ces PCS et des PCS appartenant à d'autres domaines professionnels dans la mesure où les métiers exercés recouvraient les mêmes dénominations et où les flux entre ces PCS étaient relativement importants. Il en va ainsi des électriciens présents à la fois dans l'industrie, le bâtiment et dans la maintenance des bâtiments, des juristes qui possèdent leur PCS propre (372e) mais qui sont présents également parmi les « Professions intermédiaires techniques et commerciales des assurances » (467c) et les « Cadres des services techniques des assurances » (376f) en tant que juriste d'assurances, des « Métalliers, serruriers, réparateurs en mécanique non qualifiés » qui comprennent les métiers de carrossiers, de mécaniciens automobiles (682a) et des « carrossiers d'automobiles qualifiés » (634a), « mécaniciens qualifiés en maintenance, entretien, réparation : automobile » (634c), des « secrétaires » et « secrétaires de direction » et d'autres PCS « administratives », en particulier les « adjoints administratifs de la fonction publique (y.c. enseignement) » où l'on retrouve les secrétaires de la fonction publique, etc.

Par ailleurs, les mouvements promotionnels ou de déclassement, dans un même domaine d'activité entre les niveaux de qualification d'ouvriers ou d'employés et les niveaux supérieurs de techniciens, agents de maîtrise ou cadre n'ont pas été considérés comme des reconversions¹¹. Les mouvements vers le statut d'indépendant et d'indépendant vers le salariat quand il s'agissait d'exercer la même activité n'ont pas non plus été considérés comme une reconversion (pour ne citer que quelques exemples : « apprenti boulanger » et « boulanger » indépendant, « jardiniers » et « entrepreneurs en parcs et jardins, paysagistes », « ouvriers de production non qualifiés du travail du bois et de l'ameublement » et « artisans du travail mécanique du bois », etc.). Enfin les passages dans le même domaine d'activité, en raison d'une variation du nombre de salariés, d'artisan (0 à 9 salariés) à chef d'entreprise de 10 salariés ou plus et inversement, n'ont pas non plus été pris en compte.

Au final, nous estimons à 9% des actifs les personnes ayant réalisé un changement complet de métier et à 28,5% des actifs ayant connu un épisode de chômage. À titre de comparaison la part des actifs ayant changé au moins une fois de PCS ou de famille professionnelle s'élève respectivement à 20,4% et à 18%, et à 45,6% et à 43% pour ceux ayant connu un ou plusieurs mois de chômage.

Enfin, pour finaliser notre travail et qualifier les transitions emploi-chômage-emploi, les changements de métiers observables, mais aussi d'analyser les canaux de recherche d'emploi et de recrutement ainsi que la nature des emplois trouvés, il nous reste à introduire le critère de durée d'exercice de l'activité précédente. L'enquête Emploi n'ayant pas de question spécifique à ce sujet, celui ne pourra

¹¹ À cela il faut ajouter le flou qu'il peut exister entre les niveaux de qualification ouvriers et techniciens dans les secteurs industriels (Zarifian, 1988).

être approché qu'en partie grâce à plusieurs questions sur le passé professionnel (en particulier la durée du dernier emploi, la catégorie socioprofessionnelle associée ou encore l'ancienneté dans l'entreprise et les changements postes éventuels).

Bibliographie

- Amossé T. (2003), « Interne et externe, deux visages de la mobilité professionnelle », *Insee Première*, n°921.
- Amossé T., Ben Halima M.-A. (2010), « Mobilité et stabilité sur le marché du travail : une dualisation en trompe-l'œil », CEE, *Connaissance de l'emploi*, n° 75.
- Amossé T. (2013), « La nomenclature socio-professionnelle : une histoire revisitée », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, éditions de l'EHESS, p. 1039-1075.
- Cézard M. (1986), « Le chômage et son halo », *Économie et statistique*, n° 193-194, p. 77-82.
- Cézard M., Meron M., Roth N., Torelli C. (1991), « Le halo autour du chômage », *Economie et statistique*, n°249, p. 15-23.
- Desrosières A. (1977), « Éléments pour l'histoire des nomenclatures socioprofessionnelles », *Pour un histoire de la statistique*, p. 155-231.
- Flamand J. (2016), « Dix ans de transitions professionnelles ; un éclairage sur le marché du travail français », *Document de travail*, n°2016-03, France stratégie.
- Freidson E. (1986), « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *Revue de sociologie française*, vol. 27, n° 3.
- Freyssinet J. (1984), *Le chômage*, Paris, La Découverte (réédition de 1993).
- Germe J.-F. (2001), « Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? », *Formation Emploi*, n°76, p. 129-145.
- Germe J.-F., Monchatre S. et Pottier F. (2003), *Les Mobilités professionnelles : de l'instabilité dans l'emploi à la gestion des trajectoires*, Paris, Commissariat général du plan, La Documentation française, coll. "Qualification et prospective".
- Gonzalez-Demichel C., Nauze-Fichet E. (2003), « Les contours de la population active : aux frontières de l'emploi, du chômage et de l'inactivité », *Economie et statistique*, n°362.
- Goux D. (2003), Une histoire de l'enquête Emploi, *Economie et statistique*, n°362.
- Jauneau Y., Nouël de Buzonnière C. (2011), « Transitions annuelles au sens du BIT sur le marché du travail : proposition de pondération longitudinale pour utiliser l'enquête Emploi en panel annuel », *Document de travail*, n°F1107, INSEE.
- Lemoine M., Wasmer E. (dir.) 2010, *Les mobilités des salariés*, rapport du CAE, n°90, La documentation française.
- Négroni C. (2007), *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie, un regard sociologique sur les bifurcations*, Armand Colin.

Picart C. (2014), « Une rotation de la main d'œuvre presque quintuplée en 30 ans. Plus qu'un essor des formes particulières d'emploi, un profond changement de leur usage », Document de travail, INSEE.

Salais R., Baverez N. et Reynaud B. (1990), *L'Invention du chômage*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige », Paris.

Thélot C., « Le sous-emploi a doublé en quatre ans », *Économie et statistique*, n° 193-194, p. 37-42.

Zarifian P. (1988), « Ouvriers, maîtrise et techniciens, acteurs du changement industriel », Céreq, *Bref*.

Quand la transition ne prend pas fin avec le retour à l'emploi

Marie-Hélène Toutin *

L'appel à communication des 23èmes JDL soulève les questions suivantes : « à quel moment la transition ne peut plus être considérée comme telle » ? « Quand et comment commence et se termine une transition ? ».

Cette communication souhaite montrer que la transition professionnelle, matérialisée par un passage par le chômage, ne se termine pas mécaniquement et immédiatement avec le retour à l'emploi, dans le cas des demandeurs d'emploi de faible niveau de qualification. En effet, le retour à l'emploi peut être fragile et vite suivi d'une rupture de contrat parce que les conditions d'une intégration durable en entreprise ne sont pas nécessairement réunies.

La communication reviendra d'abord (1) sur ces facteurs qui fragilisent le retour à l'emploi, certains étant consensuels entre salariés et employeurs, d'autres plus insidieux, matérialisés par des quiproquos et malentendus sur les exigences de l'emploi.

Des politiques sont initiées par les entreprises qui recrutent et par les intermédiaires de l'emploi en charge de la remise à l'emploi, pour lutter contre la fragilisation de la relation salariale (2).

Ces initiatives révèlent des limites qui questionnent la façon de « penser » la transition professionnelle dans le cas des publics éloignés du marché du travail.

Cette communication prend appui sur une étude réalisée en 2013 pour le compte de la Maison de l'emploi du Pévèle, en région Nord-Pas de Calais. Elle avait comme objectif de préciser les freins à une insertion durable dans des emplois de premier niveau de qualification pour des publics jeunes et adultes éloignés du marché du travail de faible niveau de qualification (Toutin et alii, 2014).

Nous avons utilisé une démarche analytique et qualitative, non représentative statistiquement et travaillé sur deux métiers : celui d'agent de propreté et celui d'agent polyvalent de restauration. Ils correspondent à des emplois standardisés, où l'absence de maîtrise de savoir-faire spécifiques n'est pas rédhibitoire pour occuper le poste de travail, et sont jugés accessibles au public sans investissement lourd en formation.

Nous avons développé une analyse objective des conditions d'exercices des métiers pour préciser les différentes capacités requises pour l'exercice du travail en mobilisant la méthode ETED (Emploi-Type Étudié dans sa Dynamique) (Mandon, Liaroutzos 1994, Liaroutzos Sulzer 2006). Nous avons réalisé une cinquantaine d'entretiens croisés auprès d'entreprises, de salariés (ex-salariés) et d'intermédiaires de l'emploi ayant vécu ensemble des échecs communs de maintien dans l'emploi stable avec une rupture de contrat de travail long.

1. Le retour à l'emploi : une transition professionnelle fragile

1.1. Consensus sur les exigences de l'emploi ; divergences sur leur ordonnancement

La confrontation des points de vue des demandeurs d'emploi de faible niveau de qualification et éloignés du marché du travail, des employeurs les ayant accueilli et des intermédiaires de l'emploi les ayant accompagné, permet d'identifier, d'objectiver des éléments de savoirs, savoir-faire, savoir-être nécessaires à la tenue d'emplois de premier niveau.

* Centre associé Céreq de Lille/ Clersé UMR CNRS 8019/ Université de Lille 1.

Ces éléments, que l'on peut qualifier de compétences ou de savoirs au sens large, sont présentés dans le tableau 1, regroupés en trois types d'exigences qui relèvent de la technicité, de l'organisation, de l'environnement professionnel.

Tableau 1 • Les compétences nécessaires pour l'intégration et le maintien dans l'emploi

| Les exigences qui relèvent de la technicité |
|--|
| 1) Savoir déchiffrer et interpréter des pictogrammes, des enchaînements de schémas, des codes couleurs <i>utiliser les supports mis en place par les entreprises pour guider les tâches à réaliser</i> |
| 2) Savoir lire, écrire et compter <i>Savoirs de base pour satisfaire aux pratiques de consignation du travail qui se développent</i> |
| 3) Les gestes techniques <i>la réalisation de gestes particuliers utilisant parfois des équipements techniques</i> |
| 4) La capacité de mémorisation <i>le rythme de travail, le temps réduit et contrôlé accordé à la production ne permet pas toujours de mobiliser les supports d'aide à la réalisation du travail. Il faut « apprendre par cœur »</i> |
| 5) Le recours aux outils numériques d'échanges d'informations |
| Les exigences qui relèvent de l'organisation |
| 1) Savoir travailler seul <i>polyvalence et autonomie aux salariés, avec les contraintes que cela génère</i> |
| 2) Savoir travailler en équipe <i>tenir compte des autres salariés qui réalisent des tâches successives et ordonnées dans la chaîne de fabrication</i> |
| 3) Transmettre l'information <i>en individuel ou en équipe, pour rendre compte ou remonter des anomalies</i> |
| 4) En dehors de l'ordre prescrit, intégrer l'imprévu et redonner du sens à l'activité <i>des aléas peuvent imposer de sortir de la norme, de redéfinir des priorités ou des modes d'interventions avec obligations de résultats</i> |
| 5) Respecter les horaires de travail <i>intervention sur des plages horaires particulières à respecter pour assurer un niveau de productivité prédéfini et une production en juste à temps</i> |
| 6) Respecter le temps dédié à la production <i>temps de production, souvent chronométrés, imposés par un cahier des charges pour assurer un niveau de productivité prédéfini et une production en juste à temps</i> |
| Les exigences qui relèvent de l'environnement professionnel |
| 1) Être précis, méticuleux <i>nécessaire pour éviter le mécontentement du client ou un surcoût financier pour l'entreprise</i> |
| 2) Respecter les consignes <i>dans le cadre de la traçabilité et de la sécurisation des processus de production</i> |
| 3) Être résistant physiquement <i>pour face à des tâches répétitives et/ou contraignantes physiquement ou face à des horaires de travail hachés</i> |
| 4) Être résistant moralement, psychologiquement <i>pour faire face aux exigences de productivité, à des tâches parfois peu valorisantes et à la relation avec le client</i> |
| 5) Être en capacité d'intégrer la relation clientèle dans l'exécution de tâches techniques <i>tâches réalisées sous l'œil du client tendent à se développer et génèrent une pression particulière</i> |
| 6) Assurer une prestation de qualité <i>aller au-delà de l'exécution technique pour intégrer la notion de prestation de services : sens du beau, finition...</i> |
| 7) Savoir donner une image positive et professionnelle de soi <i>l'apparence entre désormais dans la qualité de la prestation au même titre que la réalisation des tâches techniques</i> |
| 8) Être « disponible » <i>être en capacité de s'adapter en permanence à la variabilité des horaires de travail</i> |
| 9) Être « mobile » <i>être en capacité de se rendre sur son lieu de travail en horaire décalés, quand il est mal desservi ou quand les lieux sont multiples</i> |

Mobilisées et agencées de manière différente selon les postes occupés, ces prérequis représentent cependant, le noyau dur des « compétences » nécessaires à l'exercice de l'activité professionnelle. Ils font écho d'ailleurs à ceux identifiés par ailleurs pour différents métiers (Colard *et alii*, 2015 ; Fondeur *et alii*, 2012).

Sous couvert d'un consensus sur ces prérequis, des postures différentes se font jour :

- l'ordre « spontané » d'apparition dans le discours diffère selon l'interlocuteur,
- l'intensité de l'exigence est modulée et adaptée, matérialisée en cela par des termes spécifiques et diversifiés tels que « surtout », « avant tout », « ce qui manque le plus », « ce que l'on ne trouve pas forcément », « ce qui est difficile », « ce qu'il faut »...

Les exigences techniques énoncées font consensus et sont « naturellement », « mécaniquement » abordées par les trois acteurs selon un classement relativement proche.

Le consensus est aussi de rigueur quand il s'agit de dénombrer les exigences liées à l'organisation. Cependant, la hiérarchie des valeurs diffère, et traduit un inégal ressenti sur l'impériosité de ces exigences :

- les entreprises pointent particulièrement la nécessité de (savoir) transmettre l'information et le besoin impératif de (savoir) donner du sens à l'activité en fonction de la mission.
- si les salariés ne démentent pas l'importance de ces savoir-faire, ils n'en font cependant pas référence spontanément.

Ces différences de postures sont renforcées dans le cas des exigences liées à l'environnement professionnel.

Il y a un total consensus sur la nécessité « d'être fort physiquement », « d'être mobile » et/ou « disponible » ; et ces thématiques sont abordées de la même manière et sur le même plan des contraintes (pour les salariés) et/ou des exigences (pour les entreprises) par les trois acteurs.

Au contraire, si la capacité à être « précis », « méticuleux » est énoncée par les salariés et les entreprises, elle est peu abordée par certains intermédiaires de l'emploi, à l'exception de ceux dont la mission est centrée sur la délivrance de savoirs dans une approche opérationnelle.

Enfin, si la « qualité de la prestation » et « l'image positive et professionnelle de soi », sont des notions particulièrement mises en avant par les entreprises et par certains intermédiaires de l'emploi, centrés sur la mise à l'emploi, elles sont quasiment absentes des propos des salariés.

1.2. Les facteurs de fragilisation de la relation salariale

L'objectivation des éléments requis pour occuper des emplois de premier niveau permet de mieux cerner les facteurs de fragilisation de la relation salariale. Ils sont présentés dans le tableau 2, colonne de gauche.

1.3.1. Consensus sur certains facteurs de fragilisation de la relation salariale

Plusieurs motifs de rupture de contrat sont avancés de manière consensuelle (point 1 du tableau 2, colonne de gauche). Ils relèvent de deux registres.

D'abord, la relation salariale est perturbée par l'environnement personnel du salarié (point A). Renforcée par le manque de repère sur les habitus du monde du travail, la survenue d'évènements dans la sphère privée vient impacter l'investissement dans l'activité professionnelle. Les personnes semblent particulièrement peu armées pour gérer de concert mais de manière autonome et distincte, les aléas de la vie personnelle et ceux du monde de l'emploi, pour faire que ces deux sphères soient a minima dissociées et imperméables.

Tableau 2 • Les facteurs de fragilisation de la relation salariale ; les pratiques initiées par les entreprises et par des intermédiaires de l'emploi pour y remédier

| Les facteurs de fragilisation de la relation salariale | Les réponses initiées par les entreprises | | Les démarches menées par les intermédiaires de l'emploi | |
|--|--|--|--|--|
| 1 – Un consensus sur des facteurs de fragilisation de la relation salariale | | | | |
| A. Une relation salariale perturbée par l'environnement personnel du salarié | | | | |
| 1) La vie personnelle prend le pas sur la vie professionnelle <i>via des soucis familiaux, la perte des revenus de transfert ou l'euphorie du retour à l'emploi</i> | | | Prise en charge personnel du public : | travail sur les forces / limites de la personne levée des freins périphériques interface entre public et entreprise médiation avec l'environnement familial |
| 2) L'influence de la famille, des amis <i>qui incitent à la rupture à cause des contraintes du métier ou du manque de valorisation sociale</i> | | | | |
| 3) L'absence de repère vis-à-vis des habitus du monde du travail <i>de salariés qui s'insèrent mal dans le moule des relations salariales et de la vie en entreprise</i> | | | Prise en charge personnel du public : Informer, former et mettre en situation : | information sur les habitus de l'entreprise sensibiliser aux réalités des métiers |
| B. Des savoirs, savoir-faire, savoir-être objectivement « difficiles à mettre en œuvre » | | | | |
| 1) Savoir lire et écrire <i>compétences indispensables aux métiers mais difficilement détectables lors du recrutement</i> | Sécuriser le recrutement : | vérification via le diplôme | Informer, former et mettre en situation : | formation aux savoirs de base |
| 2) Travailler en solo et en autonomie versus travailler en équipe <i>chaque métier possède ses exigences en la matière, plus ou moins adaptées la personnalité du salarié</i> | Sécuriser le recrutement : Nouvelles pratiques RH : | détection des savoir-être vérification de l'expérience Faire respecter les périodes d'intégration et de formation réfuter les organisations qui favorisent les ruptures | Informer, former et mettre en situation : | apprendre au public à dire ce qu'il sait faire lui permettre de tester ses capacités lui permettre de démontrer ses capacités autoriser l'entreprise à tester un candidat |
| 3) Faire preuve de résistance physique <i>émergence d'une usure physique plus ou moins rapide liée aux gestes, à la vitesse, à la répétitivité</i> | Sécuriser le recrutement : Nouvelles pratiques RH : | vérification de l'expérience réfuter les organisations qui favorisent les ruptures | | |
| 4) Faire preuve d'endurance morale et psychique <i>usure progressive liée au manque de reconnaissance, aux situations vécues, au rendement exigé</i> | | | | |

Tableau 2 (suite)

| Les facteurs de fragilisation de la relation salariale | Les réponses initiées par les entreprises | | Les démarches menées par les intermédiaires de l'emploi | |
|---|---|--|--|--|
| 2 – Des quiproquos et malentendus sur les exigences de l'emploi | | | | |
| <i>A. Des compétences de base difficiles à acquérir parce que « l'intégration » dans l'emploi est parfois peu assurée</i> | | | | |
| 1) Une période d'intégration dans l'emploi tronquée <i>période prévue mais tronquée du fait de problèmes d'effectifs ou de recrutements retardés</i> | Nouvelles pratiques RH : | faire respecter la période d'intégration par la hiérarchie | Intervention et appui en entreprise : | conseils sur les périodes d'intégration conseils sur les périodes de formation |
| 2) Une formation volontairement retardée <i>action prévue mais retardée pour tester la motivation, pour éviter le braconnage de main d'œuvre</i> | Nouvelles pratiques RH : | faire respecter la formation à l'entrée par la hiérarchie | | |
| 3) Un collectif de travail peu ou pas sensibilisé <i>saliariés peu sensibilisés à l'accueil de nouveaux. Phases de tutorat imposées et peu préparées</i> | Nouvelles pratiques RH : | sensibiliser la hiérarchie de proximité | Intervention et appui en entreprise : | être le relais entre services RH et encadrement |
| 4) Une hiérarchie de proximité centrée sur la productivité immédiate et qui assume peu sa fonction managériale (peu d'accueil : exigences immédiates, stéréotypes...) | Nouvelles pratiques RH : | faire respecter la période d'intégration par la hiérarchie | | |
| 5) Un déficit de communication entre entreprise et salarié <i>réticences du salarié et de l'employeur à traiter franchement les attitudes qui ne conviennent pas</i> | Nouvelles pratiques RH : | sensibiliser la hiérarchie de proximité | Prise en charge personnel du public : Intervention et appui en entreprise : | interface entre public et entreprise être le relais entre services RH et encadrement |
| <i>B. Les difficultés inhérentes à l'emploi décuplées par les modalités de gestion de l'activité</i> | | | | |
| 1) L'organisation hebdomadaire de travail intègre peu la contrainte physique <i>l'exigence de l'activité conduit parfois à rogner sur les plages de repos prévues</i> | Nouvelles pratiques RH : | réfuter les organisations qui favorisent les ruptures | Alerter l'entreprise : | avis et alertes sur ses modes de gestion internes |
| 2) Le sentiment d'un déséquilibre entre l'investissement en temps et la rémunération <i>temps partiel, rythme de travail et coupure déséquilibrent le rapport temps passé / rémunération</i> | | | | |
| 3) Interface entre donneurs d'ordre et prestataires de service <i>sentiment d'appartenance à l'entreprise d'un salarié délégué en permanence chez un client</i> | Sécuriser le recrutement : | vérification de l'expérience | | |
| <i>C. La définition de certaines exigences revisitée</i> | | | | |
| 1) Subjectivité de la notion de qualité de service <i>notion exigée mais peu définie : le salarié doit deviner lui-même jusqu'où il doit et peut aller</i> | Sécuriser le recrutement : | vérification de l'expérience | Informé, formé et mettre en situation : | donner une information précise au public organiser des mises en situations du public alerter l'entreprise sur ses situations |
| 2) « Disponibilité » et de « mobilité » désormais entendues sous une acception large <i>notions étendues à celle de motivation et au besoin de faire siennes les contraintes de l'entreprise</i> | Sécuriser le recrutement : | vérifier la capacité à être disponible via indices et signes vérifier à la capacité à être mobile via indices et signes | | |
| 3) « Image de soi »... vers une naturalisation des compétences physique et hygiène qui deviennent des critères d'employabilité systématiques dans les entreprises | Nouvelles pratiques RH : | remettre en cause les a priori et les stéréotypes | | |

Ensuite, les avis convergent vers la reconnaissance que, certains savoirs, savoir-faire et savoir-être, peuvent être objectivement difficiles à respecter par le salarié, à faire respecter par l'entreprise, à anticiper ou à expliciter par l'entreprise et/ou l'intermédiaire de l'emploi (point B) : savoir lire et écrire ; savoir travailler seul ou au contraire en équipe ; faire preuve d'endurance physique et psychique.

Pour autant, l'aspect le plus notable est l'existence de certains malentendus sur les exigences de l'emploi.

1.3.2. Les quiproquos qui fragilisent la transition professionnelle

La relation salariale se trouve doublement fragilisée (tableau 2, point 2).

D'abord, la phase d'intégration dans l'emploi qui donne la possibilité aux nouveaux salariés d'acquérir les « compétences » liées à l'emploi et d'intégrer les spécificités de cet emploi n'est pas obligatoirement assurée. D'où des compétences de base parfois difficilement apprises par le nouveau salarié (A).

D'autre part, si des normes ou habitudes régissent l'activité professionnelle au quotidien (rythmes, horaires), elles sont parfois aménagées (changement d'horaire par exemple inopiné). Ceci décuple alors les difficultés inhérentes à l'emploi et les rend parfois trop difficiles à endosser pour le salarié (B).

Or, et parce qu'en théorie, des moyens sont prévus pour permettre à l'individu de s'insérer dans l'emploi, tout écart est alors logiquement interprété par l'entreprise, comme une inaptitude du salarié.

De son côté, ce dernier ne peut que constater une quasi impossibilité pour lui à s'intégrer dans l'emploi et à répondre aux exigences de l'emploi. Première équivoque.

Plus encore, le sens donné à certaines exigences de l'emploi dépasse la définition usuelle et consensuelle. Il y a malentendu parce que l'un des acteurs se réfère à une définition plus étendue, plus floue, à une acception qui ne relève pas de la connaissance commune pour les autres acteurs impliqués dans la relation d'emploi. Les notions de « disponibilité », « mobilité » ou « qualité de services » sont particulièrement concernées.

Enfin de nouvelles exigences, qui vont désormais au-delà du savoir-être et certaines compétences informelles (notamment en rapport avec « l'image de soi ») font leur apparition, même pour les postes de premier niveau. Elles se raccrochent naturellement et presque insidieusement aux nécessités premières de l'emploi pour ne plus faire qu'un, sans qu'elles soient à un moment ou à un autre explicitement énoncées aux autres parties prenantes. On touche ici à la notion d'incomplétude du contrat de travail (Tafotie, 2015).

La relation d'emploi est fragilisée car l'information n'est pas partagée entre les acteurs. Les désaccords de perception, tant qu'ils échappent aux différences parties, ouvrent la voie à un conflit qui met à mal la relation salariale et peut favoriser une rupture de contrat.

2. Remédiation à la fragilisation du retour à l'emploi

2.1. Éléments de réponse initiés par les entreprises

Certaines entreprises tentent, par différentes mesures de sécuriser la trajectoire vers et dans l'emploi pour limiter les facteurs de fragilisation de la relation salariale, et réduire de facto les coûts du turn-over (colonne centrale du tableau 2).

2.1.1. Nouvelles pratiques RH d'intégration

Certaines hiérarchies décisionnelles des services RH perçoivent le rôle crucial du management de proximité, parce qu'il a la charge de planifier, d'organiser, de diriger, d'encadrer cette phase d'intégration.

La hiérarchie de proximité est donc mobilisée, sensibilisée notamment via de la formation formelle ou informelle au management de proximité. L'action peut aussi porter sur les collectifs de travail, collaborateurs directs des nouveaux recrutés.

Il s'agit d'impulser des pratiques nouvelles dans la gestion des ressources humaines en lien avec l'activité, d'amener à penser et fonctionner autrement pour que divers procédures deviennent la norme :

- respect de la phase d'intégration dans l'entreprise, dans l'emploi en évitant que les logiques d'intégration ne soient que la reproduction de pratiques antérieures, vécues personnellement par la hiérarchie de proximité issue des postes d'exécution et ou les collègues de travail.
- mise en œuvre pour les nouveaux salariés d'une formation en début de contrat pour l'acquisition d'un premier niveau de compétences pour venir contre carrer l'hypothèse suivante : pour des emplois « reconnus » et « affichés » comme de faible niveau de qualification, il semble convenu que les gestes techniques pourront être d'une part peu ou prou vérifiés lors d'une évaluation en situation pendant la période d'essai notamment, d'autre part vite acquis si la personne possède déjà une expérience dans le domaine.
- développement d'organisations qui n'aggravent pas les difficultés spécifiques du travail
- remise en cause des « a priori » et des stéréotypes qui excluent certains profils de publics (jeunes/séniors, femmes...)

Si l'orientation de ces politiques d'intégration semble aller dans le bon sens, les pratiques de sécurisation lors du recrutement questionnent.

2.1.2. Modalités sécurisées de recrutement

La sécurisation de la relation salariale est aussi recherchée via une politique d'optimisation, de rationalisation du recrutement pour réduire au maximum les risques d'inadéquation entre la personne recrutée et le poste à pourvoir. Même pour des postes non qualifiés, des prédicateurs de l'appariement entre individu et poste sont déployés pour repérer les compétences acquises, les caractéristiques extra-professionnelles, les dispositions à venir (Fondeur et alii, 2012)

Certes, la possession d'un diplôme professionnel n'est annoncée comme un critère obligatoire, puisque ce sont des postes de premier niveau de qualification. Pour autant, l'importance du niveau de formation initiale n'est pas démentie, et les entreprises reconnaissent avoir recours à ce « signal » pour filtrer les candidats et vérifier « la capacité à ».

L'expérience dans le métier est un indice très recherché par les entreprises, gage d'une adaptation moins coûteuse en temps et plus sécurisée : les bases des savoirs et savoir-faire et surtout, les savoir-être spécifiques au métier et/ou au secteur ont été intégrés *a minima*.

La capacité à être mobile est appréciée via les contraintes de mobilité (état et moyens de transport à disposition et leurs limites). Mais il est aussi parfois exigé que le salarié soit titulaire du permis et qu'il possède son propre véhicule pour pouvoir pallier aux aléas des transports collectifs ou à une offre raréfiée pour les horaires de travail décalés. Plus largement, pour prévenir tous facteurs qui pourraient venir entraver le respect de la ponctualité ou de la disponibilité, l'âge, la situation maritale... peuvent constituer des critères d'éviction.

Enfin, la sécurisation du recrutement passe par la détection du savoir-être. Les entreprises s'appuient plus sur des indices indirects que sur des critères précis : la motivation est testée en vérifiant le niveau de connaissance de l'entreprise lors de l'entretien de recrutement ; la construction de tests, sous forme de mini scénarii, permet d'envisager la capacité de réaction ; l'aspect physique des personnes (propreté des mains, des vêtements au moment du recrutement...) est un indice qui permet de renseigner le futur respect de règles d'hygiène, par exemple.

2.1.3 Limites et effets pervers des réponses initiées par les entreprises

L'entreprise n'a pas toujours le temps, les outils, la compétence pour envisager de changer de logiques d'intégration des nouveaux collaborateurs.

Il lui est parfois difficile de communiquer en interne sur l'intérêt de ces changements, pas nécessairement perçus dans l'immédiat comme plus rentables financièrement ; ils ne prennent sens qu'à moyen terme ; or l'urgence est souvent de gérer le présent.

De plus, par habitude ou par intérêt, la hiérarchie de proximité ne souhaite pas toujours éclaircir les quiproquos entretenus avec les salariés. Le flou, ainsi sauvegardé sur les missions à réaliser, libère de facto de la flexibilité dans la gestion du personnel.

Plus encore, l'abondance de main d'œuvre disponible incite peu au développement de ces démarches qui, par ailleurs, perturbent la routine de fonctionnement, les rapports de pouvoir.

Si au sein d'établissements affiliés à des groupes, les politiques centrées sur la sensibilisation de la hiérarchie de proximité semblent relativement aisées à mettre en place, au sein des petites entreprises, la problématique est autre : il y a confusion entre la direction de l'entreprise et la hiérarchie de proximité, les deux fonctions étant assurées par la même personne. Le vecteur de transformation des pratiques est alors conditionné à une prise de conscience personnelle et une disponibilité individuelle. Trop souvent, l'avancée repose ici sur le principe de l'échec-erreur-correction.

La sécurisation du recrutement se fait souvent via des procédures peu outillées, incomplètes, qui laissent une place importante au jugement subjectif, et n'évitent pas, bien au contraire, les quiproquos sur les réels attendus en matière de compétences (voir supra).

Il en découle des pratiques de tri, qui favorisent le renforcement de logiques discriminantes déjà à l'œuvre, qui ont comme effets collatéraux de stigmatiser et/ou de marginaliser certaines populations.

Pour certains responsables d'entreprises, ces modes de recrutement démontrent leurs limites tant d'un point de vue quantitatif (leur volume de main d'œuvre reste souvent en inadéquation avec leur besoin) que qualitatif (le turnover ne diminue pas et les dysfonctionnements occasionnent des coûts de production qu'il s'agit réduire).

Les entreprises s'interrogent donc, mais les remises en cause des pratiques courantes restent limitées car « pour l'instant se tromper pour ce genre de poste n'est pas trop coûteux ! » (Directeur

de ressources humaines). Et d'évoquer « *l'effet pile de CV à disposition* » qui s'apparente encore à un élément rédhibitoire pour l'amorce de nouvelles pratiques.

2.2. Interventions des intermédiaires de l'emploi

En parallèle des initiatives des entreprises, des actions sont initiées par les structures en charge de l'intermédiation et de l'accompagnement des publics bénéficiaires¹ mais aussi des entreprises, pour l'établissement d'une relation salariale pérenne (tableau 2, colonne de droite)

2.2.1. Éléments de l'intermédiation auprès des publics et des entreprises

Le premier champ d'action des intermédiaires de l'emploi réside dans une prise en charge personnelle du demandeur d'emploi sous un double angle de travail.

Il s'agit d'abord de repérer puis d'apporter une solution aux différents éléments de l'environnement personnel (qualités des relations familiales ou personnelles, problématiques de logement, santé, mobilité) qui pourraient venir obérer les chances d'une relation salariale durable.

Il s'agit ensuite de venir « équiper » l'individu pour une meilleure intégration sur le marché du travail. Le triptyque « information, formation, mise en situation professionnelle » permet de sensibiliser aux réalités des métiers, aux habitus du monde du travail, aux exigences et prérequis des postes visés mais aussi de favoriser une prise de conscience individuelle des limites ou forces personnelles mobilisables pour une insertion durable en emploi.

L'accompagnement de l'entreprise par les intermédiaires de l'emploi se révèle pluriel. Selon la structure porteuse de l'accompagnement, il reste parfois en dehors de l'entreprise, il se déplace parfois dans l'entreprise (Fretel 2012, 2013). Dans une configuration minimale, il s'agit surtout de traduire vis-à-vis du public bénéficiaire, les exigences de l'entreprise, au mieux de pouvoir émettre des avis ou alertes sur les modes de gestion internes mis en place par l'entreprise en matière d'intégration qui fragilisent la relation salariale. Dans une configuration avancée, il s'agit d'entrer en amont du recrutement dans l'entreprise, pour co-définir les critères de recrutement, mieux encore, pour intervenir en conseil ou appui sur les modalités d'intégration des nouveaux collaborateurs.

2.2.2. Limites des démarches menées par les intermédiaires de l'emploi

Les stratégies spécifiques de préparation au recrutement sont parfois mal perçues à double titre.

Les demandeurs d'emploi, dont l'appétence vis-à-vis de la formation est parfois réduite, ne perçoivent pas d'emblée l'intérêt d'entrer dans un dispositif supplémentaire ; ils n'appréhendent pas toujours la pertinence des étapes intermédiaires d'évaluation, d'immersion ou de préparation, proposées par les conseillers.

Du côté des entreprises, ces interventions participent à la présentation de personnes jugées « trop préparées », stratégie qui brouille le dépistage des qualités réelles des candidats potentiels.

De fait, l'action des intermédiaires de l'emploi est particulièrement mise en difficulté dans son volet « relation avec l'entreprise ».

Elle est d'abord entachée d'une forme de stigmatisation de la part des entreprises, leur action étant en effet associée à la notion de placement de demandeurs d'emploi fragilisés, potentiellement « à problèmes ».

¹ Telles que Pôle-emploi, Missions locales, Plie du territoire, organismes et associations de formation et ou de remise à l'emploi, structures d'insertion par l'activité économique...

De fait, les acteurs de l'emploi se retrouvent dans une posture de prestataire, garant de la « qualité » des candidats présentés et il leur reste difficile de s'imposer dans un rôle de conseil stratégique pour le développement des ressources de l'entreprise.

Il s'ensuit une intervention en entreprise plus restreinte que celle souhaitée et surtout parfois trop étroite pour être efficace dans l'accompagnement vers un emploi pérenne. L'entreprise apparaît en effet souvent peu encline à accepter un appui dans la définition des critères de recrutements et/ou dans l'évolution des pratiques d'intégration et dans l'inflexion de son management.

L'organisation des acteurs de l'intermédiation vers l'emploi et aussi questionnée. D'abord, il y a la densité des acteurs sollicitant le monde économique, source parfois d'effet d'aubaine pour les entreprises. Il y a aussi l'hétérogénéité, voire les oppositions de pratiques, dans les figures de l'intermédiation (Fretel 2012 et 2013) qui complexifient le paysage et atténue la lisibilité de l'action.

Dans les structures, des tensions existent du fait des arbitrages nécessaires entre les ressources, les indicateurs de performance et les actions qu'il faudrait mener, du fait également des différences entre les postures professionnelles vouées à l'accompagnement des publics et celles dédiées à l'intervention en entreprises.

Ces situations interrogent directement la manière dont les facteurs de fragilisation de la relation salariale sont abordés.

Conclusion

Le travail d'analyse du devenir de personnes éloignées du marché du travail s'insérant sur des postes de premier niveau de qualification, amène à constater que la transition professionnelle ne prend pas systématiquement fin avec la signature d'un contrat de travail.

Pour dire les choses autrement, parce que divers facteurs viennent fragiliser la relation salariale contractualisée, la période de transition professionnelle, entendue comme période de changement de position dans l'espace professionnel, peut se prolonger alors même que l'individu a définitivement quitté une période de chômage et intégré une séquence d'emploi.

Notre travail a identifié ces éléments qui affaiblissent, voire déstabilisent, la relation d'emploi et provoquent une rupture de contrat. Exogènes à la relation salariale (parce que liés à l'environnement de l'individu), endogènes à celle-ci, certains de ces facteurs naissent aussi de quiproquos et de malentendus entre les acteurs, quant aux compétences exigées, quant aux modalités de leur acquisition.

Certes, des pratiques et démarches sont initiées par les intermédiaires de l'emploi et par les employeurs pour contrecarrer les logiques de fragilisation à l'œuvre. Nous les avons précisées.

Mais, l'efficacité des démarches est parfois peu probante car ces politiques ont certaines limites, voire des effets pervers.

Le déport de la fin de la phase de transition au-delà du moment du retour à l'emploi est donc confirmé. Il y a donc nécessité, notamment pour les personnes de faible niveau de qualification, de penser la transition professionnelle comme un processus qui émerge d'emblée sur l'activité retrouvée.

Cette imbrication entre phase de transition et position stabilisée dans l'emploi conduit aussi à questionner les méthodologies traditionnelles de mesure de l'efficacité de dispositifs de retour à l'emploi (mesure à la sortie du dispositif, mesure à 6 mois).

Ensuite et surtout, ce constat interroge les dispositifs de remise dans l'emploi. Si l'accompagnement au-delà de la remise à l'emploi s'affirme comme une exigence absolue pour certaines catégories de demandeur d'emploi, les points de blocage que nous pointons dans les pratiques d'accompagnement déjà développées, amènent à souligner que l'intermédiation vers l'emploi doit être repensée, reconstruite.

Les enseignements tirés de l'étude pourraient être mis à profit dans le cadre de dispositifs actuels qui donnent une place centrale à l'accompagnement vers et dans l'emploi (expérimentations Garantie Jeune par exemple).

Une orientation à travailler se dégage plus particulièrement : celle de la place et du rôle de l'entreprise dans la construction de l'employabilité des personnes à la recherche d'un emploi. Si l'individu se doit d'être acteur de son parcours professionnel, il semble bien que l'efficacité de la politique publique de l'emploi requière une approche en termes d'employabilité interactive (Gazier 2012). L'implication de l'entreprise dans la gestion de la transition professionnelle des demandeurs d'emploi doit être aidée, outillée, mais aussi repensée, car un entrepreneur n'est pas d'emblée un employeur (Duclos, 2007, Fretel 2012).

Bibliographie

Collard D., Suquet J-B., Raulet-Crozet N. (2015), « La gestion paradoxales des compétences de service », *Formation-Emploi*, n° 130, Avril-Juin, p. 49-67.

Duclos L. (2007), « L'entrepreneur ne fait pas l'employeur : sur la notion d'employeurabilité » *Correspondances Européennes du Travail-Métis*, juin.

Fondeur Y., Forte M., De Larquier G., Monchatre S., Rieucan G., Salognon M., Sevilla A., Tuchsziher C. (2012), *Pratiques de recrutement et sélectivité du marché du travail*, Rapport de recherche CEE n° 72, Mars, 225 p – Synthèse dans la Revue de l'IRES n°76, 2013/1.

Fretel A. (2012), « Typologie des figures de l'intermédiation. Quelles relations à l'entreprise au-delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE ? », Document de travail Ires, n° 2, 39 p.

Fretel A. (2013), « La notion d'accompagnement dans les dispositifs de la politique de l'emploi : entre centralité et indétermination », *Revue française de socio-économie*, n° 11, p. 55-79.

Gazier B. (2012), « L'employabilité » in Allouche J., *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, p. 498-505.

Liaroutzos O., Sulzer E., 2006, *La méthode Eted. De l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métiers*, Céreq, Relief, n° 14, février, 82 p.

Mandon N., Liaroutzos (1994), *La gestion des compétences. La méthode ETED en application*, Céreq, Document d'études Céreq, n° 97, Août, 164 p.

Tafotie (2015), *L'incomplétude contractuelle comme prévision endogène ou structurelle du contrat*, document de travail, Université de Montréal, Avril 23 p.

Toutin M-H (sous la direction de) Cart B., Costenoble O., Léné A. (2014), *Les déterminants de l'intégration en entreprise*, Rapport d'étude pour le compte de la Maison de l'emploi du Pévèle, 115 p.

**Formations, socialisation professionnelle et
transition vers l'emploi (Atelier 4b)**

Le stage de fin de master 2 : quel accompagnement de la transition identitaire étudiant-professionnel ?

Marie-Hélène Jacques *

1. Cadre de la recherche

En France, du CAP au master, les « période[s] d'immersion passagère[s] d'un jeune en formation initiale dans une situation de travail, qui donne[nt] lieu à une participation observante devant [lui] permettre d'apprendre sur cet environnement professionnel et sur lui-même » (Glaysman, 2015, p. 9), autrement dit les stages, sont passés de 600 000 en 2006 à 1,6 million en 2012 (Prévoist, 2012). À l'université, sous l'égide de la loi n° 2007-1199 relative aux libertés et responsabilités des universités, les cursus ont connu un mouvement général de professionnalisation (Kergoat et Lemistre, 2014 ; Rose, 2014). En particulier, l'article L 123.3 de ce texte, relatif à une « mission d'orientation et d'insertion professionnelle » préconise l'introduction de stages dans les cursus universitaires, pour proposer une modalité de réponse à l'insertion des jeunes diplômés. Parallèlement, le passage à la structure européenne LMD (licence, master, doctorat) a fait du master le niveau de diplôme modal à l'université, qui n'échappe pas à cette inflation des stages. En effet, face à ces injonctions récentes, les composantes universitaires ont progressivement introduit les stages à leurs maquettes de master, sans que soient toujours pensés leurs objectifs, leurs conditions de réalisation et les modalités de suivi (Agulhon, 2007). Tous les cursus de master sont donc désormais ponctués de stages : en particulier, en master 2, le stage de fin d'études constitue un aboutissement du cursus en ce qu'il sollicite la professionnalisation de l'étudiant et qu'il l'atteste à la fois. Sa durée plurimensuelle permet à l'étudiant de mettre en place une mission, un projet, une réalisation ou une pratique autonome. Ce stage long est donc de plus en plus considéré comme un tremplin déterminant vers l'insertion professionnelle. Nous l'examinerons ici comme une composante majeure de la transition biographique et identitaire étudiant-professionnel, à savoir « le passage d'une étape à une autre ; la transformation d'un ou plusieurs contextes où interagit l'individu ; le passage régulier de l'individu d'un contexte d'activités à un autre » (Guichard et Huteau, 2007).

Se pose alors la question de la manière dont cette transition identitaire est accompagnée. Quelles sont les pratiques des tuteurs de stage, des référents pédagogiques ? Comment sont-elles perçues par les étudiants ? Nous interrogerons ici ces modalités d'accompagnement et leur capacité à devenir des « ressources transitionnelles » (Jacques, 2016) pour étayer la mutation identitaire étudiant-professionnel chez les stagiaires de master 2.

2. Méthodologie de l'enquête

Notre recherche procède au suivi longitudinal par entretiens approfondis et réinterrogations successives de 23 étudiants de 9 cursus master 2 (2 en sciences humaines (SH)¹, 2 en sciences fondamentales et appliquées (SFA)² et 5 en droit³) de l'université de Poitiers, au cours des deux années qui suivent leur master. Sur tous ces cursus, un stage de 2 mois minimum sur la fin du M2

* Maître de conférences en sciences de l'éducation, ESPE/Université de Poitiers, GRESCO/EA 3815 (Groupe de recherches sociologiques sur les sociétés contemporaines).

¹ Psychologie du travail / Intégration des personnes handicapées.

² Risques industriels et environnementaux / Risques des systèmes informatiques.

³ Droit : rural / des contrats / immobilier / de l'économie sociale et solidaire / notarial.

(entre février et septembre) est obligatoire. Les premiers entretiens approfondis ont été réalisés lors de ces stages de fin d'études (printemps 2015). Parallèlement, 9 tuteurs de stage et 9 référents pédagogiques ont été interviewés.

Un second entretien avec l'ex-étudiant, par téléphone, s'est déroulé un an après ce stage (printemps 2016). Un dernier entretien est programmé en 2017, soit deux ans après la fin du master.

Nous avons pu caractériser les manières plurielles dont l'accompagnement du stage a été conçu par les référents pédagogiques, mis en œuvre par les tuteurs en entreprise et perçu par les étudiants. Nous allons présenter ce triple regard, selon trois points correspondant à ces trois types d'acteurs.

3. L'accompagnement par les référents pédagogiques

Depuis l'arrêté du 29/12/2014 relatif aux stages dans l'enseignement supérieur, un référent pédagogique est attribué à chaque étudiant.

3.1. Préparer le stage long

Les propos recueillis indiquent que l'étudiant trouve son stage en priorité par lui-même.

« C'est une volonté de l'équipe qu'ils recherchent par eux-mêmes parce que ça s'assimile à une recherche d'emploi » (référent SFA).

Cependant, certains cursus (SH) proposent les offres de stages qu'ils ont reçues des entreprises ou fournissent la liste des terrains de stage des années passées.

« On met à disposition une sorte d'annuaire, où on a répertorié d'année en année, tous les lieux de stage, donc ils ont des adresses. Et donc, c'est à eux de faire des candidatures spontanées » (référente SH).

Trois outils de préparation du stage ont été recensés :

- un cahier des charges formalisé pour que la mission corresponde aux attendus
« On a des définitions de missions, enfin c'est standardisé par Arksis, le logiciel qui gère ça » (référent droit).
- des séminaires de préparation de stage, parfois associés à des contenus méthodologiques.
« Les séminaires de stage c'est en grand groupe, chacun dit par exemple "voilà, moi j'ai envoyé des lettres là, là, là, je dois avoir un entretien à tel endroit", ou alors ils présentent leur sujet. Nous on leur dit "il faudra peut-être demander telle chose, parce que c'est pas clair". On les aide à préciser » (référente SH).
- un accompagnement individualisé, parfois assorti d'une aide au CV et à la lettre de motivation.
« Quand ils ont trouvé une structure d'accueil, je demande qu'ils viennent me voir et on regarde si la mission colle avec ce qu'on demande du point de vue pédagogique. J'en profite pour demander à l'étudiant "qu'est-ce que tu as fait avant comme cursus, si tu as fait des stages et où ?" Et regarder la mission si elle n'a pas déjà été faite 3 fois par l'étudiant, et je le mets en garde, qu'il colore son CV » (référent SFA).

Certains cursus combinent deux de ces trois modalités ; en droit, seul le cahier des charges est fourni à l'étudiant.

3.2. Calibrer la mission et garantir la qualité de l'encadrement du stage

En accord avec les travaux de Giret et Issehnane (2012) qui indiquent que plus on avance dans les cursus universitaires et plus les stages sont formateurs, peu de stages longs de master 2 sont jugés inadéquats par les référents.

« C'est rare que les sujets ne collent pas à ce qu'on demande. Les stages que proposent les structures avec lesquelles on a un contact, en général c'est un besoin et souvent ça devrait pas être un stage, c'est vraiment assumer une fonction dans l'entreprise » (réfèrent SFA).

Cela s'explique par les modalités de préparation des stages qui procèdent à un véritable calibrage des missions qui sont confiées aux étudiants : d'une part, pour entériner l'adéquation des contenus de formation aux besoins du secteur et légitimer ainsi le cursus ; d'autre part, pour constituer d'ores et déjà un indice de la professionnalisation de l'étudiant et de sa capacité à intégrer le secteur. Cette préparation nécessite parfois des négociations avec la structure d'accueil, pouvant être assurées par l'étudiant lui-même, amené à discuter certains aspects de son stage, voire à refuser une mission inadéquate.

On attend aussi que l'étudiant relaye, avec ceux qui l'accueillent, nos exigences. Les étudiants doivent dire : "Moi pour que mon stage soit accepté, il faut que je fasse telle ou telle chose" » (réfèrent droit).

Dans d'autres cursus, ces négociations ou demandes d'éclaircissement, sont prises en charge par le référent pédagogique.

« J'ai demandé à l'étudiant de me donner le contact de son tuteur pour lui expliquer, du point de vue du master, ce qu'on attend et pour voir si on est bien sur la même longueur d'onde et si, ce que nous a rapporté l'étudiant de la mission, c'est bien ce qui est attendu » (réfèrent SH).

Se pose aussi la question de l'adéquation du secteur d'activité aux contenus du master mais aussi du niveau de compétence (voire de qualification) du professionnel qui sera en interaction directe avec l'étudiant. Les référents pédagogiques sont donc parfois tenus de procéder à des vérifications.

« Je regarde dans quelle structure il va évoluer, s'il y a un service sécurité, est-ce qu'il va être rattaché aux RH. Dans ce cas, les personnes n'ont pas forcément les compétences de la mission et l'étudiant peut se retrouver un peu seul » (réfèrent SFA).

3.3. Une grande diversité des suivis pédagogiques

Sur les neuf cursus enquêtés, le spectre des modalités de suivi au cours du stage est très étendu, ce qui laisse penser que cette diversité est encore supérieure sur l'ensemble des filières. Certains cursus de droit ne procèdent à aucun suivi ni échange avec la structure pendant le stage, le livret d'accueil remis à l'étudiant en début de cursus étant la seule modalité proposée.

« Les tuteurs s'accordent avec l'étudiant. On a assez peu de contacts directs avec les professionnels qui les accueillent, sauf quand il y a des problèmes mais sinon, on n'intervient pas trop » (réfèrent droit).

Parfois, le suivi étroit se déroule lors d'un premier stage court de master 2 ; il prépare à la réalisation en autonomie du stage long terminal.

« Pour le premier stage, le suivi est extrêmement poussé. Les séminaires durent 2 heures, y'en a 3 dans le semestre. Sur ce second stage, l'année universitaire est pratiquement finie. Là, ils sont en autonomie. On ne les voit plus sauf quand ils font la soutenance du rapport » (référente SH).

Sur d'autres cursus (SH et SFA), outre des contacts par mail ou par téléphone avec le tuteur, notamment au moment du calage de la mission, une visite de stage tripartite est systématique, avec, en cas d'éloignement, une visio-réunion.

« On va systématiquement les voir, c'est très coûteux en temps et en déplacements. On a des stages sur toute la France, et là, parfois on utilise Skype » (réfèrent SFA).

Lors de cette visite, une place importante est donnée à la parole du stagiaire, pour décrire sa mission, évoquer ses tâches et réalisations. Elle permet aussi de faire émerger les compétences qu'il développe.

« Les rencontres sur site sont tripartites. On donne la parole à l'étudiant qui nous présente où il en est, son planning » (réfèrent SFA).

Si cette visite tisse indéniablement des liens entre le cursus et la structure d'accueil, elle revêt aussi pour les référents pédagogiques une dimension de prospective et d'actualisation de contenus (ce qui se fait sur les terrains « réels », les pratiques en vigueur, les environnements de travail).

« Je suis toujours content de voir réellement le lieu de stage, pour l'étudiant et pour moi, parce qu'on découvre aussi des dispositifs » (réfèrent SH).

3.4. Les livrables : accompagnement rédactionnel et soutenances

Tous les référents accompagnent la production du principal livrable, le rapport de stage, que ce soit dans le rappel des échéances ou dans la dimension rédactionnelle : cette aide peut porter sur la forme et le style, sur la sélection des sources et des informations ou encore sur le choix de la problématique développée, de ce qui va être mis en exergue.

« Ce sont les enseignants qui suivent les étudiants au cours de la préparation de leur rapport. On leur dit qu'on est à leur disposition, qu'il faut qu'on discute de ce qu'ils choisissent comme thème du rapport, la manière dont ils vont l'aborder, le préparer. Souvent, on lit des premières pages, pour leur dire si c'est compréhensible, s'ils sont dans le style » (réfèrent droit).

Cet accompagnement pour rédiger le rapport de stage dans les formes attendues, mobilisant des contenus qui reflètent la réalité et la qualité du stage porte, en arrière-plan, un enjeu important pour les équipes pédagogiques : des rapports de stage en appui sur des missions opérationnelles et en adéquation avec les besoins des structures constituent des vecteurs d'insertion professionnelle. La question de l'« expérience » comme élément indispensable pour s'insérer professionnellement étant une des justifications de l'inflation des stages (Giret et Issehane, 2012), la trace de cette expérience et de sa qualité atteste de la force « insérante » des cursus.

En ce sens, la soutenance du rapport de stage formalise une convergence entre université et entreprise. Elle entérine un partenariat de plus en plus recherché par les cursus pour améliorer l'insertion de leurs diplômés. Aussi, les référents plébiscitent-ils la présence des tuteurs aux soutenances, dont l'avis est systématiquement pris en compte dans l'évaluation de l'étudiant.

Donc normalement, la personne qui a été au contact du stagiaire est présente, sachant que ce n'est pas toujours possible. En ce cas, on essaye de trouver un professionnel qui remplace » (réfèrent droit).

« Au moment de la soutenance, l'avis du tuteur d'entreprise va compter dans l'évaluation » (référente SH).

« La soutenance est un moment court et on essaie de faire en sorte qu'il dure un peu plus longtemps. Le tuteur de stage qui s'est déplacé, on va l'inviter à déjeuner. Et on va essayer d'ouvrir le champ sur les questions de formation du master » (réfèrent SH).

4. L'encadrement par les tuteurs en entreprise

L'analyse des entretiens avec neuf tuteurs, dans des domaines d'activités très disparates (précisés dans les extraits d'entretiens), a permis de caractériser plusieurs modalités d'encadrement.

4.1. Une régularité des contacts

Aucun stagiaire n'est abandonné à sa mission, les tuteurs s'astreignant à ce qu'ils appellent *des points réguliers* en présentiel. Ces contacts vont de la quotidienneté, en particulier en cas de co-construction de l'objet de la mission, à un point formalisé mensuel, scandé par des échanges plus informels.

« On s'voit tout'l'temps, on co-construit. On bâtit les actions ensemble en fait » (tutrice d'Élise, master SH, Direction régionale de l'environnement, de l'aménagement et du logement (DREAL)).

« On s'est vus de façon directe, en lien avec la conduite du stage, au moins une fois par mois, et puis autrement des rencontres occasionnelles liées à un problème particulier » (tuteur de Noélie, master SH, service d'accompagnement à la vie sociale (SAVS)).

Parfois un calendrier plus formel de rencontres est établi, avec des entretiens aux objectifs définis.

« Y'a deux formes d'entretiens : les entretiens sur le contenu du travail et des entretiens sur son stage en tant que tel. Y'a eu un premier entretien entre elle et moi une fois qu'elle avait été intégrée pour se dire comment on s'organise et puis un autre entretien qui a été fait avec la Directrice, elle et moi, un mois après, pour savoir comment elle se sentait dans l'équipe » (tutrice de Clémence, master SH, Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail (ARACT)).

Ces contacts, qu'ils soient informels au fil de l'activité et de la disponibilité du tuteur, ou qu'ils soient programmés attestent d'une attention régulière et vigilante envers le stagiaire afin qu'il mène à bien sa mission. Notamment, les mails et contacts téléphoniques peuvent compléter les rencontres.

« Au départ, on a voulu mettre en place une heure par semaine, et puis ça l'a pas fait, pour des raisons d'organisation et y'avait pas de difficultés dans la mesure où on se croise tous les matins, ou par téléphone ou par mail "où est-ce que t'en es ?" » (tuteur de Laure, master droit, mairie ville de 150 000 hab.).

En particulier, la fréquence et la forme des contacts s'ajuste aux difficultés rencontrées par le stagiaire ou à un mode de fonctionnement qui ne correspond pas aux attendus ou aux postures requises.

« Mégane, elle retranscrit très peu, elle remonte peu d'informations. Depuis 15 jours, je reviens à un fonctionnement plus dirigé, en fixant des objectifs très factuels avec une échéance. Et puis je reviens à des points hebdo. Là, j'en fais deux cette semaine, deux la semaine prochaine. Vu que ça n'remonte pas naturellement, je vais être obligé de les déclencher » (tuteur de Mégane, master SFA, industrie chimique).

4.2. Le cadrage de la mission

La mission de stage peut être relativement monolithique, autour d'un projet de stage qui garde une cohérence interne ou bien se décliner en sous-missions qui auront des échéances et des objectifs plus divers, voire réajustables au fil de l'activité. Ce résultat laisse penser que certains stagiaires ont bien une mission de stage prédéfinie et que la structure s'y tient (ils conçoivent un produit fini, un dispositif, un projet.)

« Il y a eu donc au démarrage une définition d'objectifs de travail » (tuteur de Tatiana, master SH, service d'éducation spécialisée).

« On lui a donné des fils rouges, des missions et des délais, après elle s'organise comme elle veut » (tuteur de Laure, master droit, mairie ville de 150 000 hab.).

Au contraire, d'autres stagiaires, tout en restant dans les prérogatives de leur cursus, ajustent leur activité aux besoins et aux réalités qui surviennent, pouvant occasionner des tâches et réalisations diverses.

« Y a eu un projet de stage élaboré avec elle au début de son stage mais il a évolué. Parce qu'y a des choses, on s'est rendu compte, ça avait pas d'intérêt ou ça aurait été trop compliqué de les mettre en œuvre et par contre, il fallait privilégier tel et tel truc » (tuteur de Noélie, master SH, SAVS).

4.3. L'idéal du « stagiaire autonome »

Tous les tuteurs plébiscitent le stagiaire qui ne sollicite pas trop d'étayage et qui devient un collaborateur sur lequel on peut compter, à qui on va pouvoir confier des tâches, parfois délicates, y compris en l'absence d'encadrement.

« On a défini ensemble et puis elle s'est mise après, elle, sur la recherche. Après on se retrouvait et ça s'est fait naturellement. C'est plus d'la réflexion qu'on mène ensemble. Donc, c'est la co-construction. Comme elle était là-dedans ça se faisait facilement et moi ça me permettait aussi de faire par ailleurs mes autres missions » (tutrice d'Élise, master SH, DREAL).

Le stagiaire considéré comme autonome doit « se faire un peu son stage à la carte sur ce qu'il veut développer » (termes de la tutrice de Jessy, master droit, Fédération départementale des syndicats d'exploitants agricoles), et « démontrer par l'activité » qu'il se transforme, que la structure est un terrain sur lequel sa professionnalité se développe...

« Je considère, à un certain niveau de formation comme master, qu'on est acteur de sa formation. Y a des stagiaires que j'ai refusé d'accueillir parce qu'ils avaient pas l'autonomie suffisante, ils n'étaient pas suffisamment acteurs, engagés dans leur projet de formation, il y avait trop d'attentes vis-à-vis du service » (tuteur de Noélie, master SH, SAVS).

Notamment qu'il est capable de mettre en œuvre des méthodes qui lui sont propres et qui peuvent être « force de proposition » pour la structure.

« On essaie de l’emmener à chercher par elle-même un maximum, de voir par quel biais elle recroise les informations qu’on peut trouver sur internet et de trouver la piste qui va lui permettre éventuellement de nous donner une analyse » (tuteur de Laure, master droit, mairie ville de 150 000 hab.).

Le tuteur est alors plutôt un facilitateur qui met en place les conditions pour que la mission ou les tâches se réalisent dans l’esprit de la structure.

« Je suis en appui, plus pour lui apporter ce regard sur la réalité des entreprises, quels peuvent être leurs besoins, quels sont les enjeux aujourd’hui, la connecter un peu plus à des problématiques de terrain » (tutrice de Clémence, master SH, ARACT).

Les suivis et les cadrages évoqués ci-dessus sont alors conçus comme des réajustements ponctuels, où la collégialité est fréquente, avec le souci que le stagiaire soit membre de l’équipe à part entière.

« On fait un point d’équipe une fois par semaine en collectif, en essayant de lui expliquer les modifications à apporter à son document, ou ce qui était bien, ce qui ne l’était pas » (tutrice de Marie, master droit, Fédération française d’équitation).

Aussi, le « bon stagiaire » est-il celui qui se livre, qui questionne et fait part de ses difficultés avant qu’elles ne s’installent et mettent la mission en péril.

« Le premier aspect c’est lui, est-ce qu’il a besoin qu’on fasse un point parce qu’il a des questions, même si je suis disponible le reste du temps pour répondre à ses questions » (tuteur de Maxence, master SFA, mutuelle d’assurances).

A contrario, ce qui pose problème relève du manque de confiance : en particulier, lorsque le stagiaire sur qui on pense pouvoir compter ne fait pas part de ses difficultés (délai intenable, manque de connaissances, besoin d’aide) et maintient l’illusion de compétence.

« Elle n’a pas envie de montrer que parfois y’a des choses qu’elle sait pas faire, elle ose pas le demander et c’est désagréable c’est que parfois je découvre des choses qui ne correspondent pas à ce qu’on attendait. C’est pas gênant sur une mission de six mois, parce que j’ai la vision du truc et je connais les livrables. Au quotidien sur du long terme ça pourrait conduire à des situations assez inconfortables » (tuteur de Mégane, master SFA, industrie chimique).

4.4. Les formes d’étayage du stagiaire : une « pédagogie » de l’encadrement ?

Pour prévenir ces difficultés et étayer la professionnalisation de l’étudiant, les tuteurs mettent en place un certain nombre de modalités « pédagogiques » permettant au stagiaire de répondre au cahier des charges et d’en tirer une expérience « CV-isable ».

Cette pédagogie s’incarne tout d’abord sous la forme d’aides techniques (documentation, logiciels...) parfois acquises à l’occasion de la venue du stagiaire.

« Je lui indique les documents qui peuvent l’aider à avancer. Donc ça peut-être au format électronique ou papier. Et là, j’avais demandé qu’on achète deux ouvrages qu’on n’avait pas et qu’on a acquis pour que lui puisse travailler sur la refonte de la cartographie des processus » (tuteur de Maxence, master SFA, mutuelle d’assurances).

L'accès aux bases de données existantes, aux catalogues constitués (carnet d'adresses, listings) permet aussi parfois au stagiaire de « se lancer » dans sa mission, de procéder à des tests pilotes, avant de constituer par lui-même un nouveau corpus.

« Nous lui avons donné les contacts que nous nous avons déjà pour faciliter les contacts avec les familles ou avec les adolescents pour faire les démarches en direct avec eux » (tuteur de Tatiana, master SH, service d'éducation spécialisée).

Ce panel d'outils permet au stagiaire de se familiariser avec le contexte de la structure, voire de s'initier à une certaine « culture d'entreprise », incontournable pour aborder une clientèle ou des usagers, voire pour s'intégrer au collectif de travail.

« Il faut savoir où chercher. Nous au niveau du réseau, on a mis en place des forums, un certain nombre d'outils qu'il faut lui présenter, lui transmettre. Sur la documentation, comment ça fonctionne, où trouver les mises à jour » (tutrice de Jessy, master droit, FDSEA).

En outre, le tuteur procède à l'identification des personnes ressources dans le service ou l'entreprise, autant de « relais » qui pourront étayer le stagiaire en son absence, voire compléter ses apports.

« Quand il rencontre une difficulté, j'ai dit "ben tiens, interroge telle personne, normalement elle devrait pouvoir répondre à tes questions" » (tuteur de Maxence, master SFA, mutuelle d'assurances).

Soucieux que les missions se réalisent dans les formes et dans les temps, les tuteurs développent des stratégies pour s'en assurer. En premier lieu, ils proposent une progressivité, qui va d'une pratique accompagnée vers une pratique en responsabilité.

« On a eu l'opportunité de faire plusieurs actions de sensibilisation avec quelque chose de graduel. A la dernière, elle a tout présenté. On l'a fait graduellement, c'est c'que je lui ai proposé, d'y aller doucement » (tutrice d'Élise, master SH, DREAL).

Cette progressivité s'assortit d'une gradation de la complexité des tâches qui va tenir lieu « d'évaluation diagnostic » de la capacité du stagiaire à assumer tel ou tel niveau de difficulté mais aussi parfois de son champ d'appétences.

« J'ai aucune idée de la qualité du travail qu'ils vont pouvoir me donner. C'est au bout d'une semaine ou deux, j'me dis "celui-ci, je pense qu'on peut aller jusque-là". Si je prends par exemple la formation, beaucoup sont intéressés mais peu sont capables. J'ai des étudiants, j'les mets dans des situations assez simples au début et puis j'vois si ça s'passe bien, on augmente un peu le niveau de difficulté, et très rapidement, j'ai des personnes qui me disent "j'adore et j'ai envie de continuer" ou "j'suis pas fait pour ça, y'a trop d'pression" » (tuteur de Mégane, master SFA, industrie chimique).

Une fois ces « tests » effectués, les tâches confiées pourront être très contrôlées ou au contraire, donner lieu à « carte blanche ».

« Je mets juste des limites : cette présentation-là, je veux la filtrer parce que y a un enjeu trop important et on peut pas se permettre de jouer avec, ou parfois quand j'vois qu'ça passe ok, là on y va, c'est carte libre » (tuteur de Mégane, master SFA, industrie chimique).

5. Ce qu'en disent les stagiaires

5.1. Retours sur le suivi pédagogique

Tous les stagiaires indiquent des formes systématiques « d'aide en ligne », principalement par courriel, avec leurs référents. Ces échanges peuvent porter sur des questions liées à des difficultés rencontrées, face auxquelles ils apprécient la réactivité du référent.

« Il était très présent au moindre problème, j'lui envoyais un mail, dans la journée j'avais ma réponse, c'était rassurant pour moi » (Olivia, master droit).

Mais pour tous les étudiants, l'essentiel des échanges électroniques porte sur la rédaction du rapport de stage (plan, formulation de la problématique,...) élément majeur de validation du stage qui pondère la certification parfois jusqu'à 50% des coefficients.

« Je lui ai demandé quand il voulait que je lui envoie une trame de mon rapport. Là, d'ici une semaine, je vais lui envoyer une première ébauche » (Claire, master SH).

Les suivis réguliers, soit lors d'une visite, soit par des contacts formalisés, ont une fonction de réassurance sur la qualité de la mission et de sa réalisation.

« C'était nouveau d'avoir une mission et de mettre en place des choses, avant on était beaucoup dans l'observation et là c'est à notre bon vouloir d'impulser les choses, mais du coup pour être rassurée, à la visite, ça a été le cas » (Noélie, master SH)

« Mr S. nous demande de lui envoyer un rapport mensuel pour lui présenter notre avancement et il nous fait un p'tit retour et donc il nous oriente » (Tahib, master SFA).

Cependant, la grande majorité revendique et apprécie l'autonomie que leur octroie ce stage final, propédeutique à leur entrée dans l'emploi.

« C'était super de pouvoir être en toute autonomie, de pouvoir organiser mon planning comme j'avais envie ». « On est censé être autonome et dans quelques semaines, j'serai diplômé donc je serai censé me débrouiller tout seul » (Nadège et Alban, master SH).

5.2. ...et de la part du tuteur

La première forme d'accompagnement mentionnée par les stagiaires est l'intégration à l'équipe, qui passe par une présentation, une visite du service ou la participation systématique aux réunions.

« Il a envoyé un mail dès mon arrivée à tous ses collaborateurs pour dire "Benoît est là, n'hésitez pas à lui donner du travail ou des recherches". Et en même temps, il a orienté en disant que ce qu'on me donne, fallait que ça ait un but, que ça me permette de voir un point précis et d'progresser en même temps en termes de connaissances juridiques » (Benoît, master droit, stage en cabinet d'avocats).

Tous les stagiaires indiquent par ailleurs qu'ils peuvent solliciter le tuteur ou l'équipe pour répondre à leurs questions et aucun ne déplore d'avoir été éconduit lors de ces requêtes.

« Ils sont à ma disposition pleine et entière. Dès que j'ai besoin, j'ai toujours une oreille attentive et un bon conseil, c'est absolument appréciable. Après, dès que j'ai besoin, on fixe un rendez-vous, en fonction de la disponibilité, pour pouvoir parler de mon mémoire ou des

autres tâches qui me sont confiées et sur lesquelles j'ai besoin de conseils, et où on a besoin de se poser un peu plus que 5 minutes » (Paula, master droit, stage à la société d'aménagement foncier et d'établissement rural).

La réactivité du tuteur est majoritaire, facilitée par la proximité physique et la collaboration quotidienne.

« C'est de manière informelle, puisque mon bureau est juste à côté du sien donc quand j'ai une question je la lui pose » (Maxence, master SFA, stage en mutuelle d'assurances).

Cependant, quelques stagiaires déplorent les délais de réaction auxquels ils ont été confrontés et qui ont pu les mettre en difficulté, surtout lorsque leur demande émanait d'une forme d'urgence.

« On prévoyait de faire des réunions chaque semaine mais on a très vite vu qu'on n'arrivait pas à s'y tenir parce qu'y avait tellement de travail, parce qu'on travaillait souvent dans l'urgence ; donc j'ai appris à gérer les priorités. Donc on échangeait plutôt quand on pouvait. Au début, ça a été dur pour moi parce qu'y avait plein de choses que je savais pas, ou j'avais besoin d'échanger et il fallait que je trouve le bon moment pour avoir enfin mes réponses » (Charline, master SH, stage en centre d'aide et de redynamisation par le travail).

On relève de rares cas d'indisponibilité du tuteur officiel (mentionné dans la convention de stage), qui, dans les faits, délègue l'accompagnement du stagiaire à des subalternes.

« Sur la convention, officiellement, c'était le directeur d'agence. Et après dans l'cadre du stage, la personne qui me donnait les tâches et qui m'accompagnait c'était une des deux salariées. Parce que le directeur d'agence est pas forcément spécialisé en droit il était plus spécialisé en compta, il a préféré déléguer à sa salariée qui était plus compétente » (Olivia, master droit, stage en cabinet d'experts comptables).

Tous les stagiaires mentionnent l'apport d'outils ou de documentation, avec le regard régulier sur leurs productions qui s'assimile plus à une vérification accompagnante qu'à un réel contrôle.

« Clément me dit "c'est bon, continue, maintenant, tu dois passer à ça, ou tu dois faire ci, contacte cette personne". Voilà, soit c'est moi qui vais le voir quand j'ai fini des choses, soit c'est lui qui vient me voir » (Laure, master droit, stage en mairie ville de 150 000 hab.).

De manière générale, les étudiants de fin de Master 2 sont considérés comme des collaborateurs à part entière, même si les tuteurs ont la bienveillance de les considérer comme de « jeunes professionnels ».

« C'est la première fois où je me suis sentie vraiment acceptée, ma venue était attendue et on m'a fait confiance très rapidement. J'ai eu l'impression d'être vraiment traitée d'égal à égal. Et tout ça s'est nourri vraiment des échanges que j'ai avec Pascale » (Élise, master SH, stage à la DREAL).

Impliqués dans tous les rouages du processus de travail, aucun ne déplore une « placardisation » ou le confinement à des tâches décalées, ce qui confirme les propos des référents sur l'adéquation des stages aux exigences du diplôme.

« Ce matin, ma tutrice faisait une formation pour des nouveaux installés donc je participe à tous ses entretiens. Et là, elle me donne de plus en plus de choses à faire, donc c'est moi qui fais les baux à sa place » (Marie, master droit, stage à la Fédération française d'équitation).

6. Conclusion

Présent dans tous les cursus de Master, le stage terminal est investi par les équipes pédagogiques de manière plurielle. Véritable temps de co-construction avec les entreprises dans certains cursus, il reste un moment quasiment externalisé pour d'autres, mais dans tous les cas, il pondère de manière importante la certification.

En entreprise, les tuteurs mettent en place les conditions pour que l'étudiant démontre sa professionnalité dans l'activité : en lui confiant des tâches graduelles centrées sur une mission ou plus disparates ; en l'amenant à devenir un collaborateur à part entière face aux réalités de terrain, y compris l'urgence ; en l'étayant par une attention régulière à ses questionnements et à ses productions.

Ces résultats, entérinés par les propos des stagiaires, attestent de la capacité du stage à modifier les identités : en développant une autonomie au travail, en intégrant un collectif, et en concrétisant les connaissances acquises à l'université.

Face à ces données optimistes, les résultats que nous produirons par enquête longitudinale interrogeront la propension du stage de fin d'études à insérer les jeunes diplômés.

Bibliographie

- Agulhon C. (2007), « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, n° 54, p. 11-27.
- Giret J.- F. et Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 117, janvier-mars, p. 29-47.
- Glammann D. (2015), « Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi*, N°129, janvier-mars, pp.5-22.
- Guichard J., Huteau M. (2007), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*, Paris, Dunod.
- Jacques M.-H. (2013), « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de Troisième », *Éducation et Formation*, mai, e-298-03, p. 71-86.
- Jacques M.-H. (2014), « Devenir professeur des écoles : les stages et leur évaluation, comme vecteurs de transition professionnelle », *Cahiers éducation et devenir*, n° 22, p. 56-67.
- Jacques M.-H. (2014), « De la Troisième à l'emploi : quatre années de suivis d'impétrants apprentis », in *Actes des XXIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, Relief, n° 48, p. 435-445.
- Jacques M.-H. (2015), « Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé : quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? », in J. Zaffran, *Accessibilité et handicap*, Grenoble, Presses universitaires, p.155-175.
- Jacques M.- H. (dir.) (2016), *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Kergoat P. (2007), « Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises », *Formation Emploi*, n° 99, p.13-27.
- Kergoat P. et Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux semblants de la démocratisation », *Économies et sociétés*, n° 36, p. 1405-1438.
- Prévost J.-B. (2012), *L'emploi des jeunes, Avis du Conseil économique, social et environnemental*, en ligne : www.lecese.fr.
- Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Devenir apprenti dans l'enseignement supérieur : stratégies d'insertion, diversité des parcours et des formes de transition

Benoit Cart^{}, Nathalie Jacob^{**}, Alexandre Léné^{***}*

Cette communication s'intéresse à la nouvelle forme de transition que constitue le contrat d'apprentissage pour de plus en plus de jeunes menant des études dans l'enseignement supérieur. Elle a pour objet de comprendre quelles sont les logiques des étudiants pour suivre leurs études supérieures sous le statut d'apprenti.

Rappelons brièvement, pour décrire le contexte dans lequel est mené ce travail, que les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur ont été multipliés par 7 en moins de 20 ans (entre 1995 et 2014), alors que l'apprentissage peine à se développer dans les formations de niveau inférieur ou égal au Bac, malgré les permanentes injonctions politiques¹. Ajoutons aussi que ces apprentis sont maintenant présents dans tous les cursus de l'enseignement supérieur, où l'apprentissage rencontre un succès phénoménal : ses effectifs ont été multipliés par 5 dans les formations technologiques de niveau III et par 15 dans les formations de niveau II et I (licences, masters et écoles d'ingénieurs)². Cette croissance rapide des effectifs d'apprentis de l'enseignement supérieur, comparée à celle observée dans l'enseignement secondaire, peut dans une certaine mesure paraître paradoxale, puisque les avantages en matière d'insertion professionnelle et d'accès à l'emploi y sont discutables³. Mais cet indéniable succès est la conséquence d'une conjonction d'intérêts des parties prenantes, les jeunes et leur famille, les entreprises, les pouvoirs publics, même s'il est difficile de distinguer quelle part peut être imputée à chacun.

Ce texte fait suite à un premier travail, présenté lors des JDL de décembre 2015 à Lille⁴, et vise à conforter ces premiers résultats obtenus par une vérification des hypothèses émises. En effet, nous avons identifié plusieurs types d'apprentis : le premier type, pour lequel l'apprentissage semble constituer un mode de formation spécifique, qui propose une voie d'accès à des formations ou des diplômes, qu'il n'aurait pas pu fréquenter autrement ; le second utilisant l'apprentissage comme une opportunité qui lui est offerte, en lui octroyant un double bénéfice, un contact privilégié avec l'entreprise et le salaire associé.

Dans cette communication, nous confirmons et précisons cette première typologie, en utilisant une méthode de classification (paragraphe 1) et en analysant plus particulièrement les caractéristiques individuelles et les parcours de formation des étudiants classés dans chacun des groupes obtenus (paragraphe 2). Ce traitement porte sur une enquête spécifique réalisée par l'OFIP auprès des 853 apprentis inscrits en 2014/2015 à l'Université de Lille 1, complétée par une enquête comparative concernant 1 967 étudiants inscrits dans les mêmes diplômes en formation traditionnelle.

* Clersé, CAR Céreq, Université de Lille.

** OFIP, Université de Lille.

*** Clersé, Télécom Lille, Université de Lille.

¹ Le nombre total d'apprentis décroît même chaque année depuis 2012.

² Toutes ces données sont extraites de « Repères et références statistiques 2016 », MEN-DEPP (cf. annexe 1).

³ Cf. Lopez, Sulzer, 2016 ou Cart, Joseph, 2013.

⁴ Cf. Cart, Jacob, Léné, 2015.

Nous partons du constat que l'apprentissage dans le supérieur n'est en effet pas homogène⁵. Il diffère selon les raisons qui poussent les jeunes à s'orienter vers ce mode de formation. Les contraintes (parcours scolaires, origines sociales, ressources financières) pèsent plus ou moins sur les choix éducatifs. Il diffère également selon la facilité d'accès aux entreprises d'accueil. Certains jeunes bénéficient d'effets de réseau (personnel, familial, d'établissement), alors que d'autres éprouvent de réelles difficultés à trouver une entreprise pour conclure un contrat d'apprentissage.

La typologie construite, et les différentes logiques de recours à l'alternance qui la structurent, viennent ainsi éclairer les processus de transition école-travail. L'alternance, dont on suppose généralement qu'elle facilite cette transition, n'est pas un long fleuve tranquille pour tous les étudiants qui s'orientent dans cette voie. Les dynamiques à l'œuvre dans les parcours biographiques, scolaires et professionnels, qui mènent à ce mode de formation, sont multiples. Cette communication vise donc à mettre en évidence certaines des logiques de sélection qui s'y développent, en amont de l'entrée sur le marché du travail.

1. Être apprenti dans l'enseignement supérieur : nécessité, rationalité ou opportunité ?

Pour répondre à cette question, nous reprenons donc les résultats de l'enquête spécifique réalisée par l'OFIP de l'Université de Lille 1 auprès des 853 apprentis inscrits en 2014/15 à l'Université. Les formations concernées sont les écoles d'ingénieurs (Polytech Lille et Télécom Lille), les DUT Chimie et GEA (gestion des entreprises et des administrations), les licences professionnelles de l'IUT, et divers cursus de licence et de master de l'Institut d'administration des entreprises (IAE).

1.1. Les variables disponibles et la méthode de traitement utilisée

Nous disposons dans cette enquête d'un certain nombre de questions cherchant à mesurer la motivation à devenir apprenti. Plusieurs thèmes sont ainsi abordés :

- Connaissance de l'apprentissage et modes de recherche de l'information ;
- Raisons du choix de l'apprentissage ;
- Degrés de difficulté à trouver une entreprise d'accueil.

Les réponses à ces interrogations permettent d'alimenter 8 variables, déclinées en 35 modalités, qui ont fait l'objet d'une analyse des correspondances multiples (cf. annexe 2 : détail des variables utilisées dans l'ACM). Nous disposons par ailleurs de certaines informations complémentaires, détaillant les caractéristiques individuelles et le parcours antérieur de formation. Ces 8 nouvelles variables sont utilisées comme variables supplémentaires de l'analyse.

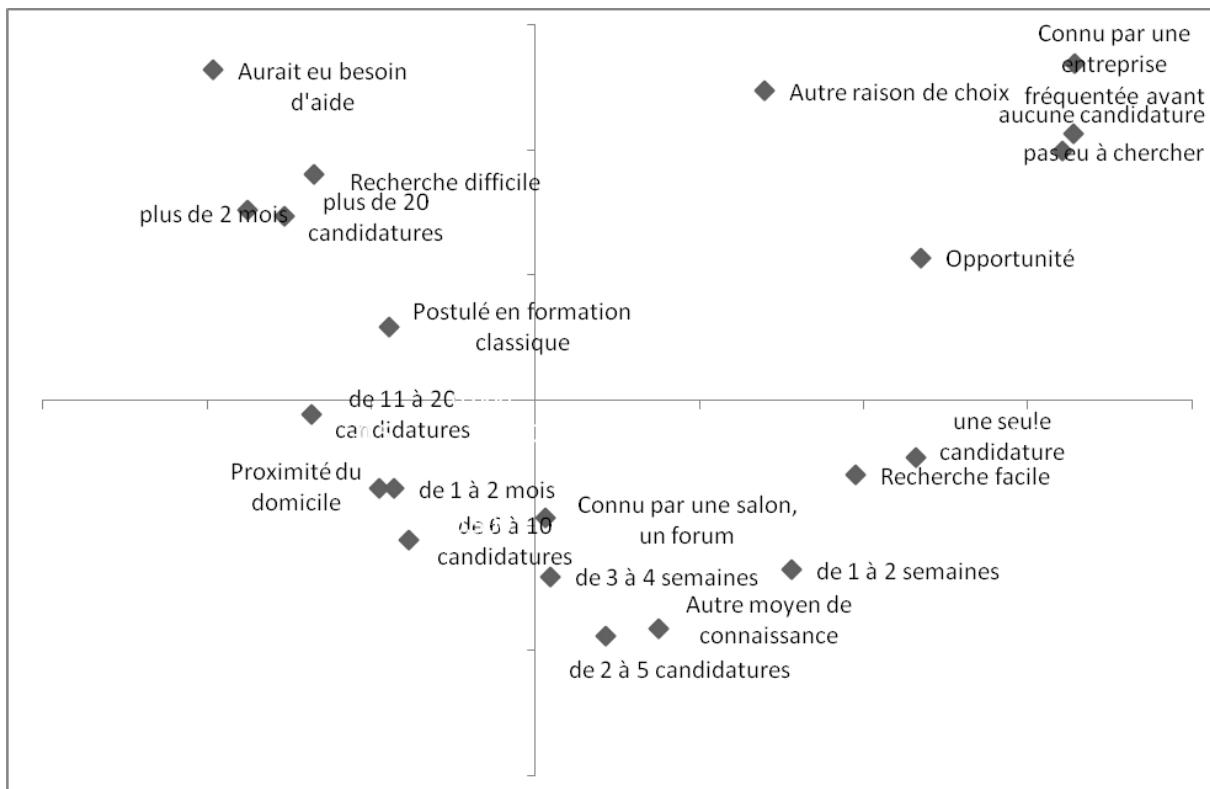
Nous avons pris le parti dans un premier temps de traiter ces questions de manière séparée pour les apprentis inscrits en première année de cursus (1^{ère} année de DUT, licence pro, 1^{ère} année de master, 1^{ère} année d'écoles d'ingénieurs) et pour ceux prolongeant leur cursus par une seconde ou troisième inscription. En effet, nous avons considéré que certaines questions pouvaient être interprétées différemment : les primo-inscrits ne pouvant se référer qu'à une éventuelle expérience de l'apprentissage dans une formation précédente alors que les inscrits en seconde ou troisième année de cursus se souvenant des modalités de leur entrée dans la première année correspondante. Mais compte tenu de la grande proximité des résultats de ces deux analyses, nous avons renoncé à cette méthode et avons fait le choix de traiter ensemble les 621 apprentis ayant répondu à l'enquête : 309 apprentis de première année et 312 apprentis de seconde et troisième année.

⁵ Cf. Kergoat, 2010 ou Moreau, 2008.

L'ACM réalisée positionne ces 621 apprentis sur un plan factoriel qui organise l'information concernant :

- la plus ou moindre grande difficulté à rechercher et trouver une entreprise d'accueil (**axe horizontal**) : nombre de candidatures, durée de la recherche, aide à la recherche...
- la connaissance préalable et les raisons du choix de l'apprentissage (**axe vertical**) : moyens de connaissance de l'apprentissage, raison du choix de l'apprentissage et critères de choix de l'entreprise.

Graphique 1 • Plan factoriel de l'ACM (dimensions 1 et 2) pour les 621 apprentis répondants



Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

À partir de ce graphique, on peut identifier 3 types de profils d'apprentis :

- ceux pour lesquels la recherche de l'entreprise a été facile voire extrêmement facile, puisque il existe une forte probabilité que l'entreprise d'accueil soit identifiée avant de postuler dans la formation (cadran supérieur droit du graphique) ;
- ceux pour lesquels la recherche de l'entreprise a été moyennement difficile, mais qui cherchaient absolument à poursuivre leurs études par la voie de l'apprentissage, comme dans leur formation précédente (milieu bas du graphique) ;
- ceux pour lesquels l'apprentissage a été mobilisé pour apporter des ressources supplémentaires, alors qu'ils avaient choisi une formation précise, qu'ils auraient suivie en formation classique, si la recherche difficile, voire très difficile, d'une entreprise d'accueil n'avait pas aboutie (cadran supérieur gauche du graphique).

Si on examine le positionnement des variables supplémentaires décrivant les caractéristiques individuelles et les parcours de formation, on constate que la recherche de l'entreprise d'accueil a été plus difficile pour les premières années de DUT et de Master ; ce qui est par contre moins le cas des apprentis d'écoles d'ingénieurs.

1.2. Un essai de typologie des apprentis de l'Université

Les six classes ainsi constituées et associées en trois groupes peuvent être identifiées ainsi :

Le groupe 1, classe 4 (71 individus) et classe 5 (57 individus), comprend des apprentis qui, soit n'ont effectué aucune démarche pour trouver leur entreprise d'accueil (vers la classe 4), soit n'ont démarché qu'une seule entreprise qui les a retenus (vers la classe 5). La connaissance préalable de l'entreprise peut distinguer en partie les deux classes. Certains sont apprentis, suite à une proposition de poursuite d'études émise par l'entreprise, ce qui n'aurait souvent pas été possible sans cette sollicitation. D'autres ont su saisir une opportunité qui s'est offerte à eux, de poursuivre leurs études sous le statut d'apprenti et ainsi de développer une première expérience en entreprise.

Le groupe 2, classe 15 (122 individus) et classe 24 (127 individus), situent des apprentis qui n'ont pas éprouvé trop de difficulté pour trouver leur entreprise d'accueil, soit en raison d'une suite de parcours en apprentissage (plus fréquente pour ceux de la classe 15), soit parce que l'aide reçue a été efficace, soit parce que les ressources personnelles (en particulier le réseau de relation) ont été mobilisées avec succès (plus souvent pour les apprentis de la classe 24).

Le groupe 3, classe 19 (163 individus) et classe 6 (81 individus), associent des apprentis qui ont éprouvé une difficulté certaine pour trouver leur entreprise d'accueil. Ceux de la classe 6 ont effectué de nombreuses démarches, qui ont demandé du temps (plus de 2 mois de recherche), et de l'investissement en multipliant les candidatures (plus de 20). Ils n'ont bénéficié d'aucune aide dans cette recherche et le regrettent (les 2/3 des apprentis déclarant n'avoir pas été aidé et le regrettant appartiennent à cette classe). Pour la plupart, il s'agit de leur première expérience d'une recherche d'emploi. Les apprentis de la classe 19 se distinguent des précédents par un processus de recherche moins laborieux, parce que peut-être déjà expérimentés lors d'une formation précédente et aussi beaucoup plus souvent assistés.

2. Qui sont ces apprentis et de quelles ressources disposent-ils ?

Nous allons tenter dans cette deuxième partie d'étudier la composition de chacune des classes ainsi constituées en exposant les caractéristiques des apprentis qui s'y regroupent. Pour cet exercice, nous utilisons à la fois des statistiques descriptives et des analyses toutes choses égales par ailleurs, en calculant la probabilité d'appartenir à chacune de ces classes.

Premier constat, la distribution n'est pas homogène selon la formation suivie, même s'il n'existe pas de sur-représentation massive de certaines d'entre elles dans les classes. Ce constat est confirmé par l'analyse toutes choses égales par ailleurs (cf. tableau 3).

Tableau 1 • Répartition des apprentis par formation et classe de la CAH

| | Dut1 | Dut2 | Dut | Ing1 | Ing2 | Ingénieur | Lic. pro | Mas1 | Mas2 | Master | Total |
|-----------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| CL4 | 1% | 3% | 4% | 7% | 15% | 23% | 31% | 23% | 20% | 42% | 100% |
| CL5 | 2% | 4% | 5% | 18% | 32% | 49% | 12% | 16% | 18% | 33% | 100% |
| Groupe 1 | 2% | 3% | 5% | 12% | 23% | 34% | 23% | 20% | 19% | 38% | 100% |
| CL15 | 2% | 5% | 7% | 11% | 26% | 37% | 18% | 12% | 26% | 39% | 100% |
| CL24 | 2% | 3% | 5% | 20% | 26% | 46% | 10% | 16% | 24% | 39% | 100% |
| Groupe 2 | 2% | 4% | 6% | 15% | 26% | 41% | 14% | 14% | 25% | 39% | 100% |
| CL19 | 3% | 7% | 10% | 8% | 21% | 29% | 12% | 22% | 27% | 49% | 100% |
| CL6 | 7% | 1% | 9% | 5% | 6% | 11% | 27% | 26% | 27% | 53% | 100% |
| Groupe 3 | 5% | 5% | 10% | 7% | 16% | 23% | 17% | 23% | 27% | 50% | 100% |
| Total | 3% | 4% | 7% | 11% | 21% | 33% | 17% | 19% | 24% | 43% | 100% |

Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

Alertons tout de même sur certaines spécificités :

- Les étudiants de licence professionnelle sont sur-représentés dans la classe 4 (1 apprenti sur 3), qui correspond à des poursuites d'études après un DUT, obtenu majoritairement suite à un apprentissage dans la même entreprise.
- La classe 5 est fortement investie par les élèves ingénieurs, qui y représentent un apprenti sur 2.
- Les classes 15 et 24 regroupent plus d'élèves ingénieurs qu'en moyenne, ceux de 1^{ère} année faisant plus fréquemment partie de la classe 24.
- On remarque une sur-représentation des étudiants de DUT dans les classes 19 et 6, ceux de 1^{ère} année étant plus concernés par la classe 6.
- Les étudiants de master 2 sont présents dans toutes les classes ; leur situation dans ces différentes classes, en particulier dans les plus extrêmes, dépendent peut-être avant tout de leurs ressources personnelles (héritage social, réseau de relations...).

Tableau 2 • Répartition des apprentis par origine sociale et classe de la CAH

| | Inférieure | Moyenne | Supérieure | Total |
|-----------------|------------|------------|------------|-------------|
| CL4 | 25% | 42% | 32% | 100% |
| CL5 | 14% | 47% | 39% | 100% |
| Groupe 1 | 20% | 45% | 35% | 100% |
| CL15 | 14% | 53% | 33% | 100% |
| CL24 | 14% | 56% | 30% | 100% |
| Groupe 2 | 14% | 55% | 31% | 100% |
| CL19 | 17% | 54% | 29% | 100% |
| CL6 | 12% | 54% | 33% | 100% |
| Groupe 3 | 15% | 54% | 31% | 100% |
| Total | 16% | 52% | 32% | 100% |

Lecture : Supérieure : les deux parents sont cadre, profession intermédiaire, commerçant, artisan, chef d'entreprise

Inférieure : les deux parents sont ouvriers ou employés

Moyenne : toute autre situation

Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015

Listons quelques commentaires à partir de ce tableau.

De manière contrintuitive, la classe 4, la mieux positionnée, connaît une surreprésentation des étudiants de milieu modeste. Ce résultat conforte un double constat déjà énoncé dans le travail précédent (cf. Cart, Jacob, Léné, 2015) : les apprentis d'écoles d'ingénieurs sont issus de milieu moins favorisé que leurs homologues en formation classique, ce qui traduit la politique mise en œuvre par ces écoles d'ingénieurs universitaires de privilégier la promotion sociale. Les élèves de licence professionnelle, souvent aussi de milieu modeste, peuvent augmenter leur niveau d'études, grâce à l'entreprise qui leur a fait confiance.

A l'inverse, les apprentis suivant des formations universitaires (essentiellement master) se positionnent, dans l'échelle des classes de la CAH, en fonction de leurs ressources individuelles, issues essentiellement de leur appartenance sociale.

Les analyses toutes choses égales par ailleurs (régressions logistiques de la probabilité d'appartenir à chacune des classes) confirment et complètent ces constats (même si on mesure que peu de variables produisent des effets économétriquement significatifs).

Tableau 3 • Rapports de chance : probabilités d'appartenir à chacune des classes

| | CL4 | CL5 | CL15 | CL24 | CL19 | CL6 |
|--|--------------|--------------|-------|--------------|--------------|--------------|
| Genre (ref. Homme) | | | | | | |
| Femme | 1,048 | 0,500 | 0,881 | 1,198 | 1,234 | 1,294 |
| Formation (ref. Master 2) | | | | | | |
| Licence Pro | 2,613 | 0,862 | 1,186 | | 0,532 | 1,506 |
| DUT1 | 0,792 | 0,761 | 0,554 | | 0,752 | 3,442 |
| DUT2 | 0,688 | 1,053 | 1,113 | 2,365 | 2,371 | 0,211 |
| Ingénieur 1 | 0,869 | 1,630 | 0,951 | | 0,622 | 0,373 |
| Ingénieur 2 | 0,789 | 1,677 | 1,121 | 1,173 | 1,125 | 0,261 |
| Master 1 | 1,796 | 1,024 | 0,669 | | 1,029 | 1,207 |
| Type de bac (ref. Bac général) | | | | | | |
| Bac techno | 0,861 | 0,824 | 1,178 | 2,479 | 0,970 | 0,676 |
| Bac pro | 1,045 | 1,618 | 2,185 | 0,239 | 0,812 | 0,839 |
| Age au bac (ref. à l'heure) | | | | | | |
| En retard | 1,011 | 1,127 | 0,818 | 0,905 | 0,866 | 1,284 |
| Mention au bac (réf. Oui) | | | | | | |
| Non | 1,113 | 0,979 | 0,952 | 0,697 | 1,350 | 0,951 |
| Origine sociale (réf. supérieure) | | | | | | |
| inférieure | 1,540 | 0,745 | 0,807 | 0,779 | 1,269 | 0,693 |
| moyenne | 0,776 | 0,695 | 0,984 | 0,893 | 1,165 | 1,026 |
| Alternance avant (réf. Non) | | | | | | |
| Oui | 1,508 | 0,809 | 1,399 | 0,820 | 0,716 | 0,858 |
| BTS ou DUT avant (réf. Oui) | | | | | | |
| Non | 0,959 | 0,752 | 1,342 | 1,035 | 1,465 | 0,742 |

Lecture : Apparaissent en gras les rapports de chance des variables significatives dans chacune des régressions

Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015

Nous remarquons alors, à l'examen de ce tableau, quelques résultats qu'il convient de mettre en avant :

- La seule variable significative, pour la classe CL4, est le fait d'être en licence professionnelle : ces étudiants y sont très nombreux, proportionnellement plus de deux fois plus que les autres.
- Pour la classe CL5, la seule variable significative est le fait d'être une femme : elles sont en effet moitié moins présentes dans cette classe que les hommes.
- On peut encore noter que le fait d'être en DUT2, tout comme le fait d'être titulaire d'un bac technologique, augmente fortement la probabilité de se retrouver dans la classe CL24. Autrement dit, dans certains cas, avoir suivi un parcours de type « technologique » peut favoriser l'accès à l'apprentissage ; rappelons que cette classe se caractérise par un accès relativement facile à l'apprentissage.
- Pour la classe CL19, c'est le fait d'être en DUT2, comme celui d'être déjà passé par un BTS ou un DUT auparavant, qui s'avère être significatif et augmente la probabilité d'appartenir à cette classe. En revanche, les apprentis de licence professionnelle sont significativement peu présents. Les apprentis relevant de cette classe ont éprouvé des difficultés certaines pour accéder à l'apprentissage.
- Enfin pour la classe CL6, celle où les difficultés d'accès sont maximales, c'est le fait d'être en DUT qui apparaît déterminant. A l'inverse, les élèves ingénieur sont significativement peu présents.

Conclusion

L'apprentissage est souvent présenté comme un moyen de faciliter la transition école - marché du travail. Nous avons cherché à questionner ce postulat, en nous intéressant aux processus qui peuvent amener les jeunes à choisir cette modalité de formation dans l'enseignement supérieur. Accéder à l'apprentissage ne va bien sûr pas toujours de soi. On peut vouloir poursuivre sa formation par la voie de l'apprentissage et ne pas pouvoir le faire. Trouver une entreprise et se faire accepter dans une filière de formation alternante peut en effet s'avérer difficile et problématique pour bon nombre de candidats.

Pour d'autres, il semblerait au contraire que l'orientation vers l'apprentissage soit très aisée. Les voies d'accès à ce mode de formation sont diverses. Elles résultent des contraintes liées aux spécialités de formation (est-il possible de choisir l'alternance pour telle ou telle spécialité ?), à la sélectivité des formations (master, écoles d'ingénieurs, DUT), au processus d'accompagnement dans la recherche de l'entreprise (l'établissement universitaire a-t-il tissé des relations avec les entreprises, dispose-t-il d'un portefeuille de contacts ?), aux contraintes personnelles et financières (l'apprentissage est un moyen de poursuivre ses études en étant rémunéré), aux relations personnelles ou familiales (l'étudiant peut-il mobiliser un réseau pour trouver une entreprise ?).

La typologie, que nous avons construite, révèle des logiques d'accès variées et bien distinctes, selon les types de formation suivis par les étudiants. Cette tentative de mise en ordre d'une réalité complexe a également le mérite de nuancer, voire de contredire, certaines représentations relatives au monde de l'enseignement supérieur. Ainsi les effets de sélection pour accéder à l'apprentissage ne sont pas toujours là où on les attendrait. Par exemple, nous montrons que l'apprentissage peut permettre à des profils particuliers d'individus d'accéder à des écoles d'ingénieurs, dans une logique de promotion sociale. Il faut toutefois rester prudent quant à la généralisation de nos résultats. Nous avons en effet travaillé sur un échantillon restreint et spécifique, celui des apprentis de l'Université de Lille 1 et de ses écoles d'ingénieurs. Il conviendrait alors de compléter cette approche en élargissant notre analyse à un éventail plus diversifié d'établissements. Cependant les statistiques concernant l'origine sociale des apprentis, issues de l'enquête « Génération », que nous avons présentées dans le travail précédent (Cart, Jacob, Léné, 2015), confirmaient ces constats, en posant

les bases d'une sorte de règle générale, qu'il conviendrait certes de vérifier : dans les formations où l'accès à l'apprentissage est peu sélectif (parce que souvent très apprécié par les entreprises), écoles d'ingénieurs et de commerce, licences professionnelles, certains masters spécialisés..., les apprentis sont d'origine plus modeste que leurs homologues étudiants, ce qui leur permet d'obtenir les moyens de poursuivre leurs études. A l'inverse, dans les formations, où l'accès à l'apprentissage est beaucoup plus sélectif, ceux qui réussissent à y accéder, sont d'origine sociale plus favorisée : leurs ressources personnelles (en particulier le réseau de relations) ont permis de trouver une entreprise d'accueil.

Bibliographie

- Cart B., Jacob N., Léné A. (2015), « Les apprentis de l'enseignement supérieur : diversité des usages et des logiques », in Boudesseul G., Cart B., Couppié T., Giret J.-F., Lemistre P., Toutin M.-H., Werquin P. (dirs), *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et des carrières*, XXII^{èmes} JDL, Céreq, Relief, n° 50, p. 319-332.
- Cart B., Joseph O. (2013), « Les effets du passage par l'apprentissage sur l'insertion des jeunes », *Biennale du Céreq*, Paris, 19 septembre.
- Doray P., Maroy Ch. (2001), « La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance », *Education et société*, 2001/1 n°7, p. 51-65.
- Erllich V, Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et Sociétés*, n° 26, Vol. 2, p. 71-88.
- Issehnane S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et emploi*, n° 125, janvier-mars.
- Kergoat P. (2010), *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?*, Céreq, Net.Doc, n° 75.
- Lopez A., Sulzer E. (2016), « Insertion des apprentis : un avantage à interroger », Céreq, *Bref*, n° 346.
- Mignot-Gérard S., Perrin-Joly C., Sarfati F., Vezinat N. (2015), « L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois », *Connaissance de l'emploi*, n° 119, mars.
- Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101.
- Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue Française de Socio-Economie*, 2014/2, p. 71-92.

Annexe 1

Évolution des effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur

| | 1995-96 | Répart. | 2000-01 | Répart. | 2010-11 | Répart. | 2014-15 | Répart. |
|-----------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| BTS | 12 539 | | 27 800 | | 49 965 | | 58 620 | |
| Autres niveau III | 2 734 | | 7 753 | | 12 109 | | 12 799 | |
| Total niveau III | 15 273 | 76 % | 35 553 | 69 % | 62 074 | 56 % | 71 419 | 51 % |
| <i>Evolution</i> | <i>100</i> | | <i>233</i> | | <i>406</i> | | <i>468</i> | |
| Licence | 56 | | 692 | | 11 943 | | 15 830 | |
| Master | 0 | | 0 | | 9 522 | | 13 784 | |
| Ingénieurs | 1 734 | | 4 644 | | 12 706 | | 18 620 | |
| Autres niveau II et I | 2 987 | | 10 297 | | 15 160 | | 19 123 | |
| Total niveau II et I | 4 777 | 24 % | 15 633 | 31 % | 49 331 | 44 % | 67 357 | 49 % |
| <i>Evolution</i> | <i>100</i> | | <i>327</i> | | <i>1 033</i> | | <i>1 410</i> | |
| Total supérieur | 20 050 | 100 % | 51 186 | 100 % | 111 405 | 100 % | 138 776 | 100 % |
| <i>Evolution</i> | <i>100</i> | | <i>255</i> | | <i>556</i> | | <i>692</i> | |
| TOTAL apprentissage | 293 512 | 7 % | 365 874 | 14 % | 426 280 | 26 % | 405 882 | 34 % |
| <i>Evolution</i> | <i>100</i> | | <i>125</i> | | <i>145</i> | | <i>138</i> | |

Source : MEN, Repères et références statistiques 2016.

Annexe 2 : Détail des variables utilisées dans l'ACM puis la CAH

Liste des variables et de leurs modalités utilisées dans l'ACM. Certaines variables sont projetées en variable supplémentaire.

Les modalités ne sont pas toutes visibles. N'ont été reprises dans les graphiques que celles contribuant le plus à l'inertie des axes.

Caractéristiques individuelles

Sexe (variable supplémentaire)

Femme
Homme

Originale sociale (variable supplémentaire)

Supérieure : le père et la mère sont tous les deux cadre, profession intermédiaire, artisan, commerçant ou chef d'entreprise

Inférieure: le père et la mère sont tous les deux ouvrier ou employé

Autre : toutes les autres situations

Les apprentis étrangers ont été supprimés de l'analyse en raison de leur caractère trop atypique. La modalité Bac_autre de la variable Type de Bac, qui regroupe les étudiants non titulaires du Bac français a donc disparu.

Parcours de formation

Diplôme (variable supplémentaire)

Ecole d'ingénieurs
Master
Licence professionnelle
DUT

Type de bac obtenu (variable supplémentaire)

Bac général
Bac technologique
Bac professionnel

Age au Bac (variable supplémentaire)

A l'heure ou en avance par rapport à l'âge normal au Bac
En retard par rapport à l'âge normal

Mention obtenu au Bac (variable supplémentaire)

A obtenu une mention TB, B ou AB
N'a pas obtenu de mention ou mention passable

Parcours d'alternance dans l'enseignement supérieur (variable supplémentaire)

A suivi une formation en alternance (apprentissage ou contrat pro) avant la formation actuelle
N'a suivi que des formations initiales classiques

Passage par une formation de BTS ou DUT (variable supplémentaire)

A été auparavant inscrit en BTS ou DUT
N'a jamais été inscrit ni en BTS, ni en DUT

Motivation pour l'inscription en apprentissage

Connaissance de l'apprentissage (*comment avez-vous connu l'apprentissage ?*)

- Par des recherches sur le diplôme actuel
- Par une formation antérieure
- Par une relation, famille, amis...
- Par une entreprise connue lors d'un stage, un petit boulot...
- Par un forum, un salon, un site internet...
- Par un autre moyen à préciser

Autre demande d'inscription (*pour l'année universitaire en cours, avez-vous postulé ?*)

Dans ce même diplôme en formation en formation initiale classique ou dans un autre diplôme en formation classique

- Dans un autre diplôme en apprentissage ou en contrat de professionnalisation
- N'a postulé dans aucune autre formation

Raison du choix de l'apprentissage (*pour quelle raison principale avez-vous choisi un parcours en apprentissage ?*)

- Pour suivre une formation avec plus de pratique
- Pour raison financière
- Parce que c'est un bon tremplin vers l'emploi
- Il s'agissait d'une simple opportunité

Recherche de l'entreprise

Appui pour trouver une entreprise (*la formation dans laquelle vous êtes actuellement inscrit vous a-t-elle aidé pour trouver une entreprise ?*)

- Oui
- Non mais je n'en ai pas eu besoin
- Non mais j'en aurais eu besoin

Nombre de candidatures aux entreprises (*Combien de candidatures avez-vous envoyées ?*)

- Zéro, aucune
- Une seule
- De 2 à 5
- De 6 à 10
- De 11 à 20
- Plus de 20

Critère de choix de l'entreprise (*quel a été le principal critère du choix de l'entreprise ?*)

- La notoriété de l'entreprise
- L'intérêt de la mission proposée
- Les perspectives d'embauche
- La proximité par rapport au domicile
- Une autre raison

Durée de recherche de l'entreprise (*Combien de semaines avez-vous mis pour trouver l'entreprise ?*)

- Pas eu à chercher ou immédiatement
- De 1 à 2 semaines
- De 3 à 4 semaines
- De 1 à 2 mois
- Plus de 2 mois

Difficultés à trouver une entreprise (*Sur une échelle de valeur de 1 très facile à 10 très difficile, comment jugez-vous la recherche de votre entreprise ?*)

- Note de 1 à 3 : facile
- Note de 4 à 7 : moyen
- Note de 8 à 10 : difficile

Apprentissage et transition professionnelle.

Une mesure de l'adaptation des attentes d'apprentis du supérieur

Alexandre Léné*

Introduction

L'apprentissage est considéré comme un moyen efficace pour faciliter la transition entre le système éducatif et le marché du travail. En plaçant le jeune au cœur du collectif de travail, l'alternance faciliterait son intégration à l'organisation. Les jeunes sont progressivement socialisés aux valeurs, aux normes et aux modes de fonctionnement de l'organisation.

Comme l'alternance amène les jeunes à se confronter à de nouveaux contextes et de nouveaux rôles, elle mobilise aussi la capacité de chacun à vivre des situations de forte dissonance cognitive et à mettre en œuvre certaines stratégies pour les affronter (Cohen-Scali, 2000). L'alternance peut ainsi placer l'individu en situation de tension. C'est notamment le cas lorsque les représentations des jeunes et leurs attentes vis-à-vis de l'organisation sont en décalage avec ce que l'entreprise peut offrir (Riant, 2010). Parfois, la transition est douce, dans d'autres cas, des résistances s'opèrent, pouvant conduire à des ruptures subjectives (Gilson, 2012). Certains apprentis soulignent combien les difficultés inhérentes à l'environnement de travail (le climat social, la faible cohésion au sein des équipes, la charge de travail, les pressions diverses) peuvent nuire au processus de socialisation professionnelle (Commeiras *et al.*, 2013).

Ces tensions peuvent expliquer le fait que l'apprentissage se caractérise par une forte mobilité à l'issue de la période de formation (Cart et Léné, 2008). Si certains éléments laissent penser que les entreprises jouent en effet un rôle structurant dans la mobilité des apprentis (Arrighi et Mora, 2010), les jeunes ont également un rôle actif dans ce phénomène. Ces départs peuvent trouver en partie leur origine dans la nature de la relation qui s'est instaurée entre l'apprenti et son employeur.

Notre communication se propose d'explorer cette phase de transition à l'aide du concept de *contrat psychologique* développé par la psychologie organisationnelle (Rousseau, 1995 ; Delobbe *et al.*, 2005). Le contrat psychologique des salariés est constitué de ce qu'ils pensent pouvoir recevoir de la part de leur organisation et de ce qu'ils se sentent obligés de lui apporter. Notre objectif est d'appréhender les attentes des apprentis vis-à-vis de l'organisation où ils travaillent et les obligations qu'ils estiment avoir envers elle. Il s'agit surtout de comprendre la façon dont le contrat psychologique des apprentis évolue au cours de la période de formation.

Différents travaux ont examiné l'évolution des contrats psychologiques. Ils montrent que les employés réévaluent leurs attentes/obligations pendant la phase d'intégration dans l'entreprise (Robinson *et al.*, 1994 ; Thomas et Anderson, 1998 ; De Vos *et al.*, 2003). Les recherches empiriques réalisées en France sont plus rares et il n'y a pas eu de travaux de cette nature portant sur la population particulière des apprentis pendant leur période de formation.

Afin d'examiner ces questions, nous avons mené une étude sur une population d'élèves-ingénieurs en formation sous contrat d'apprentissage. Les données recueillies auprès de ces jeunes apprentis du

* CLERSE UMR 8019 Université de Lille et CNRS, Telecom-Lille.

supérieur un, treize et vingt-cinq mois après leur entrée dans l'entreprise d'accueil, nous permettent de comprendre comment les différentes dimensions du contrat psychologique des apprentis (CPA) évoluent.

1. Apprentissage et contrat psychologique

1.1. Le concept de contrat psychologique

Selon Rousseau (1995, 2001), le contrat psychologique est une perception individuelle des obligations réciproques qui sous-tendent la relation d'échange entre un employé et son employeur. Le contrat psychologique des salariés est constitué de ce qu'ils pensent pouvoir recevoir de la part de leur organisation et de ce qu'ils se sentent obligés de lui apporter. Les chercheurs ont souvent adopté la distinction transactionnel/relationnel afin de qualifier la nature du contrat psychologique. Le contrat transactionnel se caractérise par des engagements limités et spécifiés. Le contrat relationnel, par opposition, se caractérise par des relations de long terme, impliquant des investissements importants de la part des deux parties prenantes. Le contrat de développement (Rousseau, 1996) ou de développement des compétences (Coyle-Shapiro et Kessler, 2000) repose, quant à lui, sur un engagement de l'organisation à développer les compétences des individus, en proposant des emplois à responsabilités et avec un accès privilégié aux sources d'information. En échange, le salarié accepte de se plier aux objectifs de l'entreprise et de faire preuve d'adaptabilité. Il espère pouvoir développer son employabilité. Nous nous attendons a priori à trouver de telles attentes chez les apprentis.

Le concept de contrat psychologique offre un cadre d'analyse permettant de comprendre les liens qui se tissent entre les salariés et leurs employeurs et a souvent été utilisé pour prédire les attitudes des employés. C'est un déterminant crucial des comportements organisationnels (Delobbe *et al.*, 2005). De très nombreuses études montrent en effet que les attentes déçues peuvent entraîner des tensions et des conflits pouvant se répercuter sur les attitudes comme l'implication, la satisfaction au travail, la confiance, l'intention de quitter l'organisation ainsi que la performance organisationnelle.

1.2. Contrat psychologique et socialisation organisationnelle

La période de socialisation organisationnelle est considérée comme une étape importante dans la transformation du contrat psychologique (Rousseau, 2001). Les individus effectuent un important travail d'ajustement afin d'octroyer du sens aux événements qu'ils rencontrent, particulièrement pendant les premiers mois de présence en entreprise. Généralement, les nouveaux employés entrent dans l'entreprise avec un optimisme naïf et les premières expériences ne sont souvent pas à la hauteur de leurs attentes. Les études ont largement souligné le choc de la réalité lorsqu'ils découvrent l'entreprise (Louis, 1980). Il apparaît donc normal que le contrat psychologique subisse des transformations suite à l'épreuve que constitue l'entrée dans le monde professionnel. A la phase adhésion forte de la première phase de la socialisation peut donc succéder une phase de distanciation voire de rejet liée à la découverte de la réalité organisationnelle.

Quelques études ont mis en évidence ce processus d'ajustement du CP pour les nouveaux venus (Robinson *et al.*, 1994 ; Thomas et Anderson, 1998 ; De Vos *et al.*, 2003). Thomas et Anderson (1998), dans une étude sur les nouvelles recrues de l'Armée britannique, montrent que ces dernières ajustent leurs attentes très rapidement. Au bout de huit semaines, leurs attentes vis-à-vis de l'employeur se sont significativement accrues. L'ajustement des individus à l'organisation se poursuit toutefois au-delà des premiers mois de présence dans l'entreprise. Robinson *et al.* (1994) ont étudié le CP de jeunes titulaires d'un MBA sur une période de deux ans. Au cours de cette période, les attentes vis-à-vis de leur employeur se sont accrues de façon significative ; et particulièrement celles en matière de promotion et de rémunération. En revanche, les attentes en matière de formation ont diminué. En ce qui concerne leurs obligations, elles se caractérisent majoritairement par une

diminution. De Vos *et al.* (2003) montrent également que le phénomène d'adaptation dépasse la première phase de la socialisation organisationnelle.

Si ces différentes études soulignent le fait que les CP sont l'objet d'importants ajustements en fonction des expériences vécues par les salariés, il est difficile de tirer des conclusions générales sur le sens de ces évolutions. Thomas et Anderson (1998) montrent en effet que les jeunes recrues revoient à la hausse les dimensions de leur CP, notamment les dimensions relevant d'un contrat psychologique relationnel. Robinson *et al.* (1994) mettent en évidence un schéma d'évolution plus complexe. Au bout de deux ans, les employés considèrent qu'ils doivent moins à leur employeur alors que leur employeur leur doit plus. Tekleab *et al.* (2013), quant à eux, observent une diminution perçue des obligations des employeurs envers les salariés. Les nouveaux entrants ont tout d'abord tendance à amplifier ce qu'ils peuvent attendre de l'entreprise. Lorsque leurs attentes initiales ne sont pas satisfaites, ils ont tendance à les réajuster à la baisse.

1.3. Les spécificités du contrat psychologique des apprentis

En ce qui concerne les apprentis, la situation est plus complexe à analyser. Les apprentis sont certes salariés de l'entreprise qui les accueille, mais le contrat d'apprentissage est un CDD à l'issue duquel l'apprenti n'est pas nécessairement embauché. Si l'entreprise ne s'engage pas obligatoirement à recruter l'apprenti, elle s'engage en revanche à le former. Les termes de l'échange sont donc différents des primo-salariés traditionnels ; cela peut affecter les attentes des apprentis (Alves *et al.*, 2013). Lorsque le contrat de travail définit une durée d'emploi, cela se répercute sur les attentes des salariés. Un contrat à durée déterminée est peut-être de nature plus transactionnelle. Certaines études portant sur les emplois atypiques ont en effet montré que les salariés précaires (emploi temporaires, intérimaires) ont des contrats psychologiques plus étroits et asymétriques que les salariés permanents (De Cuyper *et al.*, 2008) qui se traduisent par des attitudes de sous-investissement ou d'investissement calculé (Coyle-Shapiro et Kessler, 2002). D'un autre côté, la nature du contrat d'apprentissage est susceptible d'engendrer des attitudes inverses. L'apprentissage est souvent considéré comme une période d'essai au cours de laquelle l'apprenti doit faire ses preuves s'il souhaite être recruté par l'entreprise à l'issue de la période de formation (Bailly *et al.*, 2009). Dans cette perspective, on peut s'attendre à ce que les apprentis soient particulièrement motivés et qu'ils envoient des signaux à leur futur employeur en s'investissant dans l'entreprise. De telles attitudes ont été relevées chez les salariés temporaires (Connelly et Gallagher, 2004).

Par ailleurs, le fait que les apprentis soient en CDD introduit un élément supplémentaire : ils connaissent la date de leur éventuel départ. La question de leur devenir dans l'entreprise se pose donc de façon de plus en plus pressante au cours du temps. Les perspectives au sein des entreprises formatrices sont tout d'abord floues à leurs yeux, elles s'éclaircissent au fur et à mesure que le temps passe. Or, comme le montre Bal *et al.* (2010), la façon dont les individus perçoivent leurs perspectives futures et le temps qu'il leur reste à passer dans l'entreprise est un élément qui structure leur contrat psychologique. Si, au cours du temps, le salarié considère que ces promesses ne sont pas satisfaites, il peut se désengager et mettre en place des actions destinées à faire avancer sa carrière à l'extérieur de l'organisation. Au contraire, s'il perçoit des possibilités de progresser dans l'entreprise au-delà de la période d'apprentissage, ses attentes et obligations peuvent se renforcer.

Au regard de tous ces éléments nous nous attendons à ce que notre analyse empirique montre que le CPA est sujet à d'importants phénomènes d'ajustement. On peut supposer que les apprentis ont des attentes élevées en début de contrat et que ces attentes évoluent à la baisse, même s'il est probable que les différentes dimensions du CPA n'évoluent pas toutes dans le même sens. Nous nous attendons également à ce que le CPA n'évolue pas uniquement en phase de socialisation mais sur toute la durée du contrat d'apprentissage. L'approche de la fin de la période de formation est susceptible de modifier les attentes et obligations perçues des apprentis. Il est probable que l'on trouve, d'une part, des contrats où les relations de long terme prédominent et se caractérisant par

des niveaux d'implication affective élevés et d'autre part, des CPA où les obligations et attentes perçues sont faibles et se caractérisant par un certain détachement.

2. Le contrat psychologique des apprentis : choix et validation des construits

2.1. Procédure de recueil des données

Notre échantillon est constitué d'apprentis du supérieur préparant un diplôme d'ingénieur dans les secteurs de l'informatique, des réseaux et des télécommunications. Leur contrat d'apprentissage s'étale sur une durée de trois ans. Dans cette étude, nous avons adopté une démarche de type longitudinal. Entre octobre 2008 et octobre 2011, deux cohortes d'apprentis ont été interrogées par questionnaire, chacune à trois dates différentes¹. Trois points de mesure sont ainsi relevés, en début (T1), en milieu (T2) et en fin d'alternance (T3) ; respectivement un mois, treize mois et vingt-cinq mois après leur entrée dans l'entreprise. En T1, les attentes des apprentis vis-à-vis de l'entreprise sont récentes et n'ont pas encore été confrontées à la réalité alors qu'en T2 et T3, les apprentis sont plus expérimentés, les attentes initiales ont déjà pu évoluer face à la réalité de la relation d'emploi.

Au total, 428 apprentis ont été interrogés. Le taux de réponse est de 67 %. L'échantillon total est donc de 287 apprentis. En raison du caractère contrôlé – les questionnaires étaient distribués et récupérés directement auprès des apprentis lors de leur séjour à l'école – nous n'avons eu peu de refus de collaboration. La majorité des participants (97 %) avaient entre 20 et 25 ans. 72 % d'entre eux effectuaient leur apprentissage dans une grande entreprise (+ de 500 salariés) essentiellement dans les domaines des télécoms, de l'informatique et des technologies de l'information, la grande distribution ou les services publics. L'échantillon est composé à 97 % d'hommes.

2.2. Les instruments de mesure du contrat psychologique des apprentis

Pour construire notre questionnaire, nous nous sommes inspirés de la littérature existante et en particulier des travaux de Rousseau (1990), Coyle-Shapiro et Kessler, (2000), De Vos *et al.* (2003) et de Janssens *et al.* (2003) pour l'adapter à notre contexte professionnel et culturel particulier (Guerrero, 2005). Nous évaluons la perception qu'ont les apprentis regardant leurs obligations et celles de leur employeur à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points allant de 1 "je ne suis absolument pas d'accord" à 7 "je suis tout à fait d'accord". Les obligations de leur employeur sont mesurées en demandant aux apprentis dans quelle mesure leur employeur devait leur fournir les éléments suivants : la sécurité de l'emploi à long terme, la possibilité de faire carrière dans l'entreprise, la possibilité de développer leurs compétences, le soutien de l'organisation (tuteur), la nature du travail lui-même (responsabilité). Les obligations perçues ont été mesurées en demandant aux apprentis dans quelle mesure ils se sentaient obligés de rester dans l'organisation pour une longue période, de solliciter l'assistance de l'encadrement, d'adopter une attitude flexible envers les changements dans l'organisation : de travailler au-delà du temps normal de travail (heures supplémentaires, week-end), d'accepter des tâches ne relevant pas spécifiquement de leur emploi.

2.3. La validation des construits

La première étape a consisté à mener une analyse factorielle en composantes principales et rotation oblique afin de vérifier la convergence et la validité discriminante de nos échelles de mesure du CPA ;

¹ Il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes, que ce soit au niveau des caractéristiques individuelles ou au niveau des indicateurs construits.

les obligations des employeurs et les obligations des employés étant soumises à deux estimations distinctes. Une structure en 3 facteurs fournit la structure factorielle la plus cohérente pour les deux types d'obligation. Après épuration, notre questionnaire final contient respectivement 10 et 11 items pour évaluer le contrat psychologiques des apprentis. Les tableaux 1 et 2 présentent les résultats de ces analyses factorielles. Cette structure est stable sur les trois moments T1, T2 et T3 et les tests de fiabilité (α de Cronbach) sont également satisfaisants.

Les obligations de l'employeur comportent trois dimensions (tableau 1). La première contient quatre items ($\alpha=0,87$) relatifs à *l'engagement de long terme* de la part de l'entreprise. La deuxième dimension contient trois items ($\alpha=0,77$) qui reflètent les attentes de l'individu en matière de contenu de l'emploi et de *responsabilités*. Les trois items de la troisième dimension mesurent le *soutien personnel/formation* ($\alpha=0,72$).

Tableau 1 • Analyse en composantes principales des obligations de l'employeur

| J'attends de mon employeur qu'il... | F1 | F2 | F3 |
|--|-------------|-------------|-------------|
| s'engage envers moi sur le long terme | 0.82 | 0.04 | -0.05 |
| m'offre des possibilités de faire carrière dans l'entreprise | 0.79 | 0.11 | -0.11 |
| fasse tout ce qui est en son pouvoir pour me garder | 0.75 | 0.12 | 0.04 |
| me garantisse une certaine sécurité d'emploi | 0.65 | -0.26 | 0.27 |
| m'offre des opportunités de montrer de quoi je suis capable | 0.02 | 0.87 | 0.01 |
| m'offre des activités intéressantes, riches et stimulantes | 0.05 | 0.81 | 0.06 |
| me propose un emploi où je peux prendre des décisions par moi-même | 0.03 | 0.57 | 0.05 |
| me soutienne personnellement durant les périodes difficiles | -0.01 | 0.03 | 0.79 |
| me laisse du temps pour me former pendant mon temps de travail | -0.12 | 0.10 | 0.72 |
| me traite comme une personne et pas seulement comme un numéro | 0.18 | -0.02 | 0.68 |
| Valeurs propres | 3.23 | 1.56 | 1.24 |
| % de la variance expliquée par chaque facteur | 32 % | 16 % | 12 % |

Représentation du facteur avec rotation (Coefficients de régression normalisés).

Les obligations des employés comportent également trois dimensions (tableau 2). La première contient cinq items ($\alpha=0,84$) et estime dans quelle mesure les apprentis souhaitent rester dans l'entreprise pour une longue période et s'y investir personnellement (*investissement temporel*). La deuxième dimension contient trois items ($\alpha=0,74$) et reflète la propension des apprentis à solliciter l'aide de leur supérieur hiérarchique direct ou de leur maître d'apprentissage en cas de besoin (*sollicitation/formation*). Les trois items de la troisième dimension ($\alpha=0,65$) reflètent la *flexibilité* de l'apprenti vis-à-vis des changements dans l'organisation.

Tableau 2 • Analyse en composantes principales des obligations vis-à-vis de l'employeur

| Mon employeur peut attendre de moi que... | F1 | F2 | F3 |
|---|-------------|-------------|-------------|
| je m'implique dans cette entreprise pour une longue période | 0.77 | 0.18 | -0.12 |
| je reste dans cette entreprise pour y faire ma carrière | 0.76 | 0.05 | -0.10 |
| je me forme en dehors de mon temps de travail | 0.66 | -0.18 | 0.13 |
| je me sente concerné par cette entreprise, même en dehors des heures | 0.65 | 0.20 | 0.04 |
| je travaille le week-end | 0.60 | -0.18 | 0.16 |
| je demande de l'aide lorsque je suis confronté à un problème inconnu | 0.06 | 0.77 | 0.08 |
| j'établis des objectifs explicites avec mon supérieur pour mon travail | 0.01 | 0.76 | -0.09 |
| que j'exprime mes besoins en matière de formation | 0.04 | 0.67 | 0.16 |
| j'accepte que les règles soient modifiées | 0.12 | -0.08 | 0.79 |
| j'effectue, si nécessaire, des tâches qui ne sont pas strictement de ma | 0.11 | 0.02 | 0.62 |
| j'accepte un changement de poste dans l'organisation si nécessaire | -0.20 | 0.20 | 0.59 |
| Valeurs propres | 2.78 | 1.86 | 1.17 |
| % de la variance expliquée par chaque facteur | 25 % | 17 % | 11 % |

Représentation du facteur avec rotation (Coefficients de régression normalisés)

Le processus d'ajustement des apprentis est également mesuré à l'aide d'autres instruments : l'implication affective, l'implication calculée et l'intention de départ. L'*intention de quitter* l'entreprise est mesurée en T2 et T3 à l'aide de l'échelle en cinq items du questionnaire du *MSQ* adapté pour la circonstance à la population des apprentis : "J'aimerais bien quitter ce travail rapidement" ($\alpha = 0,81$). Pour mesurer l'*implication organisationnelle*, nous utilisons l'échelle d'Allen et Meyer (1990). Seules deux des trois dimensions de l'implication organisationnelle ont été retenues : la dimension affective et la dimension calculée. Après une ACP et une épuration du questionnaire nous retenons une échelle composée de 6 items liés à l'attachement affectif ("Cette entreprise signifie énormément pour moi") : $\alpha = 0,74$ et une échelle concernant l'implication calculée constituée de deux items ("Quitter mon entreprise entraînerait des sacrifices personnels importants") : $\alpha = 0,85$.

3. Évolution du contrat psychologique

3.1. Un phénomène d'ajustement du CPA

Notre démarche permet d'appréhender l'évolution de ces attentes et obligations perçues par les apprentis au cours du contrat d'apprentissage. Nous avons procédé au calcul de la moyenne (et de l'écart type) de ces variables en fonction de l'avancée dans le contrat (tableau 3). Ce calcul a été complété par une ANOVA pour vérifier que l'on peut rejeter l'hypothèse d'égalité dans le temps de la valeur de ces variables. Comme nous nous y attendions, nous observons un phénomène d'adaptation de la part des apprentis.

Tableau 3 • Évolution des caractéristiques du CPA

| Variables | 1 ^{ère} Année (T1) | 2 ^{ème} Année (T2) | 3 ^{ème} Année (T3) | Anova Pr > F |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------|
| Obligations de l'employeur | | | | |
| <i>Engagement de long terme</i> | 5,38 (0,84) | 5,32 (1,04) | 4,72 (1,23) | < 0.0001 |
| <i>Responsabilités dans l'emploi</i> | 6,1 (0,69) | 6,28 (0,70) | 6,22 (0,75) | 0.165 |
| <i>Soutien personnel/formation</i> | 5,81 (0,77) | 5,73 (0,83) | 5,30 (1,11) | 0.004 |
| Obligations de l'employé | | | | |
| <i>Investissement temporel</i> | 4,22 (1,04) | 4,15 (1,09) | 3,94 (1,33) | 0.232 |
| <i>Solliciter l'encadrement/se former</i> | 5,94 (0,70) | 5,88 (0,73) | 5,88 (0,95) | 0.86 |
| <i>Attitude flexible</i> | 4,65 (0,87) | 4,73 (0,99) | 4,97 (0,89) | 0.06 |
| Implication affective | 4,37 (0,88) | 3,98 (1,04) | 3,68 (1,00) | <.0001 |
| Intention de quitter | - | 3,29 (1,34) | 4,07 (1,39) | 0.0002 |
| Implication calculée | - | 3,21 (1,61) | 2,68 (1,52) | 0.027 |
| N | 113 | 94 | 80 | |

En ce qui concerne les obligations de l'employeur, les évolutions les plus notables touchent l'engagement de long terme et le soutien personnel. Ces deux dimensions connaissent une baisse significative alors qu'elles présentaient des niveaux très élevés. Il est important de souligner que cette baisse s'effectue surtout entre T2 et T3. Les scores sont d'abord stables et diminuent fortement au cours de la deuxième année de présence dans l'entreprise. Les attentes en matière de responsabilités augmentent, mais pas de façon significative. Cette dimension est celle qui obtient le score le plus élevé en T1 (6,1), elle augmente encore progressivement (jusqu'à 6,22 en T3). On peut donc considérer que cette dimension est au cœur du CPA. Les apprentis attendent avant tout de leur employeur qu'ils leur fournissent des situations de travail stimulantes et enrichissantes, leur permettant de développer leurs compétences. Cette demande ne faiblit pas au cours du temps.

Du côté des obligations des apprentis, l'investissement de long terme est la dimension qui connaît l'évolution significative la plus forte. Avec le temps, les apprentis considèrent de moins en moins devoir s'investir sur une longue période pour l'entreprise. De la même façon, avec le temps, les apprentis estiment devoir un peu moins solliciter leur maître d'apprentissage (même si les scores de la dimension tutoriale restent très élevés). En revanche, ils sont davantage prêts à accepter des changements dans les règles ou dans leurs missions (flexibilité). Le score de cette variable croît significativement, notamment entre T2 et T3.

Ces résultats dessinent les contours d'un CP en mutation progressive au cours de l'apprentissage. On peut voir dans ce phénomène, le résultat d'un processus de rééquilibrage de l'échange social liant un nouvel arrivant à son entreprise. Ces évolutions sont typiques des différentes phases que connaissent les apprentis lors du déroulement de leur contrat. Au premier temps de l'enchantement, qui correspond au fait que bien souvent pour la première fois, les jeunes apprentis ont le sentiment d'être utiles et reconnus socialement dans l'entreprise, succède le temps du désenchantement qui peut naître avec la découverte progressive du contenu concret des conditions d'emploi (Kergoat, 2003 ; Gilson, 2012). Il semblerait que progressivement, les apprentis adoptent une vision plus

"instrumentale" de la relation de travail avec leur employeur. Il serait toutefois abusif de considérer que les apprentis basculent d'un contrat relationnel à un contrat transactionnel puisqu'ils continuent à attendre une relation de travail marquée par des missions enrichissantes et une montée en responsabilité.

3.2. Le timing

Notre étude montre par ailleurs que le CPA évolue sur toute la durée du contrat. Il est même intéressant de constater que la plupart des changements importants opèrent entre T2 et T3. Contrairement aux travaux sur la socialisation professionnelle, qui mettent l'accent sur les premiers mois de présence dans l'entreprise, nos résultats montrent que le phénomène d'adaptation du CPA est un processus qui s'étale dans le temps. Ce phénomène est compréhensible. La relation d'emploi est par nature évolutive dans un contrat d'apprentissage. Il s'agit d'acquérir des compétences, d'apprendre un métier, en vue d'obtenir une embauche définitive dans l'entreprise d'accueil ou ailleurs. Il n'est donc pas surprenant que les attentes et obligations perçues évoluent au cours de toute cette période. Lorsque la compréhension de leur rôle commence à stabiliser, d'autres désirs, d'autres attentes, d'autres sources de motivation émergent. C'est ce qui explique que les jeunes salariés deviennent moins réceptifs à ce qui constitue des supports de la socialisation et davantage sensibles à d'autres facteurs.

Nous observons également une baisse continue, importante et significative de l'implication affective des apprentis entre T1, T2 et T3 (le score moyen est d'ailleurs assez modéré). L'augmentation de l'intention de quitter l'entreprise que nous mesurons entre T2 et T3 est encore plus importante, même si le score initial était assez faible. Au fur et à mesure que l'on se rapproche de la fin du contrat d'apprentissage, changer d'employeur devient envisageable et les conséquences d'un tel changement semblent moins insurmontables. On peut d'ailleurs noter que le niveau de l'implication calculée est globalement faible, contrairement à ce qui était attendu. Cela dénote une faible perception des coûts associés à un départ de l'entreprise. La situation très favorable sur le marché du travail des ingénieurs dans le secteur des réseaux et de l'informatique explique vraisemblablement ce résultat.

3.3. Des trajectoires divergentes

Au-delà des évolutions moyennes des différentes dimensions du CPA, il est possible d'établir le profil de différents types de CP pouvant exister chez les apprentis². Nous constatons alors que les apprentis ont majoritairement des attentes élevées vis-à-vis de leur entreprise d'accueil ainsi que des niveaux d'implication affective élevée. Ce résultat est comparable à celui de Pennaforte (2011) qui montre que l'alternance favorise l'apparition d'un contrat psychologique favorable à l'implication des salariés. Une partie des apprentis développe toutefois un CP « faible ». Ceux-ci ne sont pas attachés à leur entreprise et envisagent de la quitter. Au fur et à mesure que le contrat se déroule, certains apprentis prennent leur distance avec leur employeur ; ils n'attendent plus grand-chose de lui et estiment ne plus avoir d'obligation envers lui. Ce type de contrat se présente souvent chez des apprentis en fin de cursus, qui anticipent certainement un changement d'emploi après la période de formation.

Les apprentis souhaitent vraisemblablement tout d'abord accroître leurs chances d'obtenir un emploi permanent dans l'entreprise d'accueil en investissant dans la relation. L'absence de discours précis sur le devenir à long terme de la condition des futurs diplômés en alternance favorise l'émergence d'attentes en matière d'embauche. Certains continuent à s'investir dans l'entreprise quand ils estiment que la situation est conforme à leurs attentes. Pour d'autres, un processus d'ajustement opère quand ils expérimentent la réalité de la relation d'emploi ou lorsqu'ils

² Nous avons construit une typologie de ces CPA en utilisant une analyse hiérarchique (algorithme de Ward). Faute de place, nous ne détaillerons pas davantage cette méthode et ses résultats.

s'aperçoivent que l'entreprise ne prévoit pas de les conserver au-delà de la période de formation. C'est un processus qui s'accorde avec la théorie de l'échange social où les acteurs tentent d'échapper aux situations qu'ils jugent déséquilibrées. Quitter l'entreprise est l'un des moyens pour restaurer l'équilibre de l'échange. C'est une solution d'autant plus envisageable que la fin du contrat d'apprentissage approche, que les apprentis seront bientôt diplômés et que des opportunités d'emploi s'ouvriront à ces futurs ingénieurs.

Conclusion

L'alternance a pour caractéristique de représenter une forme organisée de transition professionnelle. L'approche longitudinale que nous avons adoptée interroge le sens que donnent les jeunes à cette phase particulière de transition. Nos résultats éclairent les raisons qui peuvent amener à vouloir continuer à s'engager chez leur ancien maître d'apprentissage mais également les bifurcations qui peuvent émerger au cours de la période de formation en alternance. Nous avons pu identifier différentes dimensions du contrat psychologique des apprentis (engagement de long terme, contenu du travail, responsabilités, soutien personnel, formation, flexibilité). Nous montrons que la formation en apprentissage cristallise un contrat psychologique en mutation progressive au cours de l'apprentissage. On peut voir dans ce phénomène, le résultat d'un processus de rééquilibrage de l'échange social liant un nouvel arrivant à son entreprise. Au-delà de la phase d'intégration, notre étude souligne la nature dynamique des attentes des apprentis. Une fois qu'ils sont intégrés, leurs attentes continuent d'évoluer. Ces jeunes employés peuvent faire, avec le temps, l'expérience de frustrations et de déceptions résultant d'une possible divergence et qui peuvent aboutir à des ruptures subjectives.

Bibliographie

- Allen N., Meyer J. (1990), « The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization », *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, n°1, p. 1-18.
- Alves S., Gosse B., Sprimont P.-A. (2013), Les attentes professionnelles des apprentis du supérieur. *Revue Française de Gestion*, Vol. 39, n° 235, p. 13-28.
- Arrighi J.-J., Mora V. (2010), « Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance », Céreq, Net.doc, n° 66.
- Bailly F., Léné A., Toutin M.-H. (2009), « La portée formatrice de l'expérience : les employeurs du secteur des services », *Formation Emploi*, vol. 106, p. 41-58.
- Bal P. M., Jansen P., van der Velde M., de Lange A., Rousseau D. (2010), « The role of future time perspective in psychological contracts: A study among older workers », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 76, n° 3, p. 474-486.
- Cart B., Léné A. (2008), « L'adaptabilité des apprentis sur le marché du travail : impact de la mobilité sur la trajectoire salariale », in Cart B., Giret J.-F., Grelet Y., Werquin P. (Eds.) *Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*, Céreq, Relief, n° 28, p. 385-98.
- Cohen-Scali V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.

- Commeiras N., Loubes A., Bories-Azeau I. (2013), « Identification of organizational socialization tactics: The case of sales and marketing trainees in higher education », *European Management Journal*, vol. 31, n° 2, p. 164-178.
- Connelly C., Gallagher D. (2004), « Emerging trends in contingent work research. *Journal of Management* », vol. 30, n° 6, p. 959-983.
- Coyle-Shapiro J., Kessler I. (2000), « Consequences of the psychological contract for the employment relationship: A large scale survey », *The Journal of Management Studies*, vol. 37, n° 7, p. 904-930.
- Coyle-Shapiro J., Kessler I. (2002), « Contingent and non-contingent working in local government: contrasting psychological contracts », *Public Administration*, vol. 80, n° 1, p. 77-101.
- De Cuyper N., Rigotti T., De Witte H., Mohr G. (2008), « Balancing psychological contracts. Validation of a typology », *International Journal of Human Resource Management*, vol. 19, n° 4, p. 543-561.
- De Vos A., Buyens D., Schalk R. (2003), « Psychological contract development during organizational socialization: adaptation to reality and the role of reciprocity », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24, n° 5, p. 537-559.
- Delobbe N., Herrbach O., Lacaze D., Mignonac K. (2005), *Comportement organisationnel. Vol.1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, De Boeck, Bruxelles.
- Gilson A. (2012), « Une lecture processuelle et systémique de la socialisation apprenie. Apports pour la GRH », 23ème Congrès de l'AGRH 12-14 septembre, Nancy.
- Guerrero S. (2005), « La mesure du contrat psychologique dans un contexte de travail francophone », *Relations Industrielles*, vol. 60, n° 1, p. 112-144.
- Janssens M., Sels L., Vand den Brande I. (2003), « Multiple types of psychological contracts: a six-cluster solution », *Human Relations*, vol. 56, n° 11, p. 1349-78.
- Kergoat P. (2003), « Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs », *Travailler*, vol. 2, n° 10, p. 107-128.
- Louis M. (1980), « Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings », *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, p. 262-279.
- Pennaforte A. (2011), « Le développement de l'implication organisationnelle par la formation en alternance, un impact durable sur le turnover dans le monde des services », *@GRH*, vol. 1, p. 39-72.
- Riant J.-P. (2010), « Modélisation des attentes d'une relation de subordination ou d'échange par le contrat psychologique », *Revue management et avenir*, vol. 32, n° 2, p. 299-314.
- Robinson S., Kraatz M., Rousseau D. (1994), « Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study », *Academy of Management Journal*, vol. 37, n° 1, p. 137-152.
- Rousseau D. (1990), « New Hire Perceptions of Their Own and Their Employer's Obligations: A Study of Psychological Contracts », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 11, n° 5, p. 389-400.

- Rousseau D. (1995), *Psychological contracts in organisations: understanding written and unwritten agreements*, London, Sage.
- Rousseau D. (1996), « Changing the deal while keeping the people », *Academy of Management Executive*, vol. 10, p. 50-61.
- Rousseau D. (2001), « Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract », *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, vol. 74, n° 4, p. 511-41.
- Tekleab A., Orvis K., Taylor M. (2013), « Deleterious consequences of change in newcomers' employer-based psychological contract obligations », *Journal of Business and Psychology*, vol. 28, n° 3, p. 361-374.
- Thomas H., Anderson N. (1998), « Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: a study of recruits entering the British Army », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19 (S1), p. 745-767.

Les transitions vers l'alternance.

Le manque de places sur le marché d'apprentissage : un défi pour le système éducatif en Allemagne

Mona Granato, Joachim Gerd Ulrich**

1. Introduction

Le système d'enseignement général en Allemagne est fortement segmenté, notamment à partir du cycle secondaire. Tout autre qu'en France, en Allemagne seulement 40 % des jeunes d'une classe d'âge suivent un parcours scolaire qui mène à un baccalauréat. Étant donné que 60 % des élèves obtiennent des diplômes scolaires d'un niveau inférieur à celui du baccalauréat, pour la majorité des jeunes en Allemagne, la formation professionnelle initiale en dehors des universités est le chemin le plus important pour atteindre un diplôme professionnel. Parmi les parcours de la formation professionnelle initiale non académique, l'alternance, appelée de façon synonyme « apprentissage » ou formation en « système dual », reposant sur l'alternance entreprise/école professionnelle est la filière la plus importante proposée aux jeunes (Delautre 2014). Elle est empruntée par environ la moitié des jeunes d'une classe d'âge (Autorengruppe 2014).

Avant d'entamer une telle formation, les jeunes doivent trouver une entreprise prête à les former (Imdorf 2010). L'accès à l'alternance est régi par les règles économiques du marché (Möbius & Verdier 1997). Tout d'abord, les entreprises décident si et combien de places d'apprentissages elles offrent (offre de place d'apprentissage) et quels jeunes elles embauchent. Les jeunes décident du nombre de places d'apprentissage qu'ils cherchent (demande de places d'apprentissage). Souvent il existe des différences significatives entre l'offre et la demande de places de formation en alternance (Delautre 2014). Au cours des dernières décennies, la demande des jeunes a été supérieure à l'offre des entreprises (Granato & Ulrich 2013). En conséquence il existe un déséquilibre important sur le marché de l'apprentissage en Allemagne, au détriment des jeunes.

Cette évolution touche profondément les transitions vers un apprentissage et les risques qui les accompagnent. Elle est suivie de conséquences autant pour les jeunes, le système éducatif et le marché du travail. Parfois, à peine la moitié des jeunes à la recherche d'un poste de formation en alternance a pu en trouver un (Granato & Ulrich 2013). Ainsi la proportion des jeunes qui arrivent sur le marché du travail sans diplôme professionnel fluctue autour de 15 % environ (Autorengruppe 2014), alors que le marché du travail a, depuis des années, besoin de personnel hautement qualifié (Maier *et al.* 2014).

Le manque persistant de places d'apprentissage, associé à une segmentation du marché de places d'apprentissage, à une évolution démographique difficile et au besoin des entreprises en main-d'œuvre qualifiée sont à l'origine de notre projet de recherche.

Étant donné que l'ajustement entre l'offre et la demande sur le marché des places d'apprentissage représente un défi remarquable pour le système éducatif en Allemagne, notre contribution s'intéresse aux transitions vers une formation en alternance, aux publics les plus touchés par le manque de places, aux facteurs d'influence (sur le plan individuel, social et institutionnel) et aux dispositifs mis en œuvre par les pouvoirs publics pour faciliter ces transitions.

* Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB – Institut fédéral de la formation professionnelle), Bonn.

2. Contexte et questions de recherche

Les transitions entre l'enseignement général et une formation en alternance sont devenues plus longues et plus difficiles pour de nombreux jeunes, entre autre en raison du manque de places d'apprentissage (Delautre 2014 ; Hillmert 2010), même pour ceux et celles avec de bons préalables scolaires (Ulrich 2015). Les instabilités et risques des trajectoires entre école, formation et marché du travail ont augmenté au détriment des déroulements institutionnalisés (Hillmert 2010). Ces difficultés de passage touchent en particulier les jeunes défavorisés du point de vue scolaire, les jeunes de milieu défavorisé (Granato & Ulrich 2014 ; Hillmert 2010) ainsi que les jeunes issus de l'immigration (Beicht 2015).

De nombreux projets de recherche se sont penchés sur les facteurs *individuels*, qui influencent la transition, tenant compte par exemple des ressources culturelles et sociales et des effets primaires et secondaires de l'origine sociale (Eberhard 2012). Ce n'est que récemment que des facteurs *contextuels* et *institutionnels* susceptibles d'influencer ces trajectoires ont été pris peu à peu en compte. Cela concerne le contexte social et institutionnel, comme p.ex. les passerelles institutionnelles, les dispositifs de soutien pendant ce passage ainsi que le nombre de places d'apprentissage comparé au nombre de jeunes en demande, etc. (vue d'ensemble : Eberhard 2012 ; Granato & Ulrich 2014).

D'une part les mécanismes de sélection pour accéder au marché d'apprentissage en alternance fonctionnent de façon similaire à ceux du marché du travail. D'autre part les pouvoirs publics ont mis – vue le manque de place en alternance – des dispositifs importants à la disposition du système éducatif pour faciliter la transition des jeunes vers un apprentissage (Delautre 2014 ; Matthes *et al.* 2016). En même temps le marché des places d'apprentissage est fortement segmenté – comparable au marché du travail (Granato & Kroll 2013 ; Protsch 2014). Cela a un impact important sur les transitions et représente un facteur d'influence supplémentaire pour l'insertion des jeunes sur « les marchés » de places en alternance.

La contribution propose d'étudier les questions suivantes :

- Quels sont les risques d'exclusion et les opportunités d'inclusion pour les jeunes à la recherche d'une place en alternance ?
- Quels sont les facteurs sur le plan individuel, social et institutionnel susceptibles d'influencer l'accès à une place en alternance ?
- Qui sont les publics les plus vulnérables au regard du déséquilibre du marché de places en alternance ?
- De quelle façon les outils et dispositifs mis à la disposition du système éducatif influencent-ils la probabilité des jeunes dits défavorisés de trouver une place en alternance (*ceteris paribus*) ? Peut-on saisir à travers (ou même à cause) de la mise en œuvre de ces dispositifs l'émergence de nouveaux/autres publics défavorisés ?
- Quels sont les effets de la segmentation du marché des places d'apprentissage pour les jeunes intéressés par une formation en alternance, notamment pour des publics vulnérables ?
- Et en conclusion : quelles sont les conséquences sur le plan institutionnel pour le marché de l'apprentissage, le système en alternance et le système éducatif ?

3. Approches théoriques et données empiriques

Selon Esser (2000) les institutions (règles, etc.) déterminent « la logique de la situation », soit les transitions de l'enseignement général vers une formation en alternance. Mais quelles sont sur ce champ les « règles du jeu » (Bourdieu 2006) qui décident quel(le) jeune trouvera une place en alternance et par conséquent de quelles ressources individuelles, sociales et contextuelles un(e) jeune doit disposer pour accéder avec succès à une formation en alternance ?

Selon la thèse du « discrédit », « Ceux qui ne possèdent qu'un diplôme scolaire de faible niveau (p. ex. un certificat de fin d'études) ou pas de diplôme du tout se voient évincés du marché de la formation », ou même exclus complètement de la « file d'attente » (Solga, 2011: 420). Ce processus de discrédit fait que les jeunes avec un faible niveau scolaire ou alors un manque d'autres ressources soit culturelles ou sociales soit institutionnelles ne trouvent pas (ou difficilement) une place d'apprentissage. Ils courent un risque majeur d'être exclus à long terme d'une formation et d'un diplôme en alternance.

Les données empiriques d'une étude représentative et rétrospective en Allemagne sur les transitions et les trajectoires des jeunes (« BIBB-Übergangsstudie », 18 à 24 ans ; n= env. 6400) prend en compte de façon rétrospective tout le parcours éducatif dès l'enfance. Cela permet de mesurer, entre autres à l'aide d'analyses de régression, les effets des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel sur la probabilité de réussir avec succès (ou non) la transition vers une formation en alternance. Les jeunes ont été interrogés sous forme d'interviews téléphoniques assistées par ordinateur (Eberhard et al. 2013).

4. Résultats empiriques préliminaires

Nos analyses empiriques indiquent qu'à côté du diplôme scolaire préalable, d'autres aspects du capital culturel (Bourdieu 1983) sont en outre importants pour réussir la transition école-formation en alternance (aspects du capital culturel incorporé, p. ex. entretiens, communication avec les parents). Cela est également le cas pour certains aspects du capital social (réseau des jeunes et de leurs familles) et de l'origine sociale ainsi que pour le nombre de places d'apprentissages disponibles dans la région. Un plus grand nombre de places en alternance comparé au nombre de jeunes en recherche est – sous contrôle de facteurs culturels et sociaux – significativement favorable à la durée (plus courte) de la recherche d'une place en alternance et au nombre (plus élevé) des jeunes qui trouvent une place en alternance.

Participer à un dispositif (ou plusieurs) du secteur de « transition » (programme de préparation professionnelle p. ex.) et la durée de celui-ci/ceux-ci, peuvent avoir, selon le type de mesure, une influence positive sur la durée et la probabilité de trouver une place d'apprentissage. Néanmoins, il existe des différences importantes selon les dispositifs et les publics concernés, sous contrôle de facteurs d'influences culturelles, sociales et institutionnels. En même temps une participation à une telle mesure peut avoir des effets négatifs (*ceteris paribus*), étant donné que certaines mesures sont perçues de façon défavorable par les entreprises et s'avèrent ainsi désavantageuses pour les jeunes à fin d'obtenir une place d'apprentissage en entreprise.

En même temps, on peut observer que les différents segments du marché d'apprentissage représentent non seulement une ligne de segmentation « horizontale » mais sont également reliés à une hiérarchisation du marché d'apprentissage selon différents caractéristiques, représentant un facteur supplémentaire d'inégalités sociales.

Les facteurs susceptibles d'influencer les transitions, comme les ressources culturelles et sociales, l'origine sociale et les critères institutionnels (p. ex. la situation régionale sur le marché des places

d'apprentissage) n'expliquent cependant pas complètement la durée (beaucoup plus longue) et la probabilité (nettement moins élevée) des jeunes issus de l'immigration à trouver une place en alternance. Même avec des préalables identiques, la probabilité des jeunes issu(e)s de l'immigration de trouver une place en alternance est inférieure à celles des « nationaux ». Cela est particulièrement le cas (*ceteris paribus*) pour les jeunes d'origine turque ou arabe. Notamment ces jeunes comptent parmi les populations les plus vulnérables avec un grand risque d'exclusion.

5. Premières conclusions

L'écart entre les jeunes qui cherchent en vain une place d'apprentissage et l'offre de places d'apprentissage proposées par les entreprises représente un risque majeur d'exclusion des jeunes d'une formation en alternance. Les réformes visant l'économie du marché et notamment l'accès à une formation en alternance n'ont pas été réellement mises en œuvre. Les dispositifs proposés aux jeunes pour faciliter les transitions ne sont pas (assez) effectifs pour résoudre le problème du manque de places en alternance. D'autant plus que ces dispositifs sont uniquement ouverts à certains publics, ce qui augmente le risque de faire émerger d'autres groupes et publics défavorisés, par la mise en œuvre de ces dispositifs et leurs règles d'accès. Le système en alternance risque ainsi de perdre en partie sa capacité d'inclure tous les jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage – indépendamment de la région, dans laquelle un ou une jeune vit en Allemagne et indépendamment de ses préalables scolaires.

Bibliographie

- Becker R. (2011), Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, Becker R. (ed.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden.
- Beicht U., Eberhard, V. (2011), Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule, 105 (2013) 1, p. 10-25.
- Bourdieu P. (2006), Die Dynamik der Felder. In: Bittlingmayer, Uwe; Bauer, Ulrich (Hrsg.): Die "Wissensgesellschaft", Mythos, Ideologie oder Realität?. Wiesbaden, p. 79-105.
- Bourdieu P. (1983), Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, p. 183-198 in Soziale Ungleichheiten, edited by R. Kreckel. Göttingen: Schwartz.
- Brinbaum Y. & Guégnard C. (2012), Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation, *Formation Emploi*, n° 118, p.62-82.
- Delautre G. (2014), Le modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne. Document d'études N 185. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.
- Esser H. (2002), Soziologie. Spezielle Grundlagen: Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Granato M. & Kroll S. (2013), Alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs : Les « Petits » Diplômes Professionnels en France et en Europe. No 4. p. 109-131.
- Granato M. & Ulrich J. G. (2013), Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche. *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 39 Issue 2. p. 315-340.

- Granato M. & Ulrich J. G. (2014), Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 24: Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. (Hrsg.) von Maaz, K.; Neumann M. und Baumert, S. p. 205-232.
- Hillmert S. (2010), « Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit», Sozialer Fortschritt, n°6 -7, p. 167-174.
- Imdorf C. (2010), Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: Empirische Pädagogik 23, No.. 4, p. 392-409.
- Maier T., Zika G., Wolter M. I., Kalinowski M., Helmrich R. (2014), Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. BIBB REPORT, 23/2014.
- Matthes S., Ulrich J.G., Flemming S., Granath R. O. (2016), Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2014: Duales System vor großen Herausforderungen. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa-2014.pdf
- Möbus M. & Verdier É. (1997), La Construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France. In: Bref No 130. CEREQ, Marseille.
- Protsch P. (2014), Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen.
- Solga H. (2011), Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft . In R. Becker, ed., Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, p. 411-448.

Enseignement supérieur et transition vers l'emploi (Atelier 5a)

Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ?

Catherine Béduwé^{}, Julien Berthaud^{**}, Jean-François Giret^{**}, Georges Solaux^{**}*

Le cumul emploi-études, alternance ou travail salarié, prend de plus en plus de place dans les trajectoires étudiantes, contribuant à transformer la population étudiante, leur rapport aux études et à l'emploi.

Si les raisons financières sont souvent à la source de ces activités en marge des études, elles en sont rarement l'unique cause. Travailler, notamment en début de cursus, correspond souvent à un cofinancement des études qui permet d'améliorer le niveau de vie et/ou d'assurer une indépendance financière aux parents (Beghith, 2015). Mais cela apporte également des compensations en termes d'expérience professionnelle, d'obligation à mieux s'organiser ou encore d'incitation à poursuivre des études (Béduwé, Berthaud, Giret & Solaux, 2016-2). La valorisation professionnelle de ces activités semble ainsi perçue par les étudiants sensibilisés au discours sur la professionnalisation. Travailler n'est pourtant pas sans risque sur la scolarité, surtout lorsque cette activité est concurrente aux études et dépasse un certain nombre d'heures hebdomadaires (par ex. Gruel & Tiphaine, 2004 ; Body *et al.*, 2014). Les étudiants le savent et sont pris entre la nécessité de financer ou cofinancer leurs études et les contraintes de temps, de fatigue et de stress que génèrent ces activités (Béduwé & Giret, 2016). Les difficultés rencontrées par les diplômés sur le marché du travail pourraient également contribuer à relativiser les conséquences d'un échec aux examens et les inciter à privilégier la prise d'un emploi salarié de plus en plus prenant sur le temps d'études (Levy-Garboua 1976 ; Jarousse 1984).

Le rapport aux études et au travail salarié évolue tout au long du parcours dans l'enseignement supérieur. Les besoins d'autonomie et de ressources des étudiants augmentent avec l'âge, leur projet professionnel et leur motivation à poursuivre également. On peut faire l'hypothèse qu'à partir d'un certain seuil de besoins financiers, la nécessité de disposer de ressources pérennes par le biais d'une activité salariée devient toujours plus impérative et la récurrence de l'emploi salarié devient incontournable (Gruel, 2009). Pour faire face à leurs besoins financiers, les étudiants peuvent se retrouver devant l'alternative de travailler toujours davantage quitte à mettre en péril leurs chances objectives de réussite dans l'enseignement supérieur, ou abandonner leurs études. Cette hypothèse doit toutefois être étudiée à la lumière de l'intensité et du rapport à la formation de ces activités, deux facteurs que de nombreuses recherches sur le travail salarié ont soulignés comme particulièrement clivant. L'exercice d'un emploi en cours d'études, puis l'abandon des études pourraient ainsi résulter d'un processus d'auto-sélection. L'emploi salarié pourrait alors apparaître pour les étudiants les plus en difficultés comme la seule opportunité de réussite sociale que le diplôme ne permet plus (Pinto, 2010). Il est toutefois possible que les étudiants moins dépendants financièrement de leur activité réussissent à concilier travail et études, quitte à modifier leur parcours et/ou leurs manières d'étudier.

Étudier la place du travail salarié dans les trajectoires étudiantes nécessite de les suivre sur plusieurs années. Ce sera l'option privilégiée dans ce travail qui s'appuie sur une post-enquête quantitative et qualitative à l'enquête Conditions de vie 2013 de l'Observatoire national de la vie étudiante. Nous

^{*} CRM, Université de Toulouse.

^{**} Iredu, Université de Bourgogne Franche-Comté.

nous focaliserons notamment sur la récurrence dans l'emploi salarié et ses conséquences sur les conditions d'études. Il s'agira de saisir si cette récurrence implique des basculements dans le rapport au travail et à la formation. Dans une perspective longitudinale, la prise d'un emploi salarié peut générer une dépendance de sentier qui risque de restreindre les choix futurs des étudiants. Dans quelle mesure un emploi étudiant en début de parcours peut structurer la suite de la trajectoire et affecter les conditions d'études et de réussite à l'université ? Pour donner des éléments de réponse à cette question, la première partie va s'attacher à montrer le caractère plus ou moins longitudinal du travail salarié et l'impact qu'il peut avoir sur les ressources des étudiants. La seconde partie sera consacrée aux changements dans les manières d'étudier et l'impact sur la réussite que cela implique. Enfin la troisième partie se penchera sur le ressenti des étudiants vis-à-vis du travail salarié, toujours selon la place qu'il occupe dans les trajectoires.

1. Approche longitudinale du travail étudiant

1.1. Récurrence ou intermittence du travail étudiant

Notre recherche s'appuie sur une enquête longitudinale menée auprès d'un échantillon d'étudiants issus de l'enquête nationale de l'OVE en 2013 et que nous avons ensuite réinterrogés deux fois, en avril 2014 puis en avril 2015¹. Ces enquêtes en ligne ont été complétées par une vingtaine d'entretiens approfondis auprès d'étudiants ayant travaillé pendant leurs études. La population de départ, représentative des étudiants inscrits en cycle L dans les Universités françaises en 2013, était composée à parts quasi égales d'étudiants de L1, de L2 et de L3 avec une minorité de L3 professionnelle. Une petite moitié d'étudiants étaient inscrits en lettres et sciences humaines, 38 % en droit et sciences éco et 19 % en sciences. Cette communication est basée sur les 2 698 étudiants ayant répondu successivement aux trois enquêtes 2013, 2014 et 2015.

Une majorité des étudiants, 80 %, n'a connu aucune interruption d'études entre avril 2013 et mars 2015, tandis que 15 % ont définitivement arrêté et 5 % ont alterné arrêt et reprise d'études. Le taux de poursuite d'études est, sans surprise, inversement proportionnel au niveau d'étude de départ, les L3 pro étant, et de loin, les plus nombreux à arrêter définitivement. Une première étude nous a permis de montrer que, en revanche, l'exercice d'une activité salariée n'a pas d'effet significatif sur l'arrêt définitif des études mais plutôt sur le risque de décrochage en cours d'année (Béduwé *et alii*, 2016-1).

¹ Enquête réalisée par une équipe de l'IREDU dans le cadre d'un financement obtenu suite à un appel d'offre du CNOUS. Les deux premières vagues ont fait l'objet de deux rapports intermédiaires remis à l'OVE en 2014 et 2015.

Tableau 1 • Travail salarié² des étudiants observés trois années de suite, entre 2013 et 2015

| Situation au moment de l'observation | Moment d'observation | | | | | |
|---|------------------------------------|----------------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|
| | 2011-12 (CDV2013) | Avril 2013 (CDV2013) | Septembre 2013 (IREDU2014) | Avril 2014 (IREDU2014) | Septembre 2014 (IREDU2015) | Mars 2015 (IREDU2015) |
| Étudiant salarié | 30 % | 43 % | 32 % | 29 % | 28 % | 27 % |
| Étudiant non salarié | 45 % | 57 % | 60 % | 61 % | 59 % | 57 % |
| Pas en études | 25 % | . | 8 % | 10 % | 13 % | 16 % |
| Total population IREDU2015 | 453 094 (2 698 non pondéré) | | | | | |
| | 100,0 % | | | | | |
| Étudiants salariés (hors arrêts des études) | 40 % | 43 % | 35 % | 33 % | 32 % | 32 % |
| Effectifs | 338 489 | 453 094 | 416 939 | 407 307 | 392 809 | 382 192 |

Source : enquête IREDU2015, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

En 2013, au moment de l'enquête CDV, une petite moitié des étudiants inscrits en cycle L, 43 % exactement, avaient une activité rémunérée menée parallèlement à leurs études (hors situations de stage, d'apprentissage ou de contrat professionnel) dont 30 % disaient avoir travaillé l'année précédente³ (tableau 1). Dans les post enquêtes de 2014 et 2015, ils étaient 32 % resp. 28 %, à mener de front études et activité salariée au 1^{er} semestre et 29 %, resp. 27 % en avril, au second semestre. Si on exclut ceux qui ont arrêté leurs études, on constate que près d'un tiers des étudiants exercent une activité salariée en marge de leurs études. Ce taux annuel ne rend cependant pas compte du fait que certains étudiants n'ont travaillé qu'une fois, à un certain moment de leur parcours, d'autres ont travaillé plusieurs fois, à différents moments de leur parcours, et que d'autres enfin ont travaillé tout le temps de leur cursus. Certains parcours peuvent ainsi s'avérer très complexes :

Elle a 26 ans et a connu un parcours particulier qui lui a néanmoins permis d'obtenir une licence d'anglais. Elle a ensuite arrêté ses études en master1 d'anglais et est aujourd'hui serveuse depuis plus d'un an. Elle résume son histoire de cette manière : « En fait, j'ai une situation un peu particulière pour vous faire un petit peu le topo. Avant de rentrer à l'université, j'ai fait deux ans de formation en alternance d'éducatrice spécialisée sans terminer la formation. Donc en fait, cette formation pour moi a été financée et j'ai mis un peu d'argent de côté parce que j'ai travaillé en parallèle de la formation vu que j'étais en alternance. Et pour cette formation-là, c'est vrai que j'avais pas mal d'aide parce que j'étais boursière et j'avais l'allocation de formation, donc des aides de Pôle emploi, cela m'a permis de faire ces études là et y compris de mettre un peu d'argent de côté parce que je travaillais en parallèle. Quand je me suis reconvertie, euh j'ai travaillé pendant un an avant ma reconversion, ça m'a permis de mettre encore de l'argent de côté et donc en fait, en gros, j'ai vécu mes années de licence sur ces revenus là et des petits boulots à côté ».

On peut en effet penser que le rapport à l'activité salariée des étudiants qui ont toujours travaillé, parce qu'il est inscrit dans la durée, n'est pas le même que celui des étudiants qui s'y engagent pour la première fois, qui arrêtent ou même qui changent d'une année sur l'autre. On a donc cherché à distinguer les étudiants qui travaillent tout au long de leurs études (récurrents) de ceux qui travaillent de manière plus ponctuelle (intermittents). Parmi ces derniers on a séparé ceux qui déclaraient avoir travaillé au moins deux fois (intermittents fréquents) des autres (intermittents occasionnels).

² Activités rémunérées menées parallèlement aux études, à l'exclusion des stages et des situations d'alternance.

³ L'enquête CDV2013 demandait aux étudiants s'ils avaient été salariés l'année précédente, en 2012-2013. Cette information n'étant pas connue pour les primo entrants, nous ne l'avons pas retenue par la suite.

Tableau 2 • La dimension longitudinale du travail salarié des étudiants

| Type d'étudiant salarié | Activité rémunérée déclarée en | | | | | Effectifs | | En % des répondants avril 2015 | En % des étudiants salariés en 2014-15 | En % des étudiants ayant travaillé |
|---|---|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|----------------|--------------------------------|--|------------------------------------|
| | avril 2013 | rentrée 2013 | avril 2014 | rentrée 2014 | mars 2015 | brut | Pond. | | | |
| Récurrents depuis 3 ans | oui | oui | oui | oui | oui | 243 | 51 156 | 14,1 % | 40,8 % | 23,7 % |
| Récurrents depuis 2 ans | non | oui | oui | oui | oui | 83 | 13 131 | 3,6 % | 10,5 % | 6,1 % |
| Récents | non | non | non | oui | oui | 101 | 16 696 | 4,6 % | 13,3 % | 7,7 % |
| Intermittents occasionnels | Une ou deux fois hors salariés récents | | | | | 321 | 49 534 | 13,7 % | 23,5 % | 23,0 % |
| Intermittents fréquents | Plus de deux fois hors salariés depuis 2 ou 3 ans | | | | | 556 | 85 032 | 23,4 % | 11,8 % | 39,4 % |
| Non-salariés | non | non | non | non | non | 943 | 147 111 | 40,6 % | / | / |
| Total des étudiants en poursuite d'études continue sur 3 ans | | | | | | 2 247 | 362 660 | 100,0 % | 100,0 % | 100,0 % |
| | | | | | | | | | 125 286 | 215 549 |
| | | | | | | | | | 736 | 1304 |

Source : enquête IREDU, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

Ainsi, observés sur 3 ans, 40 % des étudiants issus de 1^{er} cycle en 2012-13 (aujourd'hui entre bac+1 et bac+5) n'ont jamais travaillé pendant leurs études. Parmi ceux qui ont travaillé (60 %), les intermittents fréquents sont les plus nombreux (39,4 %) et les étudiants qui ont toujours travaillé représentent 23,7 %. Mais si on regarde les étudiants qui en avril 2015 disent travailler tout en étudiant, ce groupe d'étudiants qui travaillent depuis 3 ans est le plus important (40,8 %). Autrement dit, si la population des étudiants qui travaillent tout au long de leurs études est marginale à l'aune de l'ensemble de la population étudiante (14,1 %), elle est prépondérante parmi les étudiants salariés observés à une date donnée. Il semble donc important de tenir compte de ce « passé en activité salariée » pour comprendre le rapport au travail de ces étudiants. D'autant que, comme on va le voir, cette dimension de récurrence du travail étudiant va venir se superposer à la dimension mieux connue de l'intensité du travail en cours d'année universitaire (nombre d'heures par mois ou par semaine).

Trois catégories d'étudiants vont faire l'objet d'une analyse comparée par la suite : les étudiants qui ont toujours travaillé (récurrents depuis 3 ans), les étudiants qui n'ont commencé à travailler qu'au bout de deux années d'études supérieures (salariés récents ou salariés 2015) et enfin les étudiants travaillant de manière intermittente mais fréquente. Ces trois groupes représentent 71 % des étudiants salariés en avril 2015.

1.2. Conditions d'exercice du travail étudiant : des situations contrastées.

Les étudiants qui travaillent en continu depuis 3 ans ont une activité à la fois plus régulière et plus intense que les autres salariés. Non seulement ils travaillent de manière très régulière sur l'année (84 %) et toutes les semaines (75 %), mais leur temps de travail, en nombre de mois ou en nombre d'heures par semaine, est plus important que celui des deux autres groupes (tableau 3).

Les salariés récents, proches des précédents en termes d'intensité, sont en revanche plus nombreux à travailler également pendant leurs vacances (69 %). Les intermittents se distinguent par le fait qu'ils travaillent beaucoup plus souvent uniquement pendant les vacances (21 %), moins longtemps dans l'année et de manière moins régulière et moins intensive : ils n'ont travaillé que 2,7 mois en moyenne depuis la rentrée de septembre alors que les autres groupes ont travaillé entre 5,6 et 6,9 mois. Cette activité salariée intermittente, pourtant fréquente et parfois très concentrée, empiète sans doute moins sur le travail universitaire.

Tableau 3 • Conditions d'exercice du travail salarié des étudiants

| Conditions d'exercice de l'activité salariée | Type d'étudiant | | |
|---|----------------------|---------------------|-------------------------------|
| | salarié depuis 3 ans | salarié depuis 1 an | salarié intermittent fréquent |
| Activité occupée | | | |
| Pendant l'année universitaire | 42 % | 30 % | 43 % |
| Pendant les vacances uniquement | 1 % | 1 % | 21 % |
| Les deux | 57 % | 69 % | 26 % |
| Activité régulière (vs occasionnelle) | 84 % | 70 % | 46 % |
| Travail de jour uniquement : | 46 % | 45 % | 50 % |
| Nombre de mois travaillés depuis septembre | 6,9 | 6,6 | 2,7 |
| Travail toutes les semaines : | 75 % | 57 % | 50 % |
| Combien d'heures par semaine (si oui ou parfois) | 17,5 | 13,1 | 16,4 |
| Emploi public (surveillance scolaire, animation, acc. scolaire, soins de santé) | 52 % | 36 % | 20 % |
| AR au sein du campus | 9 % | 11 % | 8 % |
| AR en relation avec le contenu des études | 28 % | 34 % | 19 % |

Source : enquête IREDU2015, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

Il existe peu de différences en ce qui concerne la liste des emplois occupés par ces étudiants et leur lien avec le contenu des études est plutôt faible : 34 % pour les travailleurs récents (on verra qu'ils sont plus souvent en apprentissage), 19 % pour les salariés intermittents et 28 % pour les récurrents. On note cependant un total d'emplois liés au secteur public et/ou un peu plus qualifiés (accompagnement et surveillance scolaire, enseignement, animation, secteur santé...) plus important chez les récurrents (52 %) et, au contraire, plus d'emplois de type saisonnier, dans le commerce ou comme hôtesse d'accueil, chez les salariés intermittents. Enfin les emplois exercés au sein des campus sont (encore) rares, et ce quel que soit le type d'étudiant salarié.

1.3. Conditions de vie et de ressources

Les étudiants qui travaillent depuis trois ans sont plus âgés, ils vivent moins souvent chez leurs parents et sont plus souvent en couple. Plus de la moitié d'entre eux est inscrite dans des formations du groupe LLASHS (lettres, langues, arts, sciences humaines et sociales). Majoritairement en Formation initiale, comme tous les étudiants, ils sont cependant 9 % à se déclarer en Formation Continue (salarié, demandeur d'emploi ou reprise d'études) et 15 % en FOAD (formation ouverte à distance) ce qui est nettement supérieur aux autres groupes. Leur activité salariée récurrente, et intense comme on vient de le voir, se traduit par un revenu moyen plus élevé (620€) qu'ils sont près de 60 % à juger indispensable pour vivre. De fait, ils bénéficient nettement moins souvent d'aides privées ou publiques. Enfin plus de la moitié d'entre eux (55 %) pensent qu'ils n'ont pas assez d'argent pour couvrir leurs besoins.

Tableau 4 • Caractéristiques individuelles et conditions financières

| Caractéristiques individuelles | Type d'étudiant | | |
|---|-------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| | salarié depuis 3 ans | salarié depuis 1 an | salarié intermittent fréquent |
| Age moyen | 25,3 | 22,5 | 21,9 |
| Habite chez ses parents | 22 % | 35 % | 35 % |
| Vit en couple | 29 % | 21 % | 16 % |
| Formation initiale | 93 % | 86 % | 92 % |
| Formation continue, demandeur d'emploi | 9 % | 11 % | 1 % |
| Formation en alternance | 1 % | 5 % | 10 % |
| Formation à distance | 15 % | 1 % | 0,3 % |
| Satisfait ou très satisfait de ses études | 63 % | 55 % | 63 % |
| Conditions financières | | | |
| J'ai assez d'argent pour couvrir mes besoins mensuels : plutôt OK et tout à fait OK | 45 % | 53 % | 49 % |
| Boursier 2015 | 35 % | 41 % | 45 % |
| Boursier 2014 | 34 % | 57 % | 47 % |
| Aide famille | 48 % | 52 % | 73 % |
| Aide publique (hors bourse) | 38 % | 45 % | 50 % |
| Revenu mensuel moyen net (ensemble) | 620 € | 421 € | 387 € |
| L'AR m'est indispensable pour vivre | 58 % | 21 % | 12 % |
| Je travaille parce que mes études me laissent du temps libre | 6 % | 18 % | 13 % |
| Total étudiants en poursuite continue d'études | 51 156 | 16 696 | 85 032 |

Source : enquête IREDU2015, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

Le taux de boursiers parmi les salariés récents était le plus élevé en 2014 mais il a baissé en 2015 ce qui peut potentiellement expliquer qu'ils aient eu recours à une activité rémunérée en 2014-15. Ils sont 11 % à être inscrits au titre de la formation continue et 5 % en apprentissage, avec un taux de FI plus faible. Leur activité, relativement intense pourtant, leur rapporte moins que ceux qui travaillent depuis toujours mais ce revenu est complété, pour la moitié d'entre eux, par des aides financières. Ils ne sont plus qu'un sur cinq à la juger indispensable pour vivre et, à l'inverse, un sur cinq à dire qu'ils travaillent parce qu'ils ont du temps libre. Leur satisfaction financière est plus élevée mais dépasse à peine les 50 %.

Les salariés intermittents fréquents sont les plus jeunes et 10 % d'entre eux sont en alternance en 2015. Le revenu de leur activité est le plus faible et jugé non indispensable pour vivre, sans doute parce que largement compensé par des aides publiques et surtout privées. Ils ne sont cependant pas plus satisfaits que les autres de leurs ressources financières.

Ces trois profils montrent bien la complexité des situations vis-à-vis du travail salarié et des ressources qu'il procure. Le revenu du travail n'est qu'une partie des ressources globales et correspond le plus souvent à un co-financement des études (Béduwé Giret, 2016). La satisfaction financière, globalement faible, varie peu en fonction des revenus du travail salarié. Elle dépend avant tout du budget global et de l'équilibre entre besoins et ressources à chaque moment de la vie étudiante :

Pourquoi travailler durant toutes ses études ? « Euh eh bien j'ai beaucoup travaillé, j'ai fait beaucoup de boulot [...] Actuellement je suis en alternance mais je continue de travailler le week-end [...] Euh bin l'argent que mes parents me donnait, c'était pas. Enfin voilà c'était vraiment limité, ils me donnaient 220€ par mois. Je vivais encore chez mes parents et donc les 220€ C'était pour payer la nourriture, les transports, le portable, fallait les enlever [...] Cela faisait donc un peu juste [...] Euh bin par exemple quand les autres allaient prendre un verre après les cours, euh bin moi voilà je pouvais pas trop, pareil pour manger le midi, il fallait que je fasse toujours attention à quoi prendre, euh [...] Bon pour acheter des habits aussi par exemple [...] Enfin voilà, tout ce genre de choses. Je n'ai jamais manqué de nourriture, j'ai toujours mangé à ma faim mais voilà, c'était un peu un ras-le-bol de devoir toujours se serrer la ceinture et de devoir toujours faire attention à toutes les dépenses quoi, c'est pour ça aussi que je continue à travailler le weekend maintenant parce que comme ça, je suis un peu plus confortable, je ne ressens pas le besoin de devoir faire attention tout le temps et ça me permet aussi de mettre un peu d'argent de côté, voilà. Je ne sais pas si ça répond à votre question ? ».

2. Changements dans les manières d'étudier

Le travail étudiant induit des changements dans les manières d'étudier et ceux-ci sont d'autant plus fréquents et gênants que l'activité est régulière. La conséquence la plus évidente est de devoir étudier à des heures où l'on est fatigué, comme l'avouent 74 % des récurrents et 63 % des salariés intermittents (tableau 5). Les salariés récurrents sont aussi les plus nombreux à déclarer des changements qui perturbent leurs manières d'étudier : moins de travail en groupe (56 %), utilisation réduite de la bibliothèque (63 %), moins de discussion avec les enseignants (38 %) et recours aux autres étudiants pour récupérer les cours (47 %). Les salariés récents semblent moins gênés, sauf en ce qui concerne le recours aux autres étudiants, ce qui peut témoigner d'une facilité d'organisation et/ou d'une meilleure insertion de cette activité récente dans leurs études.

Tableau 5 • Changements dans les manières d'étudier

| Type de travail étudiant en 2014-15 | Type d'étudiant | | |
|--|--------------------------|-------------------------|--|
| | salariés depuis 3 ans | salariés depuis 1 an | salariés intermittents fréquents |
| Changements dans les manières d'étudier | | | |
| Travaille moins en groupe | 56 % | 26 % | 39 % |
| Moins de bibliothèque | 63 % | 35 % | 51 % |
| Moins de discussion avec enseignants | 38 % | 13 % | 26 % |
| Récupère les cours des autres étudiants | 47 % | 43 % | 41 % |
| Je travaille mes cours à des heures où je suis plus fatigué | 74 % | 42 % | 63 % |
| Impact de l'activité rémunérée sur l'emploi du temps | | | |
| Aménagement des horaires cours/TD | 40 % | 20 % | 18 % |
| Manqué cours/TD obligatoires | 28 % | 27 % | 15 % |
| Manqué cours/TD facultatifs | 22 % | 18 % | 14 % |
| Diminution du temps d'études à cause de l'AR ? | 53 % | 37 % | 30 % |
| si oui : tout au long de l'année ? | 87 % | 57 % | 51 % |
| Diminution du temps de loisirs à cause de l'AR ? | 67 % | 55 % | 59 % |
| Avez-vous restreint votre AR en fonction de vos cours/TD ? Oui | 36 % | 40 % | 27 % |
| Impact de l'activité rémunérée sur la réussite | | | |
| Validation totale en 2014 | 69 % | 67 % | 67 % |
| Échec total en 2014 | 14 % | 14 % | 14 % |
| Présenté examens du S1 de 2014-2015 | 86 % | 90 % | 89 % |
| Échec S1 de 2014-2015 | 19.5 % | 16 % | 14 % |
| Estimation des chances de réussir à l'examen de fin d'année 2015 | 78 % | 74.5 % | 79.5 % |

Source : enquête IREDU2015, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

Les salariés depuis 3 ans sont, fort logiquement, deux fois plus nombreux (40 %) que les deux autres groupes à avoir aménagé leurs horaires de cours ou de TD. Cette possibilité offerte par les Universités semble assez générale puisque, parmi les étudiants qui n'en ont pas profité, deux tiers disent que c'est parce qu'ils n'en avaient pas besoin. Les salariés récurrents sont également – et de loin – les plus nombreux à avoir diminué leur temps d'études (53 %) et ce tout au long de l'année (87 %), ce qui est beaucoup plus rare chez les deux autres groupes. Enfin cette activité régulière et fréquente impacte aussi plus souvent leur temps de loisirs. Cependant, et comme le montre le témoignage suivant, une activité récurrente, importante et sans lien avec les études, peut s'intégrer dans un emploi du temps étudiant, à condition que l'Université y soit attentive et que le travail le permette :

Elle a 26 ans, a exercé une activité rémunérée durant toutes ses études comme employée de commerce et a obtenu une licence d'anglais : « *Je travaillais 15h par semaine, je pouvais vraiment moduler mon emploi du temps et mon activité rémunérée me permettait aussi à l'université d'avoir des cours qui ne commençaient pas trop tôt dans la matinée, comme je faisais la fermeture du restaurant, j'ai pu combiner et avoir quand même un rythme de vie assez sain et faire ma journée en ayant des résultats corrects pour pouvoir avancer quoi. Je me suis organisée moi de mon côté et après en anglais, comme on avait différents groupes de TD, eh bien je m'inscrivais dans les TD où les plages horaires m'arrangeaient le plus et pour ça, l'université a été très compréhensive. J'ai eu la chance on va dire d'avoir un boulot qui me permettait vraiment de gérer mon emploi du temps comme cela m'arrangeait et c'est vraiment pas le cas de tout le monde, je sais qu'il y en a certains qui avaient vraiment du mal*

à tenir le rythme donc voilà ... Ils ne savaient plus quoi faire parce que s'ils abandonnent leur boulot, ils se trouvaient en difficulté par rapport à leur logement, par rapport au quotidien mais en même temps, s'ils quittaient les études du coup... Donc voilà, ils se retrouvaient du coup vraiment bloqués, c'est pour ça qu'ils ne pouvaient pas vraiment mener à bien leurs études... ».

En termes de changements dans les manières d'étudier, les salariés intermittents fréquents s'en sortent – en moyenne – plutôt bien, ce qui laisse penser qu'ils ont eu la possibilité de ne travailler que quand cela ne les handicapait pas trop. Ceci peut être également rapproché du fait qu'ils sont 21 % à ne travailler que pendant les vacances. Mais ces activités plus ponctuelles et « à la demande » sont parfois lourdes, concentrées sur peu de temps, comme on l'a vu précédemment, et n'empêchent pas la fatigue :

« Voilà, après le week-end à travailler, je pense que si on regarde quelqu'un qui n'a pas eu besoin de travailler comme moi, cela a peut-être eu une incidence dessus quoi... Après c'est vrai qu'au niveau de la fatigue générale... C'est vrai que là-bas des fois si il manquait du monde ou si il y avait vraiment des gros coups de bourre début janvier, on pouvait faire le samedi et le dimanche, faire du 10h par jour et donc faire 20h en seulement deux jours quoi donc bon... Si je pense que ça a quand même eu une incidence, je n'ai pas loupé de cours à cause de ça mais sur la fatigue et l'investissement ouais... ».

On peut faire l'hypothèse que ces changements dans les manières de travailler vont avoir un impact sur la réussite universitaire. De nombreuses recherches ont en effet mis en avant que le risque d'échec était plus important chez les étudiants qui travaillent (par exemple Beffy *et alii*, 2009), et notamment ceux qui travaillent beaucoup. L'apport de ces données longitudinales est ici aussi précieux.

Il semble en effet, selon nos premières analyses, que les taux de réussite aux examens de tous les étudiants sont globalement élevés et que les écarts entre étudiants salariés et non-salariés soient somme toute assez faibles⁴ (Béduvé *et alii*, 2016-1). Plus précisément, les étudiants salariés en 2013 ont eu des taux de réussite en fin d'année et d'accès au niveau supérieur à la rentrée 2013-2014 plus faibles que les non-salariés (toutes choses égales par ailleurs) mais pas plus d'échec total (toutes choses égales par ailleurs) : la réussite de ces travailleurs est plus souvent partielle et les parcours sont alors plus longs. Les effets sont également différents selon le type d'étudiant salarié : il semble bien que les étudiants intermittents se soient moins souvent présentés aux examens du 1^{er} semestre 2014-2015 mais aient également moins souvent échoué : de là à penser que ces étudiants ne se présentent que s'ils se sentent prêts, il n'y a qu'un pas que seules des analyses plus poussées permettront de franchir. Enfin, lorsqu'on demande aux étudiants d'estimer leurs chances de réussite à la fin de l'année 2015, les étudiants salariés sont plus pessimistes (75,5 % de réussite contre 78,7 % pour les non-salariés) mais ce pessimisme semble plus lié aux résultats de l'examen du 1^{er} semestre, qu'à l'exercice d'une activité salariée (toutes choses égales par ailleurs).

⁴ Nous renvoyons au rapport 2015 pour les résultats détaillés sur cet aspect.

3. Avantages et inconvénients du travail salarié

La grande majorité des étudiants salariés estiment que leur activité leur apporte une expérience professionnelle (plus de 70 %) et pensent qu'elle leur sera utile au moment de rédiger un CV (plus de 60 %) (tableau 6). Ils sont moins nombreux à constater qu'elle leur permet de nouer des contacts professionnels ou qu'elle leur apporte des compétences complémentaires à leur formation, et ce d'autant moins que le lien entre emploi et contenu des études est faible. Les salariés récents sont les plus nombreux à plébisciter ces apports (peut être un nouvel effet de la petite proportion de ces salariés par ailleurs en apprentissage ou en FC et /ou du lien un peu plus fort entre leur emploi et le contenu de leur formation) et, à l'inverse, les salariés intermittents y sont nettement moins sensibles (toute en reconnaissant la dimension d'expérience professionnelle de leur emploi), ce qui peut être mis en relation avec la faible qualification de leurs emplois.

Tableau 6 • Avantages et inconvénients à exercer une activité rémunérée

| Type de travail étudiant en 2014-15 | Type d'étudiant | | |
|---|----------------------|---------------------|-------------------------------|
| | salarié depuis 3 ans | salarié depuis 1 an | salarié intermittent fréquent |
| Avantages et inconvénients de l'AR et du cumul | | | |
| L'AR c'est... | | | |
| acquérir de l'expérience professionnelle | 79 % | 86 % | 71 % |
| nouer des contacts professionnels | 54 % | 45 % | 31 % |
| utile pour le cv | 71 % | 78 % | 60 % |
| des compétences complémentaires à la formation | 37 % | 45 % | 21 % |
| Le cumul emploi-études... | | | |
| vous permet de rencontrer des travailleurs plus âgés/expérimentés | 72 % | 66 % | 56 % |
| vous oblige à mieux vous organiser | 92 % | 79 % | 71 % |
| vous encourage à poursuivre vos études | 71 % | 66 % | 66 % |
| vous aide à construire votre projet professionnel | 47 % | 54 % | 27 % |
| Le cumul emploi-études... | | | |
| a un impact négatif sur vos résultats d'études | 52 % | 39 % | 23 % |
| vous a éloigné/isolé des autres étudiants | 43 % | 39 % | 35 % |
| est une source de stress | 59 % | 57 % | 55 % |

Source : enquête IREDU2015, échantillon cylindré 2013-2015, résultats pondérés.

L'intérêt de ces jobs étudiants dans une perspective d'insertion professionnelle ultérieure semble ainsi davantage lié à la nature de l'activité qu'à son ancienneté ou son intensité.

Il a effectué une activité rémunérée récurrente et même s'il a dû gérer des difficultés il affirme aussi que cette activité lui a permis de développer au moins deux compétences : « *La rigueur, le contact avec le public, je vais m'arrêter sur ces deux-là* ».

Ou encore : « *Moi je sais que j'ai choisi, j'ai cette chance là et je sais que tout le monde n'a pas cette chance là, mais moi, c'est vrai que j'ai choisi et je l'ai fait un peu au pifomètre et du coup, enfin, travailler à côté, ça a été aussi un choix, donc il y a un choix d'enrichissement, et c'est vrai que...Bin combler un peu le fait de pas être allée en professionnel, de ne pas être allée en filière professionnelle...* ».

L'intérêt du cumul emploi-études est, lui, nettement plus lié à l'importance du travail salarié dans la vie de l'étudiant. Ainsi ce sont les salariés récurrents qui le jugent le plus positivement, notamment sur l'obligation qui leur est faite de mieux s'organiser (92 %) et sur l'encouragement qu'ils y trouvent à poursuivre leurs études (71 %). Ces taux sont élevés chez tous les salariés, y compris parmi les intermittents. Ces derniers sont en revanche peu sensibles à l'aide que peut représenter leur activité dans la construction de leur projet professionnel, contrairement aux salariés récents, ce qui peut de nouveau être mis sur le compte de l'intérêt professionnel de l'emploi occupé.

Les jugements négatifs sur le cumul emploi-études sont un écho inversé à ces jugements positifs : les salariés continus depuis 3 ans sont en effet les plus nombreux à déclarer que le cumul est une source de stress (59 %), que cela a un impact négatif sur leurs résultats d'études (52 %) et que cela a isolé des autres étudiants (43 %). Et inversement, les intermittents, moins enclins à y voir des avantages, y voient également moins d'inconvénients. Plus l'emploi est présent, et plus il clive les jugements.

Conclusion : les multiples facettes du travail étudiant

Les données longitudinales que nous avons récoltées montrent, de manière très descriptive, comment le travail étudiant structure les parcours d'étude. Elles mettent en évidence la récurrence *versus* l'intermittence de ces activités dans les trajectoires de jeunes issus d'un cycle L en 2013, de toutes disciplines. Ces dimensions, nouvelles dans l'appréhension du travail étudiant, et jointes aux facteurs classiques d'intensité et de lien avec le contenu des études, ont permis de dresser des profils différenciés de salarié étudiant.

Dans ce travail nous nous intéressons aux jeunes toujours en poursuite d'études au bout de trois ans et exerçant une activité salariée en avril 2015, au moment de l'enquête. Nous avons retenu trois profils : des étudiants ayant toujours travaillé, que nous avons appelés salariés récurrents, des étudiants travaillant pour la première fois, salariés récents, et enfin des étudiants ayant travaillé souvent mais de manière intermittente. Ces étudiants, aujourd'hui entre bac+3 et bac+5, ne se distinguent pas en termes de disciplines.

Les salariés récurrents, un peu plus âgés que la moyenne, sont marginaux dans la population étudiante de cycle L de notre échantillon (14 %) mais ils représentent un quart des étudiants toujours en poursuite d'études 3 ans après un cycle L et finalement 41 % de ceux qui, parmi ces jeunes, travaillent. Leur profil est plutôt celui de salariés étudiants que d'étudiants salariés : ils exercent depuis trois ans une activité régulière, souvent pendant les vacances en plus de l'année universitaire, de 17h30 en moyenne quasi toutes les semaines, sans beaucoup de lien avec leurs études mais qui, de fait, leur est très souvent indispensable pour vivre. Le salaire qu'ils en tirent est – relativement aux autres étudiants qui travaillent – élevé (620€) mais ils bénéficient aussi moins des aides publiques et privées. Malgré ces efforts, ils sont les plus nombreux, 55 % à dire qu'ils n'ont pas assez d'argent pour couvrir leurs besoins mensuels. Cette activité intense et régulière les conduit à modifier leur manière de travailler (moins de travail collectif et moins de liens avec les étudiants et les enseignants) et, notamment, les oblige à travailler à des heures où ils sont fatigués (75 %). Grâce à des aménagements d'horaires que leur autorisent la fac et/ou leur activité professionnelle, ils ne souffrent pas beaucoup plus que les autres d'absentéisme mais ils ont dû, en revanche, diminuer à la fois leur temps d'études et leur temps de loisirs. Ces jeunes n'ont apparemment pas d'autres choix que de travailler pour financer leurs études et même de travailler beaucoup. On comprend alors qu'ils soient les plus nombreux à évoquer les désavantages du cumul emploi-études, impact négatif sur les études, isolement, stress... Mais, paradoxalement, ce sont également les plus nombreux à lui trouver des avantages, obligation à mieux s'organiser, incitation à poursuivre des études et, au final, à être plutôt très satisfaits de leurs études (63 %). Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils sont très conscients de la « valeur professionnelle » de leur activité, en termes de compétences complémentaires acquises et, surtout, d'expérience professionnelle. Obligés de travailler pour

financer leurs études et sans doute hyper motivés par celles-ci, peut-être enclins à positiver *a posteriori* cet engagement, ces jeunes ont en tous cas le mérite de n'avoir jamais lâché prise. On peut néanmoins penser que c'est pour eux que la dépendance au sentier est la plus élevée et que le poids du travail salarié risque de les pénaliser, au moins au niveau universitaire.

Les salariés récents ont commencé à travailler pour la première fois à la rentrée 2014 mais n'avaient jamais travaillé auparavant. Ils sont relativement rares (13 % des salariés 2015) mais cette arrivée « tardive » dans le salariat étudiant en fait une population intéressante. Cette nouvelle activité leur prend du temps, régulièrement quoique de manière moins intensive que les salariés récurrents, et s'étend encore plus souvent sur l'année universitaire et les vacances. Les revenus qu'ils en tirent sont moins importants mais ils bénéficient de plus d'aides, ce qui diminue le caractère indispensable de leur activité. Ils sont finalement un peu plus satisfaits de leur situation financière que les précédents (+8 %). Plus d'un tiers d'entre eux dit avoir un emploi en relation avec le contenu des études, ce qui explique peut-être qu'ils minimisent les inconvénients du cumul études-emploi tout en reconnaissant ses côtés positifs en termes d'organisation et d'incitation à la poursuite d'étude, mais également en termes d'aide à la construction d'un projet professionnel. Ils plébiscitent par ailleurs ses apports et son intérêt sur le plan professionnel. Cette activité, pourtant nouvelle et fortement présente dans leur emploi du temps, ne semble pas avoir beaucoup modifié leurs manières d'étudier, en tous cas moins que les autres. Le travail salarié de ces étudiants semble relever d'une (belle) opportunité dont ils se seraient saisi et dont ils arrivent – en partie – à maîtriser les contraintes.

Les salariés intermittents fréquents ont travaillé souvent pendant les 3 années écoulées mais avec des interruptions. C'est le profil le plus fréquent parmi les étudiants salariés (39.5 %) mais ils ne représentent que 12 % des salariés en avril 2015. Un étudiant sur cinq n'a travaillé que pendant les vacances. Leur activité est donc, au total, irrégulière sur la durée mais sans beaucoup plus concentrée dans le temps : quand ils travaillent, ils travaillent beaucoup. Le revenu qu'ils en tirent est d'ailleurs – en moyenne sur l'année – comparable à celui des salariés récents, mais très rarement considéré comme indispensable pour vivre compte tenu de l'aide, notamment familiale, dont ils bénéficient par ailleurs. Bénéficier d'une aide ne dit rien sur le montant de celle-ci, ce qui peut expliquer qu'ils soient les plus insatisfaits quant à leur situation financière (-9 % par rapport aux récurrents). Leurs activités, qui relèvent un peu plus souvent d'emploi saisonniers et non qualifiés, sont rarement en lien avec leurs études, et ils sont moins enclins que les autres (quoique ...) à y trouver un intérêt professionnel ou une aide au projet professionnel. Ces activités les obligent à modifier leurs manières de travailler, moins que les récurrents mais nettement plus que les salariés récents, tout en impactant peu leur emploi du temps. Ils ressentent aussi (un peu) moins l'impact négatif de ces activités sur leurs études et se sentent moins isolés, tout en leur reconnaissant ses aspects positifs. Ceci vient sans doute du fait qu'ils ne travaillent pas tout le temps, ou en dehors des heures de cours, voire même quand cela leur est possible ?

Ces trois profils d'étudiants salariés montrent bien l'opposition qui existe entre les activités salariées qui obligent les étudiants à modifier leurs manières d'étudier et qui sont alors source de stress, d'isolement, de fatigue quand elles n'ont pas un impact négatif sur les résultats universitaires et les activités salariées qui ont moins d'effet sur la socialisation étudiante et les résultats universitaires et qui sont alors mieux vécues. Les activités intenses, régulières, prenantes et qui, de ce fait, conditionnent financièrement la possibilité de poursuivre des études font souvent partie des premières tandis que les activités intermittentes mais moins rémunératrices font plutôt partie des secondes. Mais cette opposition assez tranchée n'empêche pas que, dans tous les cas, le travail salarié puisse être jugé positivement, sinon pour son intérêt professionnel, du moins pour les efforts qu'il demande en termes d'organisation, d'incitation à la poursuite d'études voire d'aide à la construction du projet professionnel. C'est alors la nature de l'activité (travail intéressant et/ou en lien avec les études), et sans doute son intégration au projet professionnel qui font la différence.

Bibliographie

Béduwé C., Berthaud J., Giret J.F. & Solaux G. (2016)-2 « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Éducation et Sociétés*, à paraître.

Béduwé C., Berthaud J., Giret J.F., Solaux G. (2016)-1, *Étude longitudinale sur le salariat étudiant*, 2eme Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Document Iredu, 79 p.

Béduwé C. & Giret J.F. (2016) Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants, in Giret, Van de Velde & Verley (dir.) *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris, La documentation Française.

Beffy M., Fougere D. & Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, 422, p. 31-50.

Belghith F. (2015), « L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos*, 30.

Body K. M-D, Bonnal L. & Giret J.-F. (2014), « Does student employment really impact academic achievement? The case of France », *Applied Economics*, 46 (25), p. 3061-3073.

GRUEL L. 2009 Des étudiants rarement pauvres, mais une indépendance plus fréquemment associée à des tensions budgétaires, in Gruel L., Galland O. & Houzel G. (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Gruel L. & Tiphaine B. (2004), « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants », *Éducation et Formation*, n° 67, p. 51-60.

Jarousse J.-P. (1984), « Les contradictions de l'université de masse dix ans après (1973-1983) », *Revue française de sociologie*, 25(2), p. 191-210.

Levy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 17(1), p. 53-80.

Pinto V. (2010), « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, p. 58-71.

Stinebrickner R. & Stinebrickner T.R. (2003), « Working during school and academic performance », *Journal of Labor Economics*, 21(2), p. 473-491.

Transition université et marché du travail : quel rôle pour les dispositifs universitaires ?

– Résumé –

Philippe Lemistre^{}, Boris Ménard^{**}*

La loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU), promulguée en 2007, a inscrit la mission d'orientation et d'insertion professionnelle des universités comme une de leurs missions prioritaires. Comme le rappelle Rose, « préparer son insertion professionnelle suppose l'acquisition et la maîtrise de ressources informationnelles et relationnelles » (Rose, 2014). La hausse du niveau de chômage observée entre la Génération 2004 et 2010 parmi les jeunes sortants de l'enseignement supérieur (Ménard, 2014) met en exergue l'importance de ces ressources pour faciliter l'accès à l'emploi. De plus, l'inégale répartition de ces ressources selon l'origine sociale des étudiants légitime une intervention publique pour « doter les plus démunis de telles ressources » (Rose, op.cit.). Dans cette optique, des dispositifs pour accompagner les jeunes dans leur orientation et à la préparation de leur entrée sur le marché du travail ont été intégrés aux cursus universitaires afin d'accompagner la transition entre université et marché du travail. Par ailleurs les services dédiés déjà existants ont été consolidés – c'est le cas des Services Universitaires d'Information et d'Orientation (SUIO) – et d'autres ont été créés comme par exemple les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) ou le service des stages.

L'enquête de 2013 du CEREQ intègre pour la première fois un module de questions qui permet d'étudier la diffusion de ces dispositifs et la perception de leur utilité, en interrogeant les sortants de l'enseignement supérieur. Cette enquête a été financée par le Ministère de l'enseignement supérieur (MESR) et cette contribution est la première qui examine les aspects liés à l'insertion. Le module de l'enquête est une version remaniée d'un questionnaire élaboré pour évaluer un dispositif universitaire auprès de 13 universités et actuellement diffusé dans plus d'une université sur deux : le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC). Ce dispositif est non seulement représentatif de ceux plébiscités par la LRU mais aussi très ancré dans les attendus européens, notamment Europass. Les résultats mitigés de l'analyse quant à son effet sur les parcours étudiants ont conduit à interroger le statut de ce type de dispositif. La question posée était celle du rôle des dispositifs renforcés par la LRU en tant qu'instrument d'action publique (Lascoumes et Le Galès, 2004). Ce type de dispositif privilégie une lecture de la problématique de la formation des étudiants, de leur insertion professionnelle et du rôle des universités. Dans cette perspective, la poursuite et la réussite de l'essaimage du PEC semblent avoir davantage été soumises à la convergence des options politiques des acteurs impliqués (dont le ministère), qu'aux résultats de ses évaluations successives. Il s'agissait de considérer que l'université peut avoir un rôle d'intermédiation vers le marché du travail, en dépit d'effets incertains voire coûteux (Beaupère, Bosse et Lemistre, 2014). Cette hypothèse conclusive, qui interroge la vision vertueuse de la professionnalisation des parcours à l'université (Rose, op.cit., notamment), invitait à mieux identifier les bénéfiques et les bénéficiaires des aides de l'université. C'est l'objet de cette communication.

La première partie dressera un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs suivant les différents niveaux et spécialités de sortie de l'enseignement supérieur en 2010. La deuxième partie se concentrera sur les sortants des filières L et M universitaires pour vérifier si ces dispositifs exercent une influence sur les principaux indicateurs d'insertion à la date de l'enquête. Dans une dernière

^{*} Céreq-CERTOP-UMR 5044 – CNRS.

^{**} Céreq-DEEVA.

partie, nous chercherons à savoir si ces dispositifs sont davantage mobilisés par les plus dotés en capital économique et culturel et aux jeunes d'origine plus modeste.

Quelques résultats

Les dispositifs les plus diffusés

Les aides pour trouver un stage (41 %), pour connaître les débouchés professionnels (39 %) et pour réaliser son CV (37 %) sont les dispositifs auxquels les jeunes ont le plus recours dans l'enseignement supérieur juste devant l'aide pour contacter les entreprises (32 %) et l'aide à la construction du projet professionnel (29 %). Cependant, la diffusion de ces dispositifs n'est pas homogène d'un diplôme à l'autre. L'aide pour trouver un stage est le dispositif le plus diffusé en master (30 % de bénéficiaires en master 1 et 41 % en master 2) et en bac+2/3 en santé social (69%), à l'instar de la licence professionnelle (47 %).

Ressenti et adhésion des étudiants

Les sortants du supérieur de la Génération 2010 sont plutôt satisfaits de l'accompagnement proposé par leur établissement de formation. En effet, une très large majorité de jeunes considère que les aides ont été utiles (de 73 % à 90 % selon le dispositif). Les dispositifs les plus appréciés par les étudiants sont les aides pour identifier leurs compétences, construire leur projet professionnel et connaître les débouchés professionnels en fonction de leur niveau et de leur spécialité de formation. Une partie de la transmission des informations concernant les perspectives d'emploi futures est assurée par les enseignants (85 % des bénéficiaires) et/ou dans le cadre de TD ou ateliers dédiés (62 %). Plus largement, l'établissement de formation organise également des manifestations dédiées, qu'elles relèvent de sa propre initiative (42 %) ou qu'elles relèvent de ses services d'orientation et d'insertion (48 %). En revanche, l'utilité de l'aide pour contacter les entreprises et la sensibilisation à l'entrepreneuriat est légèrement moins avérée parmi les étudiants.

Insertion

Est-ce que participer à des dispositifs ou obtenir l'aide de l'université a un effet sur l'accès au marché du travail ? Obtenir un résultat sur des variables qui saisissent des dispositifs variés, donc très agrégés, pouvait sembler peu probable a priori. Pour le formuler autrement, un effet positif significatif à ce niveau d'agrégation des dispositifs universitaires traduit un rôle réel et peu contestable de l'université sur l'insertion.

Or, il s'avère que plusieurs effets sont positifs et significatifs pour différents indicateurs d'insertion : le fait d'être en emploi en 2013 (contre toutes les autres situations, principalement chômage), l'accès à l'emploi à durée indéterminée en 2013 (fonctionnaire, CDI), le non-accès à la qualification correspondant au niveau de formation, ou le « déclassement par rapport au diplôme » (bac+3 ouvrier ou employé, bac +5 non cadre), et enfin le salaire horaire (en logarithme).

La probabilité d'accéder à l'emploi est augmentée de 3 % dans deux registres d'intervention de l'université : les aides pour connaître les débouchés professionnels et construire le projet professionnel. L'aide au projet professionnel a un effet positif important également sur l'accès à la qualification, le déclassement étant diminué de près de 5 % dès lors que le jeune déclare avoir bénéficié de ce type d'aide. L'intermédiation directe avec les entreprises pour la primo-insertion a un effet positif sur l'accès à l'EDI en 2013, qu'il s'agisse de l'aide pour contacter les entreprises ou obtenir un stage. Ces aides permettent également de diminuer le déclassement 3 ans après la sortie du système éducatif. L'aide pour contacter les entreprises a également un impact positif sur le

salaire, effet commun à l'aide pour la réalisation du CV. Ainsi pour les six types d'aide de l'université retenus ici, cinq dispositifs ont un effet positif significatif, sur au moins un indicateur d'insertion.

Concernant le lien entre dispositif et origine sociale, le capital économique, saisi via la profession des parents n'est pas déterminant de la participation aux dispositifs universitaires. A contrario, le capital culturel (niveau d'étude des parents) s'avère nettement plus discriminant. Pour autant même si les plus dotés en capital culturel sont relativement plus nombreux à recourir aux dispositifs, ce sont les moins dotés qui en retirent effectivement un bénéfice à l'insertion. Le résultat est donc mitigé : les dispositifs de la LRU bénéficient aux moins dotés socialement, mais ils sont davantage accessibles aux autres.

La communication présente une revue de détail par spécialité et filière qui permettra d'interroger la plus-value de ces aides universitaires, directement inspirées des attendus européens et renforcées dans la cadre de la LRU.

Bibliographie

Beaupère N., Bosse N. & Lemistre P. (2014), « Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation », *Formation Emploi*, n° 126, p. 99-117.

Calmand J., Ménard B. & Mora V. (2015), *Faire des études supérieures... Et après ?*, Céreq, Note Emploi Formation, n° 52, 60 p.

Lascoumes P. & Le Galès P. (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 370 p.

Ménard B. (2014), « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », Céreq, *Bref*, n° 322, 4 p.

Rose J. (2014), *Mission insertion*, PUR, 240 p.

Travailler dans une même entreprise pendant et après ses études

Une exploitation des enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010

Laurence Lizé*, Géraldine Rieucou**

Les étudiants qui travaillent durant leurs études sont de plus en plus nombreux, la progression a été particulièrement marquée entre les années 1990 et 2000. Notre approche se situe dans le prolongement des travaux qui ont mis l'accent sur l'influence ambivalente du travail étudiant sur l'insertion professionnelle des jeunes¹. De nombreux auteurs ont souligné les inconvénients des emplois sans lien avec les études ou des durées de travail trop longues, notamment le risque d'échec dans les premières années des filières universitaires (Body *et al.*, 2014 ; Beffy *et al.*, 2008 ; Dmitrijeva *et al.*, 2015²). À cet égard, Béduwé et Giret (2004) ont montré par quels mécanismes les étudiants qui travaillent – surtout dans les secteurs à bas salaires – peuvent être conduits à abandonner leurs études pour se consacrer intégralement à leur emploi.

Les emplois occupés par les étudiants étant particulièrement hétérogènes, ces mêmes auteurs ont aussi relevé certains avantages que le travail en cours d'étude peut procurer³. Ainsi, les effets de l'activité pendant les études sur l'insertion professionnelle varient selon son intensité : régulière ou fréquente, cette activité accélère la stabilisation des jeunes sur le marché du travail, avec un accès plus rapide à un emploi sous contrat à durée indéterminée et mieux rémunéré. Occasionnelle, elle permet surtout de réduire le risque de chômage ou de précarité (Béduwé et Giret, 2001). Par la suite, ces auteurs (2004) et Navarro-Cendejas et Planas (2016), ont mis en évidence d'autres liens positifs, en termes de constitution de réseaux et d'acquisition de compétences, principalement si l'emploi est en cohérence avec les études. L'emploi étudiant est alors l'occasion d'expérimenter de nouveaux rôles sociaux. Dans le secteur des services notamment, les jeunes ne font pas que s'enliser par défaut et pour Forté et Monchatre (2013), les employeurs ne sont pas forcément les seuls bénéficiaires du développement de l'emploi étudiant. Un clivage fort ressort entre les étudiants salariés qui ont gardé le même emploi après la fin de leurs études – que Béduwé et Giret (2004) qualifient de « pré-insérés » – et les autres, signe que la frontière entre formation et emploi est loin d'être étanche. Par ailleurs, si l'on tient compte des stages pendant les études, ceux qui sont le plus gratifiés et formateurs sont aussi les plus porteurs en termes d'insertion dans la vie active (Giret et Issehnane, 2012 ; Glaymann, 2015⁴).

Après avoir présenté notre problématique et hypothèses dans une première partie, nous exposerons la méthode suivie en deuxième partie puis nos résultats concernant les premiers emplois (troisième partie) et ceux occupés trois ans après (quatrième partie).

* Centre d'Économie de la Sorbonne-Université de Paris 1, UMR 8174 (CNRS/Université de Paris 1).

** Université Paris 8, Laboratoire d'économie dionysien.

¹ Cette recherche a été réalisée dans le cadre du groupe d'exploitation « Génération 2010 à 3 ans », sous-groupe « trajectoire et mobilité » du Céreq, Lizé, Rieucou (2016) pour les premiers résultats.

² Ces auteurs signalent que les emplois dans la grande distribution ou la restauration rapide sont ceux de plus mauvaise qualité car ils offrent la moins bonne conciliation entre les contraintes des études et celles d'un travail salarié ; ils sont aussi les plus fatigants et les moins bien rémunérés.

³ Dans le prolongement des travaux fondateurs de Freeman & Wise (1982) puis de ceux de Light (1998) et de Ruhm (1997) qui ont démontré l'influence positive des activités en cours d'études sur la probabilité d'accès à l'emploi ou à une rémunération élevée.

⁴ Glaymann (2015) souligne l'hétérogénéité des stages dont la qualité est souvent peu connue, surtout à l'université, et alerte sur « les dangers de leur inflation actuelle » (p.19).

1. Un questionnement centré sur les pratiques de gestion de l'emploi par les entreprises

Nos hypothèses visent à questionner le rôle des pratiques de gestion de l'emploi et de recrutement des entreprises dans l'insertion professionnelle des jeunes. Les enquêtes « Génération » fournissent des indications intéressantes à ce sujet, même si elles proviennent d'informations délivrées uniquement par les salariés. Notre approche prend appui sur deux champs théoriques complémentaires.

1.1. Des hypothèses qui empruntent aux analyses du recrutement...

Les « réembauches » définies par Lagarenne et Marchal (1995) sont un mode de recrutement classique en France. Elles représentent aujourd'hui environ 15 % des embauches de l'ensemble des personnes recrutées depuis moins de trois mois, qu'elles soient auparavant au chômage, en emploi ou inactives d'après les enquêtes Emploi, hors intérim (de Larquier, Rieucau, 2012). Concernant spécifiquement les chômeurs indemnisés, l'étude de Benghalem (2016) atteste de l'ampleur des réembauches et de leur forte augmentation pour cette population : elles représentaient déjà 30 % de leurs embauches en 1995 et sont passées à 59 % en 2012⁵. La réembauche serait ainsi devenue le mode de recrutement le plus courant pour les chômeurs indemnisés, celle-ci pouvant avoir lieu très rapidement après le contrat précédent avec cet employeur - c'est-à-dire quelques jours après - ou sur une temporalité plus éloignée, quelques mois, voire plusieurs années plus tard. Pour les entreprises, ce mode d'embauche est une façon de « prendre des raccourcis » et de se prémunir de l'incertitude inhérente au recrutement car elles embauchent des personnes qu'elles connaissent pour les avoir vues travailler (Marchal et Rieucau, 2010). Les premières expériences professionnelles pendant les études seraient une « expérimentation de la relation d'emploi » entendue comme un préalable à l'embauche (Jovanovic, 1979).

De fait, pour un quart des jeunes de la Génération 1998, près de 30 % de ceux de la Génération 2004 et pour un tiers des jeunes de la Génération 2010 (cf. tableau 2), les « premiers pas » dans la vie active se font dans une entreprise, une administration ou autre organisation qu'ils connaissent et où ils sont déjà connus. Plusieurs facteurs semblent se combiner pour expliquer cette progression : du côté de l'offre de travail, la montée du chômage, la progression de l'emploi étudiant et la démocratisation de l'enseignement supérieur expliqueraient que des jeunes travaillent aujourd'hui tout en poursuivant leurs études - alors qu'ils travaillaient sans étudier en parallèle par le passé. Du côté de la demande de travail, face à un afflux de candidatures à l'embauche et un contexte de montée des incertitudes, les employeurs préféreraient recruter des personnes qu'ils connaissent déjà. Ce type d'embauche leur permettrait par ailleurs de réduire les coûts inhérent à l'intégration de « nouveaux entrants » et notamment les coûts de formation, ce que nous testerons à l'aide des enquêtes « Génération » du Céreq.

1.2. ...et au cadre théorique de la segmentation des emplois

Au sein de la population de jeunes sortants du système éducatif étudiée dans nos données, il est possible d'identifier des premières mobilités de type interne qui leurs sont particulières car elles ont eu lieu dans la même entreprise que celle du travail étudiant. Ce dernier peut alors éventuellement correspondre à un « port d'entrée » des marchés internes, en référence aux travaux fondateurs de Doeringer et Piore (1971). Nous considérerons comme indice de port d'entrée dans un marché interne les possibilités de progression dans la même entreprise, en cohérence avec les informations disponibles dans nos données.

⁵ Cf. Benghalem (2016), source : fichier national des allocataires - Unédic/Pôle Emploi, hors intermittents du spectacle et intérim.

De fait, les entreprises ont toujours besoin de fidéliser une partie de leur main-d'œuvre en la stabilisant et en l'intégrant (Duhautois *et al.*, 2012). Actuellement, la mobilité interne tend d'ailleurs à se développer dans les grandes structures car elle correspond aux besoins de ces organisations qui sont à la recherche de salariés flexibles et adaptables (Janand, 2015)⁶. Du côté des jeunes, la première expérience professionnelle pendant les études peut contribuer à la construction de liens durables avec l'entreprise, ce que nous nous efforcerons de vérifier avec les enquêtes « Génération ». Une hypothèse complémentaire qui justifie notre intérêt pour ces « ports d'entrée » possibles dans l'entreprise est que les effets positifs de la progression en interne se ressentent surtout au début de la période d'insertion puis s'estompent par la suite⁷, d'où l'intérêt de travailler sur le premier emploi et celui occupé trois ans après la sortie du système éducatif. Les mobilités de « maintien ou de retour dans l'emploi » telles que nous les avons définies invitent donc à questionner les frontières entre la sortie du système éducatif et l'accès à l'emploi, frontières qui s'avèreraient être beaucoup plus poreuses que prévues. Travailler sur trois générations permet d'apprécier si les tendances observées sont récurrentes ou évoluent au fil du temps.

2. Méthode

2.1 Construction des échantillons

Nous exploitons trois enquêtes du Céreq qui suivent un panel de jeunes sortis du système éducatif à la même date, d'où la notion de « génération » : celle sortie du système éducatif en 1998 (échantillon représentatif de 54 178 personnes) ; en 2004 (31 154 personnes) et en 2010 (32 105 individus). Les jeunes sont questionnés sur leurs parcours trois ans après la fin de l'école avec des questions rétrospectives. Les données sur l'ensemble des jeunes d'une même génération utilisées pour les statistiques descriptives, permettent ainsi de connaître la situation de chaque génération lors de leur premier emploi et trois ans après, soit en 2001, en 2007 et en 2013 respectivement.

Pour les modèles, nos échantillons sont constitués, pour chaque génération, de tous les jeunes ayant travaillé durant leurs études, à l'exception de ceux qui ont été apprentis en raison des modes d'insertion particulier à cette catégorie⁸. De même, les élèves fonctionnaires sont hors champ de nos sélections⁹. Nous ne retenons ensuite que les jeunes occupant un premier emploi ou leur emploi au moment de l'enquête dans le secteur privé. Cette restriction se justifie par le fait que nous souhaitons étudier les premières mobilités internes : celles qui ont lieu dans le secteur public ont des caractéristiques particulières en termes de secteur d'activité notamment, avec une surreprésentation du secteur santé-action sociale-éducation et administration. Les mobilités internes dans le secteur privé sont plus cohérentes avec nos hypothèses car elles reflètent mieux les modes de gestion de l'emploi par les entreprises et sont aussi plus représentatives des « réembauches ».

⁶ Ceci est particulièrement le cas pour les cadres (APEC, 2013).

⁷ Cf. Joseph *et al.* (2013) pour une analyse des trajectoires des jeunes de la Génération 1998 sur 7 ans, avec des chronogrammes précis selon les différentes positions : actifs occupés en CDI, CDD, emplois aidés, intérim, chômeurs ou inactifs etc.

⁸ Parmi les apprentis, il est difficile de faire la part entre ceux classés en formation initiale, en contrat aidé ou en contrat de travail dans les données des enquêtes Génération, cf. Issehnane (2011) pour plus de précisions.

⁹ Les élèves fonctionnaires sont considérés comme ayant un emploi et non comme poursuivant leurs études par les enquêtes Génération 2004 et 2010, de sorte qu'ils sont exclus du champ des étudiants qui travaillent. L'enquête Génération 1998 ne dit rien du traitement fait aux jeunes fonctionnaires, vraisemblablement inclus dans le champ des jeunes qui travaillent, sans qu'il soit possible de les identifier et donc de les exclure.

Tableau 1 • Échantillons utilisés dans les régressions, données non pondérées

| Génération 1998 | | Génération 2004 | | Génération 2010 | |
|------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------------|
| 1 ^{er} emploi | Emploi 3 ans après : 2001 | 1 ^{er} emploi | Emploi 3 ans après : 2007 | 1 ^{er} emploi | Emploi 3 ans après : 2013 |
| 19 127 | 16 872 | 10 754 | 9 214 | 10 447 | 8 343 |

Sources : enquêtes Générations du Céreq, 1998, 2004 et 2010. Jeunes ayant travaillé pendant leurs études, à l'exclusion des apprentis, occupant leur premier emploi/leur emploi 3 ans après dans le secteur privé.

2.2. Étude de la probabilité de retour ou de maintien dans l'emploi occupé pendant les études

1) Des modèles binomiaux principaux ont été construits pour les trois enquêtes « Génération » afin d'analyser le retour ou la stabilité dans une entreprise où le jeune avait travaillé ou effectué un stage pendant ses études. Les modèles s'intéressent à la probabilité que les jeunes aient répondu positivement à la question : « *Aviez-vous déjà travaillé ou effectué un stage dans cette entreprise avant la fin de vos études ?* », question posée à tous les jeunes. Ces modèles sont construits pour le premier emploi (cf. tableau 4) et pour l'emploi occupé trois ans après la sortie du système éducatif (cf. tableau 6).

2) Des modèles binomiaux annexes ont également été élaborés :

- pour le premier emploi, afin de savoir si les jeunes occupent ce premier emploi dans l'entreprise dans laquelle ils travaillaient juste avant d'arrêter leurs études, information disponible uniquement si l'emploi étudiant était régulier, avec ou sans lien avec sa formation (Q70). Il s'agit donc de la probabilité que le jeune soit resté dans une entreprise où il travaillait juste avant la fin des études. Ces modèles enrichissent notre propos principal centré sur l'ensemble des emplois étudiants dans les trois enquêtes « Génération » du Céreq¹⁰.
- pour l'emploi occupé trois ans après la sortie de l'école : nous étudions aussi la probabilité que cet emploi soit un retour dans une entreprise dans laquelle le jeune a déjà travaillé *depuis* la fin de ses études. Ces régressions concernent les jeunes en emploi sur des séquences salariées longues, trois ans après la sortie de l'école pour les générations 2004 et 2010 - cette variable n'existait pas pour la génération 1998¹¹.

¹⁰ Ces modèles ne sont pas reproduits faute de place et sont disponibles sur demande.

¹¹ De même, ces modèles sont disponibles sur demande.

Encadré 1 • Variables étudiées dans les 3 enquêtes « Génération » du Céreq pour cerner le maintien ou le retour dans l'emploi

Les informations sur le poste occupé pendant les études ne sont pas toujours présentes dans les enquêtes « Génération » et quand elles le sont, ce n'est pas toujours sur le même champ. Ainsi, l'enquête Génération 1998 recense, pour les jeunes qui ne sont pas restés dans l'entreprise après la fin de leurs études, l'intitulé précis du « *dernier petit boulot ou de l'emploi régulier occupé pendant les études* » (question Q75) ; l'enquête génération 2004 fait de même, mais la question est posée à ceux qui ont eu un emploi régulier ou plusieurs emplois occasionnels, qu'ils soient ou non restés dans l'entreprise à la fin des études ; l'enquête 2010 ne recense plus en revanche l'intitulé de l'emploi régulier pendant les études.

Deux questions communes aux trois enquêtes aident à saisir les liens entre emplois étudiants et emplois après les études. Ce sont les suivantes : (1) la question Q70 « *Avez-vous continué à travailler dans cette entreprise après la fin de vos études ?* » posée aux seuls jeunes, non apprentis, ayant eu un emploi régulier pendant leurs études, c'est-à-dire d'au moins 8 heures hebdomadaires, que ce dernier ait un lien ou non avec les études ; (2) la question EP13 ou EP13 A « *Aviez-vous déjà travaillé ou effectué un stage dans cette entreprise avant la fin de vos études ?* » posée aux jeunes, quelle que soit leur situation vis-à-vis de l'emploi pendant leurs études, pour savoir s'ils sont dans une entreprise où ils avaient eu une expérience professionnelle pendant leurs études. Dans ces cas, les *retours* dans une entreprise dans laquelle le jeune a travaillé ou effectué un stage pendant ses études (captés à partir de EP13 et EP13A), ne peuvent pas être distingués des cas où les jeunes *restent* dans l'entreprise dans laquelle ils travaillaient à la fin de leurs études, enchaînant emploi étudiant et premier emploi au sens du Céreq. Il existe par ailleurs, dans les enquêtes « Génération 2004 » et « Génération 2010 », une autre variable (RETOU) qui porte sur l'éventualité d'un retour dans une entreprise dans laquelle le jeune avait déjà travaillé *depuis* la fin de ses études. Lorsque c'est possible, c'est-à-dire pour « Génération 2004 » et « Génération 2010 », nous excluons de nos modèles sur les emplois 3 ans après la sortie de l'école les retours dans une entreprise où le jeune avait déjà travaillé depuis la fin des études (car ils peuvent y avoir travaillé pendant leurs études et y retourner plusieurs fois après leurs études), de façon à nous centrer sur les *premiers* retours (ou les maintiens) dans une entreprise connue pendant les études. Pour les emplois à la date de l'enquête qui sont dans une entreprise où le jeune avait eu une expérience depuis la fin de ses études (mais pas pendant celles-ci), des modèles ont également été construits pour les enquêtes des générations 2004 et 2010 (transmis sur demande).

Dans les modèles sur les premiers emplois (tableau 4 et modèles transmis sur demande), l'emploi peut être une séquence salariée longue (slo) ou une séquence salariée courte (sco), les questions sur les retours dans une entreprise connue n'étant pas posées pour les autres types de séquences. Dans les modèles sur l'emploi 3 ans après (tableau 6 et modèles transmis sur demande), il s'agit d'une séquence salariée longue (slo) car les informations sur les promotions ne sont disponibles que pour ces séquences. Ces modèles sur l'emploi 3 ans après intègrent une variable sur le rang de cet emploi calculé à partir du premier emploi depuis la fin des études, quel que soit le type d'emploi : séquence salariée longue (slo), séquence salariée courte (sco), intérim (int), job de vacances (vac) ou emploi indépendant (asc).

Nous avons choisi de différencier six situations caractérisant la position du jeune vis-à-vis de l'emploi étudiant (cf. tableau 2). L'emploi étudiant a sensiblement augmenté au fil du temps. Pour les trois générations, les jeunes qui ont eu une activité pendant leurs études, stage compris, soit de 85% à 92% des générations, sont un peu plus diplômés et surtout plus nombreux que l'ensemble des jeunes à accéder rapidement à l'emploi¹², d'où notre questionnement : ce premier emploi est-il dans une même entreprise ?

¹² Les statistiques descriptives complètes sont disponibles sur demande auprès des auteurs.

Tableau 2 • Répartition des jeunes selon leur rapport à l'emploi pendant les études (en%)

| | 1998 | 2004 | 2010 |
|--|-------------|-------------|------------|
| Apprenti | 14,8 | 16 | 24,1 |
| Emploi régulier en lien avec les études | 3,9 | 5 | 5,9 |
| Emploi régulier sans lien avec les études | 5,6 | 8,3 | 8 |
| Sous total : travail régulier ou apprenti | 24,3 | 29,3 | 38 |
| Emploi occasionnel | 50,6 | 49 | 47 |
| Sous total : travail | 74,9 | 78,3 | 85 |
| Stage* | 9,5 | 9 | 7 |
| N'ont ni travaillé ni fait de stage | 15,6 | 12,7 | 8 |
| Total | 100 | 100 | 100 |

Source : Enquêtes Génération (1998, 2004, 2010), Céreq. Pourcentages sur effectifs pondérés. Champ : ensemble des jeunes d'une Génération.

*Stage(s) : durée totale de plus de trois mois

3. Quand le premier emploi n'est pas celui qu'on croit

3.1. Une porosité croissante entre les études et le travail

En cherchant à voir si les jeunes occupent leur premier emploi dans une entreprise dans laquelle ils ont déjà eu une expérience professionnelle pendant leurs études, nous interrogeons la porosité entre la fin des études et le début de vie active. En effet, pour leur « premier emploi », la part des jeunes qui retournent ou qui restent dans une entreprise au sein de laquelle ils avaient eu des contacts professionnels pendant les études n'a cessé de croître depuis une quinzaine d'années (cf. tableau 3).

Tableau 3 • Premier emploi

| Avez-vous déjà travaillé ou effectué un stage dans cette entreprise avant la fin de vos études ? | 1998 | 2004 | 2010 |
|--|--------|--------|--------|
| Oui | 25,5 % | 30,2 % | 33,2 % |
| Non | 74,5 % | 69,8 % | 66,8 % |
| Ensemble | 100 % | 100 % | 100 % |

Enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, Céreq. Pourcentage sur effectifs pondérés.

Champ : séquences emploi salariées (longues ou courtes), qui se sont déroulées en France. Ensemble des jeunes de chaque génération, à l'exclusion de ceux en apprentissage pendant leurs études¹³.

Les résultats du tableau 3 ne permettent pas de distinguer les « retours » des jeunes qui ont été « réembauchés » des « maintiens », soit ceux restés dans l'emploi occupé pendant les études sans discontinuité (cf. encadré 1). Concernant ces premiers emplois, avec les enquêtes « Génération », il est possible néanmoins de savoir si ceux ayant travaillé régulièrement (au moins huit heures hebdomadaire) sont restés dans l'entreprise où ils étaient juste avant la fin de leurs études : les données des trois enquêtes montrent que cette proportion oscille autour de 50 % (Lizé et Rieucou, 2016).

¹³ Si l'on inclut les apprentis dans la population de référence, la part des jeunes qui occupent leur premier emploi dans une entreprise dans laquelle ils avaient travaillé pendant leurs études est un peu plus élevée : elle est de 26,3 % pour l'année 1998 ; 30,1 % en 2004 et 34,7 % en 2010.

3.2. Facteurs liés à la probabilité d'occuper son premier emploi dans une entreprise où l'on a déjà travaillé pendant les études

Les régressions logistiques (cf. tableau 4) nous informent plus précisément sur les profils des jeunes, les caractéristiques des emplois concernés et sur les changements au fil des trois générations. À partir des estimations menées sur les premiers emplois - dans le secteur privé uniquement - des enseignements se dégagent quant à la porosité entre études et entrée dans la vie active. En premier lieu, à propos des caractéristiques des individus, dans les enquêtes « Génération » 1998 et 2004, les jeunes d'origine étrangère retournent moins que les autres dans une entreprise où ils travaillaient pendant leurs études, ceci n'est plus vrai pour les jeunes sortis de l'école en 2010. Ceux qui ne sont titulaires que du bac ont significativement moins de chances de retourner dans une entreprise où ils avaient travaillé pendant leurs études que les autres, surtout si on les compare au niveau supérieur à bac+2. On rejoint ici des conclusions établies par Beaupère et Giret (2008) : pour les diplômés du supérieur, la poursuite d'emplois étudiants permettrait de financer une phase de transition sur le marché du travail. Toutefois, cette tendance ne ressort plus pour la Génération 2010 où aucun niveau de diplôme n'est significatif.

En deuxième lieu, les jeunes ayant eu un emploi étudiant régulier et en lien avec leurs formations ont plus de chances d'être dans une entreprise où ils travaillaient durant leurs études que ceux ayant eu un emploi régulier mais sans lien avec celles-ci (mis en référence). Lorsque le lien avec l'entreprise est plus lâche (stages ou emplois étudiants occasionnels), alors la probabilité d'un retour dans une entreprise diminue. Les résultats convergent pour les trois années, ce qui va dans le sens des travaux qui montrent que plus l'emploi étudiant est en cohérence avec les études, plus il aide dans l'insertion professionnelle. De surcroît, les modèles effectués uniquement sur les jeunes qui occupaient un emploi régulier pendant leurs études - les seuls pour lesquels on peut savoir s'ils sont restés ou non dans l'entreprise où ils étaient juste à la fin de leur scolarité confirment cette tendance. Pour les trois enquêtes, les jeunes qui avaient un poste en cohérence avec leurs études ont plus de chances de rester dans cette entreprise sans discontinuité pour leur premier emploi que ceux qui avaient un emploi sans lien et avec un contrat de travail en CDI. Il s'agit donc d'une tendance stable. Une même continuité des résultats s'observe aussi dans les trois enquêtes au niveau des profils des jeunes qui restent dans l'entreprise où ils occupaient un emploi régulier : ce sont plutôt des hommes, titulaires uniquement d'un baccalauréat¹⁴.

En troisième lieu, retourner (ou rester) dans une entreprise connue est négativement et significativement corrélé avec le temps d'accès au premier emploi et ce, pour l'ensemble de la population et les trois enquêtes. Il est fort probable qu'ici, pour bon nombre de cas, le premier emploi soit celui occupé pendant les études, sans discontinuité, et qu'ils restent donc dans l'entreprise. Comme le soulignaient Béduwé et Giret (2004) à propos des jeunes ayant suivi des études supérieures et occupé un emploi régulier pendant celles-ci, l'insertion professionnelle n'est pas un passage séquentiel de la formation à l'emploi.

En quatrième lieu, nous observons que les caractéristiques individuelles ne sont pas les seules à jouer sur la probabilité d'un retour ou d'un maintien, pour le premier emploi, dans une entreprise où les jeunes étaient connus pour y avoir travaillé ou effectué un stage pendant leurs études. Un taux de chômage de la région du dernier établissement de formation élevé augmente cette probabilité pour les jeunes sortis de l'école en 2004 et en 2010 (non significatif pour Génération 1998). Par ailleurs, si les caractéristiques des emplois jouent peu (les variables sur le temps partiel ou le type de contrat de travail sont peu ou non significatives), celles se rapportant aux entreprises interviennent. Ces postes sont davantage dans des entreprises pluri-établissements, sauf pour la Génération 2010, et dans tous les secteurs d'activité par rapport aux « autres services » mis en référence. Pour les jeunes ayant

¹⁴ Ces modèles ne sont pas reproduits ici et sont disponibles sur demande.

quitté les bancs de l'école en 1998, un emploi à durée limitée dans une entreprise où ils retournaient était plus probable qu'un CDI mais ce n'est plus le cas pour les générations suivantes.

Ces retours, ou réembauches d'anciens étudiants, dont on a vu qu'ils étaient en forte progression sur la période observée, donnent à penser que les emplois étudiants sont l'occasion, plus encore aujourd'hui qu'hier, d'éprouver la valeur professionnelle des jeunes avant de les engager plus durablement, et seraient, éventuellement, un port d'entrée vers des emplois stables. Être formé à l'entrée dans l'entreprise est d'ailleurs négativement corrélé avec le fait de retourner ou de rester dans une entreprise connue. Ce résultat, assez logique, est tout de même intéressant quant aux motivations des entreprises : recruter des jeunes qui ont déjà travaillé dans l'entreprise en tant qu'étudiant permet d'une part de réduire l'incertitude inhérente aux embauches mais également les coûts de formation liés à celles-ci.

Tableau 4 • Probabilité d'un premier emploi dans une entreprise dans laquelle on a déjà travaillé ou effectué un stage pendant ses études

| Coefficient | G.1998 | G.2004 | G.2010 |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Intercept | -0.44 ** | -0.85*** | -0.28 |
| SEXE (ref. homme) femme | ns | ns | ns |
| ORIGINE (ref.étrangère) française | 0.16** | 0.13 * | ns |
| ORIGINE nr | 0.25* | ns | ns |
| SITUATION MERE nr | ns | ns | ns |
| SITUATION MERE (ref travaille pas) travaillait | ns | 0.09* | ns |
| SITUATION PERE (ref travaille pas) travaillait | ns | 0.12* | ns |
| EMPLOI ETUDE non régulier (ref.régulier sans lien) | -0.53 *** | -0.32 *** | -0.48 *** |
| EMPLOI ETUDE régulier avec lien | 0.25 ** | 0.38*** | 0.30 *** |
| EMPLOI ETUDE stage | -0.76*** | -0.48 *** | -0.65*** |
| ARRET ETUDE motif financier (ref. non) oui | -0.09* | ns | -0.09 * |
| TEMPS ACCES 1ER EMPLOI | -0.12 *** | -0.13*** | -0.18 *** |
| NIVEAU DIPLOME ATTEINT (réf : BAC) Bac+2 | ns | ns | ns |
| Max CAP-BEP | ns | ns | ns |
| Sup bac+2 | 0.4 * | 0.16 * | ns |
| CSP EMPLOI EMBAUCHE (réf : employé) autre nsp | ns | ns | ns |
| Cadre | -0.12 * | 0.18 * | 0.17 * |
| Ouvrier | 0.09 * | ns | 0.21 ** |
| Profession intermédiaire | ns | ns | ns |
| TEMPS DE TRAV. EMB. (réf : temps plein) temps partiel | ns | ns | ns |
| TEMPS DE TRAVAIL EMB. nr | ns | ns | ns |
| CONTRAT EMB. (réf CDI) autre | -0.44 *** | ns | 0.09 * |
| Contrat aidé | ns | ns | ns |
| Contrat court | 0.15*** | ns | ns |
| SECTEUR (réf autres services) agriculture | 0.30 * | ns | 0.41 * |
| Commerce-HCR | 0.17*** | 0.11 * | ns |
| Industrie-BTP | 0.35*** | 0.24 *** | 0.13 * |
| Santé-action soc-educ-admini | 0.20*** | 0.33*** | 0.12 * |
| FORMATION à l'entrée nr | ns | ns | ns |
| FORMATION à l'entrée (réf non) oui | -0.28*** | -0.17 ** | -0.25*** |
| TAILLE entrep. nr | 0.31 ** | ns | ns |
| TAILLE entrep. (réf : mono établissement) pluri-établissements | 0.16 *** | 0.1 * | ns |
| TX CHOM. REGIONAUX de l'établissement de formation | ns | 0.03 * | 0.04 ** |

Lecture : coefficients des variables : les jeunes qui ont occupé un emploi régulier en lien avec leurs études ont plus de chances de rester ou retourner dans la même entreprise par rapport aux autres situations et ce, dans les 3 enquêtes.

Source : Enquêtes «Génération» 1998, 2004, 2010, Céreq, effectifs non pondérés.

Champ : Jeunes ayant travaillé pendant leurs études (à l'exclusion des apprentis), ayant occupé un « premier » emploi après leurs études, séquence salariée longue ou courte dans le secteur privé, en France.

G 1998 : N=19 127 ; G 2004 : 10 754 ; G 2010 : 10 447

Significativité au seuil respectivement de 10 % (*), 5 % (**) et 1 % (***)

4. Trois ans après la sortie des études : quand les jeunes travaillent dans une entreprise où ils étaient déjà en tant qu'étudiants

4.1. Les « maintiens ou retours » dans l'emploi occupé pendant les études en progression depuis 1998

Intéressons-nous maintenant à l'emploi occupé au moment de l'enquête, trois ans après la sortie du système éducatif. La même tendance que celle observée sur les premiers emplois se dessine : la part des jeunes qui occupent leur emploi actuel dans une entreprise dans laquelle ils avaient travaillé pendant leurs études est conséquente et augmente fortement au fil du temps, passant de 19,9 % pour la génération 1998 à 27,9 % pour la génération 2010 (cf. tableau 5). À titre de comparaison, les retours dans une entreprise dans laquelle le jeune avait travaillé *depuis* la fin de ses études sont, certes, bien plus faibles mais ils augmentent aussi : cela concerne 4,4 % des jeunes de la Génération 2004 et 6,4 % de ceux de la Génération 2010¹⁵. Réembaucher un jeune que l'on a déjà vu travailler, est donc, au-delà de la progression de l'emploi étudiant, une tendance croissante dans les pratiques de recrutement.

Tableau 5 • Emploi trois ans après

| Avez-vous déjà travaillé ou effectué un stage dans cette entreprise avant la fin de vos études ? | G.1998 en 2001 | G.2004 en 2007 | G.2010 en 2013 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Oui | 19,9 % | 22,8 % | 27,9 % |
| Non | 80,1 % | 77,2 % | 72,1 % |
| Ensemble | 100 % | 100 % | 100 % |

Enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, Céreq. Pourcentages sur effectifs pondérés.

Champ : Ensemble des jeunes de chaque génération, à l'exclusion des jeunes en apprentissage pendant leurs études, en emploi trois ans après la fin de leurs études, séquence salarié longue.

4.2. Effets de l'expérience professionnelle acquise pendant les études

Les modèles du tableau 6 sont construits sur les emplois trois ans après la sortie du système scolaire et en « séquence salarié longue » de façon à bénéficier de certaines informations disponibles uniquement sur ce type d'emploi, les promotions notamment. Les variables introduites dans ces modèles permettent de saisir si l'expérience professionnelle antérieure acquise au sein de la même entreprise est « valorisante » : s'agit-il de « meilleurs » emplois que les autres, avec une promotion plus fréquente et un sentiment de déclassement plus faible ? Le fait d'être resté ou de retourner dans une entreprise connue pendant les études est-il associé à une stabilité dans cette entreprise ? Quel est le « rang » de l'emploi actuel : est-ce l'un des premiers occupés depuis la fin des études ou non ? Quelles sont les secteurs d'activité pour lesquels cette stabilité est plus probable ?

¹⁵ La variable « RETOU » n'est pas disponible sur la Génération 1998.

Plusieurs tendances se dégagent¹⁶ : comme pour le premier emploi, l'expérience professionnelle régulière et en lien avec les études augmente clairement la probabilité d'un retour ou d'un maintien dans une entreprise connue pendant les études, par rapport à un emploi régulier sans lien ou des liens plus lâches - stage et travail occasionnel. Un effet genre apparaît pour la génération 2010, au détriment des femmes.

Les jeunes qui travaillent au moment de l'enquête dans une même entreprise que pendant leurs études ont suivi des parcours plus stables que les autres de manière très significative : le rang de l'emploi occupé est moins élevé dans le total des emplois qu'ils ont eu¹⁷ et le nombre de leurs séquences de chômage ou d'inactivité est également plus faible. Retourner ou rester dans une entreprise connue pendant les études est donc associé à une insertion rapide dans l'emploi... avec un contrat durable car il s'agit ici de séquences salariées longues et plus probables en CDI : cet effet est très significatif pour la génération 1998, moins net pour celle de 2004 et à nouveau vérifié pour celle de 2010.

L'un des enseignements majeurs de ce travail est que les jeunes qui sont dans cette situation ont moins que les autres le sentiment d'être déclassés et ils ont davantage connu une promotion, cette dernière information n'étant disponible que pour les enquêtes 2004 et 2010¹⁸. Cette approche du déclassement ressenti renvoie, par principe, à la subjectivité individuelle, ce qui fait son intérêt. Elle tient donc compte des préférences des individus et évite de définir des « normes » sur des niveaux de diplôme fixant des seuils de déclassement, problème qui se pose dans l'approche du déclassement statistique¹⁹. De plus, ce n'est pas tant le fait de retourner (ou de rester) dans une entreprise où l'on a déjà eu une expérience professionnelle qui protégerait du déclassement et assurerait une certaine promotion, mais le fait que cette précédente expérience se soit déroulée *pendant* les études, ce qui pourrait correspondre à un effet de tremplin. En effet, nous avons testé la probabilité que l'emploi occupé trois ans après soit dans une entreprise où le jeune avait travaillé *depuis* la fin de ses études : dans ces modèles, ces effets de moindre déclassement et de promotion ne ressortent pas car ces deux variables deviennent non significatives²⁰.

L'expérience professionnelle acquise en parallèle à la formation initiale serait donc particulièrement bénéfique lorsque les jeunes poursuivent ensuite leurs carrières (ou reviennent) dans ces entreprises. C'est en ce sens que ces « expériences d'emploi étudiant » seraient des ports d'entrée sur des marchés internes, parce qu'ouvrant ensuite sur une promotion et une certaine stabilité dans l'emploi. Cette hypothèse d'une progression au sein de l'entreprise où le jeune a fait ses premiers pas *pendant ses études* est moins probable dans les secteurs d'activité rassemblant les « autres services » par rapport à tous les autres secteurs pour les générations 1998 et 2004. Pour la Génération 2010, cette probabilité concerne d'avantage les secteurs « administration-santé-éducation », secteurs connus pour offrir des perspectives de promotion ascendante, plutôt que dans un autre secteur des services - toujours pour les emplois du secteur privé uniquement.

¹⁶ L'effectif est plus important pour Génération 1998 car à la base, l'échantillon est plus grand. De plus il n'y a pas de restrictions d'échantillon pour enlever les « retou » car cette variable n'existe pas cette année là.

¹⁷ Tous les types de séquences d'emploi sont pris en compte dans le calcul du rang de l'emploi, cf. encadré méthodologique.

¹⁸ La promotion prise en compte dans les modèles est une promotion non salariale en 2004 (variable EX8) et salariale en 2010 (variable EP62), cf. tableau 6.

¹⁹ Cf. Lizé (2006) sur les facettes du déclassement approchées dans l'enquête Génération 1998 du Céreq.

²⁰ Ces modèles sont disponibles et seront transmis sur demande.

Tableau 6 • Probabilité d'un emploi trois ans après (séquence salariée longue) dans une entreprise dans laquelle on a déjà travaillé ou effectué un stage pendant ses études

| Coefficient | G.1998 | G.2004 | G.2010 |
|---|-----------|----------|----------|
| Intercept | -0.81 *** | -0.76** | 0.78* |
| SEXE (ref. homme) femme | ns | ns | -0.12* |
| ORIGINE (ref.étrangère) française | ns | ns | ns |
| ORIGINE nr | ns | ns | ns |
| A AU MOINS 1 ENFANT nr | ns | ns | ns |
| A AU MOINS 1 ENFANT (ref. non) oui | 0.19** | ns | ns |
| EMPLOI ETUDE non régulier (ref : régulier sans lien) | ns | ns | -0.36*** |
| EMPLOI ETUDE régulier avec lien | 0.45*** | 0.39** | 0.24* |
| EMPLOI ETUDE stage | ns | -0.20* | -0.43*** |
| NIVEAU DIPLOME ATTEINT (réf : BAC) Bac+2 | ns | -0.13* | ns |
| Max CAP-BEP | ns | -0.14* | ns |
| Sup bac+2 | ns | ns | ns |
| CSP EMPLOI EMB. (réf : employé) autre nsp | ns | ns | ns |
| Cadre | -0.15* | ns | ns |
| Ouvrier | 0.27*** | ns | ns |
| Profession intermédiaire | ns | ns | ns |
| TEMPS DE TRAVAIL EMBAUCHE (réf : temps plein) temps partiel | -0.14* | ns | ns |
| CONTRAT EMBAUCHE (réf CDI) autre | -0.37** | -0.43** | ns |
| Contrat aidé | -0.24* | -0.46*** | -0.72*** |
| Contrat court | -0.12* | ns | -0.40* |
| SENTIMENT DECLASSEMENT (ref : oui) non | 0.14** | 0.17** | 0.25*** |
| PROMOTION (ref. non) oui | / | 0.28*** | 0.19** |
| SECTEUR (réf autres services) agriculture | 0.55** | 0.49* | 0.52* |
| Commerce-HCR | 0.30*** | 0.22** | ns |
| Industrie-BTP | 0.30*** | 0.28*** | ns |
| Santé-action soc-educ-admini | 0.37*** | 0.26** | 0.19* |
| TAILLE entrep. nr | ns | ns | ns |
| TAILLE entrep. (réf : mono établissement) pluri-établissements | ns | ns | ns |
| RANG DE LA SEQUENCE EMPLOI | -0.40*** | -0.55*** | -0.94*** |
| NOMBRE SEQUENCE CHÔMAGE | -0.70*** | -0.82*** | -1.00*** |
| NOMBRE SEQUENCE INACTIVITÉ | -0.43*** | ns | -0.44*** |
| TAUX CHOM REGION ENTREPRISE | ns | 0.04* | ns |

Lecture : coefficients des variables : les jeunes qui ont occupé un emploi régulier en lien avec leurs études ont plus de chances de rester ou retourner dans la même entreprise par rapport aux emplois réguliers sans lien et ce, dans les 3 enquêtes.

Source : Enquêtes «Génération» 1998, 2004, 2010, Céreq, effectifs non pondérés.

Champ : Jeunes ayant travaillé pendant leurs études (à l'exclusion des jeunes apprentis), en emploi au moment de l'enquête, CAD «3 ans après » la fin des études, séquence salariée longue dans le secteur privé, en France.

G. 98 : N= 16 871; G.2004 : N= 9 214; G. 2010 N= 8 343.

Significativité au seuil respectivement de 10 % (*), 5 % (**) et 1 % (***).

Conclusion

Pour les jeunes, les premiers temps passés sur le marché du travail sont l'occasion de prendre connaissance de son fonctionnement, de se repérer et s'informer sur les secteurs porteurs ou encore, sur la façon dont ils vont pouvoir valoriser leurs diplômes. Or, pour un nombre croissant d'entre eux, cet apprentissage du marché du travail passe par le fait de rester ou de renouer avec une entreprise dans laquelle ils ont déjà travaillé. Outre la nécessité de les financer, l'activité professionnelle pendant les études offre aussi aux jeunes la possibilité d'acquérir une expérience professionnelle, surtout si cet emploi a un lien avec le contenu de la formation.

En ce sens, le « premier emploi » supposé attester d'une rupture avec la formation initiale, se situerait souvent, de fait, dans le prolongement des postes occupés pendant les études. Cette tendance témoigne donc de la porosité croissante entre les situations de formation initiale et de début de vie active : ces périodes se chevauchent et contribuent à complexifier la période d'insertion sur le marché du travail. Du côté des entreprises, cette expérience professionnelle acquise pendant les études leur permet d'évaluer les jeunes : elles embaucheront ceux qu'elles ont déjà vu travailler et qu'elles n'ont pas à former. La tendance à « réembaucher » ceux qui travaillaient chez elles alors qu'ils étaient étudiants tend, par ailleurs, à progresser lorsque le taux de chômage augmente.

De plus, l'observation des trajectoires sur les trois premières années de vie active indique que les jeunes qui sont dans une entreprise où ils travaillaient en tant qu'étudiants ont eu des parcours plus stables, c'est-à-dire avec moins de chômage, d'inactivité et plus d'emplois que les autres. Les liens qui se sont créés lors de la formation initiale s'avère donc durables. Nos résultats tendent à démontrer que l'expérience professionnelle obtenue en parallèle aux études serait d'une nature différente de celle acquise à compter du premier emploi car cette dernière ne joue pas le même rôle protecteur contre le déclassement et/ou ne favorise pas les promotions. Plusieurs indices convergent et laissent penser que, dans ces conditions, le travail pendant les études serait un port d'entrée sur un marché interne à l'entreprise, avec des possibilités de d'évolution et un sentiment d'être « employé à son niveau de compétence ».

Bibliographie

APEC (2013), « Politiques et pratiques de mobilité interne des cadres dans l'entreprise », *Les études de l'emploi cadre*, n° 2013-46, juin.

Beaupère N., Giret J.-F. (2008), *Étudier l'insertion des étudiants. Les enjeux méthodologiques posés par le suivi de l'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur au niveau local, régional et national*, Céreq, Notes Emploi Formation, n° 28.

Bédoué C., Giret J.-F. (2001), « Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle ? Application aux données de l'enquête « Génération 92 », *Formation Emploi*, 73(1), p. 31-52.

Bédoué C., Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Économie et Statistique*, n° 378-379, p. 55-83.

Beffy M., Fougère D., Maurel A. (2008), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et statistique*, n° 422, p. 31-50.

- Benghalem H. (2016), « La majorité des embauches en contrats courts se font chez un ancien employeur », *Éclairage, études et analyses*, Unedic, n° 14, janvier.
- Body K.M.D., Bonnal L., Giret J.-F. (2014), « Does student employment really impact academic achievement? The case of France », *Applied Economics*, 05; 46(25).
- Dmitrijeva J., Du Parquet L., L'Horty Y. et Petit, P. (2005), « L'échec en licence pour cause d'excès de travail... salarié », *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, p. 117-130.
- Doeringer P. B. et Piore M. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Heath Lexington Books, 2^e ed augmentée, 1985, New York, Armonk Sharpe.
- Duhautois R., Petit H., Remillon D. (2012), *La mobilité professionnelle*, Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- Forté M., Monchatre S. (2013), « Recruter dans l'hôtellerie-restauration : quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *Revue de l'IREES*, n°76, 1, p. 127-150.
- Freeman R.B., Wise D.A, (1982), *The Youth Labor Market Problem: Its Nature, Causes and Consequences*, NBER, The University of Chicago Press, Chicago, 555 p.
- Giret J.-F., Issehnane, S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement du supérieur », *Formation Emploi*, n° 117, p. 29-47.
- Glaymann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi*, n° 129, p. 5-22.
- Issehnane S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et Emploi*, n° 125, p. 27-39.
- Janand A. (2015), « Quelle signification pour la mobilité interne des cadres ? La mobilité interne aux quatre visages », *Revue de gestion des ressources humaines*, 2, n° 96, p. 42-59.
- Joseph O., Lemièrre S., Lizé L. et Rousset P. (2013), « The Feeling of Discrimination and Job-Market Entry in France », *Brussels Economic Review*, 56 (1), p.5-42.
- Jovanovic B. (1979), « Job Matching and the Theory of Turnover », *The Journal of Political Economy*, Vol. 87, n° 5, part 1. p. 972-990.
- Lagarenne C., Marchal E. (1995), « Recrutements et recherche d'emploi », *La lettre du CEE*, n° 38.
- Larquier de G., Rieucan G. (2012), « Comment êtes-vous entré(e) dans votre entreprise ? Les enseignements des enquêtes Emploi 2003-2011 », *Document de travail du CEE*, n°158.
- Light A. (1998), « Estimating the return to schooling: when does the career begin? », *Economics of Education Review*, vol. 17, n° 1, p. 31-45.
- Lizé L. (2006), « Facettes du déclassement, quel rôle pour les politiques de l'emploi ? », *Travail et Emploi*, n° 107, p. 33-45.
- Lizé L., Rieucan G. (2016), « Travailler pendant ses études et s'insérer dans la vie active : premières tendances et résultats, Générations 1998, 2004 et 2010 », Rapport pour le Céreq, juin, 36 p.
- Marchal E. et Rieucan G. (2010), *Le recrutement*, La découverte, coll. « Repères ».

Navarro-Cendejas J., Planas J. (2016), « Quelle influence du travail en cours d'études sur l'insertion professionnelle de diplômés universitaires catalans ? », *Formation Emploi*, n° 134, p. 47-65.

Ruhm C.J. (1997), « Is high school employment consumption or investment? », *Journal of Labor Economics*, vol. 15, p. 735-776.

Inégalités à l'entrée du marché de travail : étude de cas d'un dispositif de bourses dans une université privée au Liban

Maissam Nimer*

1. La place d'un dispositif « méritocratique » de bourses dans un contexte pluraliste et fragmenté

Dans cette communication, j'étudie le cas d'un dispositif de « bourses » (financé par un organisme américain d'aide au développement) au sein d'une université libanaise privée prestigieuse. Je considère ce dispositif comme une grille pertinente de lecture des inégalités dans le système éducatif et ses répercussions sur la projection dans l'avenir et par conséquent les chances de promotion sociale.

Les inégalités sociales sont « l'objet d'une construction sociale » (Duru-Bellat, 2002, p. 7) ; elles ne sont considérées comme un problème social que dans certaines sociétés et à certaines époques. L'égalité des chances est définie comme « l'absence de liens systématiques entre ce qu'on atteint et ses propres appartenances catégorielles » (Duru-Bellat, 2002, p. 11) et signifie le droit pour tous d'entrer dans la compétition et de permettre à des inégalités « légitimes » d'un autre ordre de s'exprimer, selon un idéal méritocratique. Cet idéal serait, selon Dubet (2004), difficile à réaliser au sein d'une société « injuste ».

Dans la société libanaise fortement inégalitaire, les études supérieures sont de plus en plus convoitées et ont une importance croissante dans les stratégies familiales. Les taux d'inscription à l'université augmentent, mais tous les diplômes universitaires ne se valent pas ; leur valeur dépend de l'université fréquentée et de la filière choisie. En outre, les opportunités de travail qualifié sur le marché sont faibles ; seuls 16% des emplois masculins et 38% des emplois féminins sur le marché de travail requièrent un niveau de formation universitaire (Abourjeili, 2009).

Ainsi dans un paysage universitaire, caractérisé par la prédominance du secteur privé aux dépens du public, l'accès à un enseignement de qualité est rendu largement dépendant des contraintes financières. La plupart des étudiants mettent en place des stratégies de financement, individuelles ou externes. Les bourses et aides financières sont non centralisées et partagent les caractéristiques du système d'enseignement supérieur fragmenté. De plus, elles sont aussi souvent reliées au système confessionnel et politique duquel dépendent les étudiants et leurs familles, et parfois seulement au besoin financier ou au mérite des étudiants. Dans ce contexte, la mission d'assurer l'égalité n'est pas uniquement attribuée à l'Etat, mais aussi à la famille et à la communauté. Les familles (et par conséquent leur profil sociologique) jouent un rôle important dans la mise en place d'une stratégie qui privilégie le privé pour assurer à leurs enfants un bon niveau de formation dès les classes primaires, surtout en langues étrangères.

C'est dans ce système que vient s'inscrire le dispositif de bourses étudié. Il donne à des élèves issus d'écoles publiques accès à des établissements privés prestigieux anglophones qui jouent un rôle dans la formation des élites sociales au Liban (universités privées à dominante confessionnelle, fondées entre 1950 et 1980) auxquels ils n'auraient pas eu accès autrement. L'agence de développement

* Laboratoire Printemps, UVSQ.

finance ce dispositif de bourses¹ sous l'un de ses domaines d'activité intitulé « expansion de l'accès à l'enseignement supérieur et développement de la main d'œuvre » et se donne pour but de combler l'écart en « développant le potentiel » des individus socialement défavorisés, en particulier en leur donnant un accès à l'enseignement supérieur afin de leur permettre d'occuper des postes élevés, de « contribuer au développement du Liban ». Ce dispositif a ainsi été mis en œuvre pour faciliter la transition d'un groupe de boursiers à des formations et des emplois à l'entrée sur le marché de travail en construisant les dispositions nécessaires pour accéder à des postes hautement qualifiés et en les incitant à développer leurs projets professionnels tout au long de leur parcours universitaire.

2. Options théoriques et construction d'un dispositif d'enquête

Je place le concept de socialisation au cœur de mon enquête, car celui-ci me permet d'appréhender les parcours de ces jeunes boursiers et leur acculturation à un modèle dit « méritocratique » et d'examiner le processus par lequel se construisent les inégalités tout au long du parcours des individus.

Le modèle théorique dispositionaliste-contextualiste de Lahire (2012) montre la diversité des configurations qui constituent les contextes sociaux et fait de chaque individu un être singulier porteur d'une pluralité de dispositions. J'utilise donc le concept de « pluralité dispositionnelle » proposé par Lahire pour mettre en évidence les effets des socialisations passées (plus ou moins hétérogènes) et le rôle joué par les situations dans l'activation des dispositions, en passant d'une phase à l'autre au cours du parcours éducatif.

Je me base sur la notion de « socialisation continue » mise en avant par Berger et Luckmann (1966/2012, p. 225) pour saisir la dimension temporelle de la socialisation et articuler entre socialisation primaire et secondaire. En partant du constat de Dubar (1991/2002) que la construction d'identité personnelle est toujours fragile et inachevée, je considère la socialisation comme un processus d'ajustement entre les caractéristiques d'une trajectoire socio-biographique et les contraintes institutionnelles. Ceci me permet d'articuler à la fois les instances de socialisation avant l'entrée à l'université et celles durant le parcours universitaire, qui recouvre aussi la « socialisation anticipatrice » (Darmon, 2013) dans la construction de leur avenir professionnel.

Mon enquête, construite à partir de ma fonction professionnelle de chef de projet du dispositif, se situe à une échelle microsociologique et s'appuie sur un matériau qualitatif pour appréhender la « subjectivité » des individus et le sens qu'ils donnent à leurs décisions (Dubet, 1994). Ma démarche comporte une dimension ethnographique qui me permet d'élucider la façon dont la socialisation se produit en interaction à travers les échanges sociaux. J'ai ainsi construit un dispositif d'enquête en deux temps, qui couvre les différentes phases des trajectoires individuelles dans le but de comprendre les processus d'inégalité en train de se faire, et de saisir la façon dont se fabriquent les dispositions à différentes étapes du parcours d'études Liban (scolaire et universitaire).

¹ Les lauréats ont reçu une bourse qui couvre leurs frais d'inscription (qui peuvent aller de 7,000 à 20,000\$ par an selon l'établissement) ainsi que les frais de résidence, d'achat de livres et de dépenses quotidiennes, jusqu'à l'obtention de leur licence.

3. Les modalités de construction des inégalités à l'université au prisme du dispositif

Mes résultats se basent sur des entretiens semi-directifs auprès des étudiants, enseignants et responsables ; en outre, des analyses de documents et des observations participantes ont été réalisées pendant quatre années au sein de l'université d'accueil. Ceci m'a permis d'étudier le fonctionnement du groupe tout au long du parcours universitaire à partir des observations du terrain (d'espaces communs, de fréquentations, de séances de formation), des entretiens répétés, et de l'analyse des dossiers des étudiants. J'examine les différences qui apparaissent dans les comportements et le rapport à l'institution universitaire au sein du groupe et par rapport aux autres étudiants non-boursiers en prêtant une attention particulière aux schèmes socialisateurs. Je fais donc l'hypothèse que la construction des dispositions à la « réussite » à travers diverses instances de socialisation durant la trajectoire antérieure à l'université, détermine la manière dont les étudiants boursiers se saisissent de la chance qui leur est offerte pour s'élever sur l'échelle sociale.

Sous le discours de l'égalité de chances et de méritocratie, des différences se manifestent dès la phase initiale de recrutement. Les critères de sélection dont le niveau de réussite, le besoin financier et le potentiel de leadership ont été pris simultanément en compte tout en assurant une diversité dans le choix de boursiers du point de vue du genre et de l'origine géographique. Il est rapidement apparu que le niveau en langues étrangères (ici l'anglais), la disponibilité d'options alternatives (par genre et appartenance confessionnelle) et la familiarité aux valeurs de « leadership » et aux activités collectives ont joué un rôle dans la manière dont les individus se sont saisis de l'offre et dont ils ont été sélectionnés.

3.1. Double effet socialisateur de la bourse et de l'université

Les différences qui sont parues lors de la phase de sélection se sont renforcées durant le parcours universitaire dans la manière dont les boursiers se sont développés et transformés. Les effets socialisateurs simultanés du dispositif et de l'université d'accueil dont les valeurs sont convergentes agissent de manière « totale » (Darmon, 2013) en prenant en charge divers aspects de la vie de l'individu (dans ce cas les études, la sociabilité et le travail collectif). Ils définissent ce que signifie être un « bon » boursier, selon un prototype d'étudiant qui maîtrise l'anglais, la pédagogie active, les modes d'apprentissages à l'université, qui acquiert une manière autonome et critique de penser, qui participe aux activités associatives, aux projets de groupe et y occupe progressivement des postes de responsabilité dans le but de faciliter son entrée sur le marché de travail. Il agit en diffusant des valeurs anglo-saxonnes (la prise d'initiative, le travail en groupe, la flexibilité, l'adaptabilité, la prise de responsabilité entre autres) qui deviennent des atouts dans le monde de l'entreprise.

Les boursiers ont alors été confrontés, dès l'entrée à l'université, à de nouvelles manières de se prendre en charge, de choisir les cours, de faire des rencontres et surtout de comprendre les normes et de les maîtriser. Il en est ressorti une diversité de comportements, de rapports à l'institution, de réponses à ses exigences, de la part des étudiants, qui ont produit différents profils au sein du groupe de boursiers. Certains ont correspondu à l'idéal mis en avant par le programme de bourse, tandis que d'autres ont élaboré leurs projets eux-mêmes. Ceci confirme que la transformation exercée par le dispositif en parallèle avec l'université n'a pas réussi à homogénéiser le groupe, mais par contre a fait ressortir et a amplifié des différences.

C'est en remontant aux trajectoires antérieures à l'entrée à l'université, que nous avons pu appréhender, à l'instar de Pasquali (2014), la mesure dans laquelle les héritages familiaux et les ressources accumulées au cours de la scolarité rendent possible, sinon probable, la réussite des boursiers telle qu'elle est définie par le dispositif, du stade de la candidature jusqu'à l'obtention du diplôme.

Le dispositif de bourses est constitué d'un certain nombre de volets (encouragement à la participation aux associations, activités collectives, mise en œuvre d'un projet en groupe) pour permettre aux boursiers de se distinguer une fois entrés sur le marché de travail. Ceci ne va pas sans rappeler la stratégie mise en œuvre par certains établissements français d'enseignement supérieur tels qu'HEC décrit par Garcia (2010) qui accorde une grande souplesse vis-à-vis du respect des obligations scolaires pour neutraliser le jeu scolaire et encourager au contraire les étudiants à se livrer à toutes sortes d'activités, dans le but de les adapter aux valeurs de l'entreprise. L'université a donc exigé des boursiers d'être membre d'au moins une des associations étudiantes. De même, les boursiers ont été encouragés à occuper progressivement des positions de responsabilité dans ces associations. En parallèle, l'université a organisé des formations mensuelles et des ateliers de travail trimestriels qui ont porté sur le thème du « leadership », et les boursiers ont été amenés à mettre en place, en groupes, un projet à but social avec l'aide d'un moniteur. Le dernier aspect du programme de bourse avait rapport plus directement avec le développement professionnel à travers une série de formations sur la rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, entre autres. De plus, tous les boursiers étaient requis de faire un stage avant la fin de leurs études.

3.2. Trois profils types de boursiers

Trois grands profils types se sont dégagés au sein de mon échantillon en reliant les variables déterminantes du contexte d'origine des boursiers à leurs comportements à l'université.

Le profil du « bosseur qui s'isole » est celui des boursiers qui se concentrent surtout sur leurs études, s'approprient les normes de travail et les compétences langagières ce qui les amène à un bon niveau de réussite. Ils laissent de côté la vie associative et les projets en groupe ou s'y investissent très peu. Ils se lient avec quelques amis, souvent de même profil, ou s'isolent dans leur chambre à la résidence ou chez leurs parents.

Il s'agit de boursiers qui sont issus d'un milieu rural traditionnel. Ceux-ci ont été soumis à un contrôle direct de sorties de la part de la famille ou indirect à travers la transmission de pratiques religieuses. Chez les filles comme chez les garçons, les boursiers qui correspondent à ce profil investissent dans les études, mais rarement dans les autres aspects de l'offre universitaire, ce sont ceux qui « jouent le jeu » le moins, mais se saisissent de cette expérience pour satisfaire leurs propres projets personnels.

Au sein de ce groupe, ceux dont les parents détiennent un volume de capital culturel élevé ont pu plus facilement acquérir les codes de travail universitaire et d'autonomie dans les manières d'étudier. Ce sont surtout les filles issues de ce type de famille qui correspondent au profil « bosseur qui s'isole ». Cependant, il apparaît quand même que les garçons dont l'un des parents a un capital culturel élevé maintiennent un bon rapport aux études, comme dans les cas de Rabih, Nagy et Yasser (respectivement père médecin, père enseignant et mère enseignante). À l'université, ceux-ci ont beaucoup compté sur leur « intelligence ». Leur participation était souvent décrite comme étant « très mature ».

Le deuxième profil ou « étudiant actif » est celui d'étudiants qui se sont distingués par leur participation et leur contribution à la vie sociale et associative de l'université mais se sont progressivement éloignés du monde des études. Ils ont investi une grande partie de leur temps dans les relations amicales ou dans les activités associatives. Ils se sont fait des amis et ont passé beaucoup de temps ensemble, ils ont occupé des positions de responsabilité dans les associations au dépens du temps réservé pour les études, ce qui a parfois affecté leurs résultats. Ils ont considéré leur engagement et leur investissement dans la vie en dehors des études comme bénéfique dans la construction de leur projet futur. Dans cette même catégorie, il y a des boursiers qui ont suivi un double cursus dans une autre université ou un emploi à temps plein en parallèle. Ceci a fait que leur investissement dans les études a été moindre, étant donné qu'ils ont dû répartir leur temps. Il s'agit de boursiers dont la trajectoire a généralement connu des mobilités importantes et/ou ceux d'un milieu social urbain (de la capitale surtout mais aussi d'autres grandes villes) et ouvert.

Finalement, le profil de l'étudiant « idéal » valorisé par l'institution (le dispositif de bourse et l'université) a émergé. Il correspond aux étudiants qui se sont distingués dans les trois dimensions (études, leadership et sociabilité). Ils se sont investis dans leurs études, ont su prendre des notes, et ont développé leurs compétences à communiquer à l'oral. En d'autres termes, ce sont ceux qui ont bien été évalués par leurs enseignants et ont été inscrits sur le tableau d'honneur. Quant à la dimension d'activités collectives, les individus qui correspondent à ce profil ont pris des initiatives, ont accédé à des positions de responsabilité et ont géré le travail d'une équipe. Enfin, en ce qui concerne la dimension de la sociabilité, il s'agit d'individus qui ont fait preuve de sociabilité et d'autonomie et ont ainsi mobilisé un large capital social.

Ce profil apparaît comme le produit possible de trajectoires d'individus qui ont bénéficié d'une bonne offre scolaire en ville. Ils ont également profité de la vie urbaine pour se renseigner, faire des plans futurs et acquérir de l'expérience grâce à la mixité sociale. Ces avantages ont compensé le faible volume de capital culturel détenu par leur famille puisque leur environnement social leur a offert des opportunités de rencontrer d'autres individus qui ont pu les informer. À l'université, ce sont ceux qui étaient prêts à se saisir le mieux de tous les aspects de l'opportunité qui s'est présentée à eux.

Tableau 1 • Profils de boursiers différenciés selon les cadres socialisateurs

| | Profil à l'université | Le bosseur qui s'isole | L'étudiant « actif » | L'étudiant « idéal » |
|---|--|---|---|---|
| Caractéristiques du cadre socialisateur | <i>Famille</i> | | | |
| | Volume de capital culturel | plus ou moins élevé | peu élevé | peu élevé |
| | Stabilité financière | oui | non | oui |
| Caractéristiques du cadre socialisateur | <i>Environnement social</i> | | | |
| | Origine géographique Rapport à la tradition | rurale milieu traditionnel | origine indifférente ouvert | urbaine ouvert |
| Profil d'origine | | Famille rurale traditionnelle peu mobile | Environnement socialement ouvert et mobilités importantes | Milieu social urbain, ouvert et trajectoire stable |
| Projets d'avenir | | Projets personnels ou études supérieures | Emplois cohérents avec les normes du dispositif | Emplois cohérents avec les normes du dispositif ou études supérieures |

3.3. Projection vers l'avenir

La formation des élites sociales au Liban passe par l'accès aux universités prestigieuses et chères, et la construction de dispositions nécessaires pour accéder à des postes hautement qualifiés dans les grandes sociétés privées au Liban ou à l'étranger. Le dispositif « méritocratique » de bourses que nous étudions ici avait pour objectif de permettre à une minorité venant d'un milieu relativement défavorisé d'accéder à l'élite, en les incitant à développer leurs projets professionnels tout au long de leur parcours universitaire. Cependant, on constate que les caractéristiques de la famille et du milieu social ont contribué au niveau d'information à la disposition des étudiants concernant le marché de travail et aux attentes envers eux. Cela a influencé la manière dont les étudiants ont choisi leur filière d'études, ont perçu et vécu leur expérience universitaire et se sont projetés vers l'avenir.

Les types de projets d'avenir construits ont varié selon la manière dont les étudiants se sont socialisés à l'université (certains plus proches que d'autres du profil de l'élite tel que conçu par l'agence), ont dépendu de la manière dont les boursiers ont développé chacune des dimensions universitaires et laissent deviner l'influence des contextes sociaux et des trajectoires antérieures à l'entrée à l'université.

Certains boursiers, surtout ceux de gestion, qui correspondent au profil d'étudiant « actif » ou « idéal », visaient des emplois avec possibilité de progression dans de grandes sociétés. Ceci s'est reflété sur leur manière de vivre leur expérience universitaire (actifs dans la vie sociale et dans les activités collectives) et de rechercher des stages (ayant une idée très concrète de ce qu'ils voulaient accomplir pour en tirer le plus grand profit). Les boursiers ont alors déployé beaucoup d'efforts pour trouver des stages chez des employeurs prestigieux comme l'Hotel Le Gray, la Banque Centrale du Liban, l'agence de publicité Leo Burnett ou les compagnies d'audit : Ernst and Young ou Deloitte. En effet, leur expérience de travail dans des sociétés renommées est perçue comme étant essentielle à leur entrée sur le marché de travail.

Les projets de Farida dans le domaine de la finance étaient précis et à long terme lors de l'entretien. Elle disait vouloir devenir « gouverneur de la banque centrale » et se renseignait auprès d'autres étudiants plus âgés, sur les possibilités de stage et de certifications professionnelles (comme le CFA, *Chartered Financial Analyst*). Elle a décidé de faire deux stages ; l'un à la banque centrale, et l'autre dans une banque commerciale : « pour avoir une expérience plus concrète de la nature du travail ». Le second, qu'elle a réalisé dans une grande banque (la SGBL, Société Générale de Banque au Liban) a effectivement débouché sur un emploi.

Un autre projet cohérent avec les valeurs que promeut le dispositif et qui a aussi été populaire parmi les boursiers de profil « actif » ou « idéal » a été celui de travailler dans les ONG. En effet, le secteur de développement attire un nombre croissant de titulaires d'un diplôme universitaire au Liban. En outre, les formations qu'il leur était demandé de suivre à l'université les avaient familiarisés avec les valeurs du développement, et leur ont permis d'acquérir les qualifications requises pour obtenir un emploi dans ce secteur. En effet, 15 boursiers sur 65 ont postulé à une ONG, *Teach For Lebanon*. Cette ONG forme et envoie des jeunes diplômés d'universités d'élite pour enseigner dans les régions éloignées du Liban dans le but de réduire les inégalités sociales. *Teach For Lebanon* est affiliée à une organisation internationale *Teach For All*, d'origine américaine qui a été reproduite tout autour du globe, et qui a pour but de former des enseignants qui diffuseront des valeurs d'initiative et de méritocratie, ce qui ne va pas sans rappeler les valeurs cultivées et propagées par le dispositif de bourses étudié.

Un autre type de projet, qui a été facilité par leur expérience à l'université, a été celui de la recherche d'un emploi à l'étranger. En effet, en les dotant d'une culture extra-académique et en valorisant un processus de « déscolarisation », ce dispositif leur a inculqué des manières d'apprendre ainsi qu'une capacité à s'adapter, prisées sur le marché de travail, et surtout à l'étranger. Pour la plupart, les pays du Golfe demeurent plus accessibles que l'Europe ou les États-Unis. Ainsi le but de l'agence de contribuer au « développement économique » du pays a été contrarié par le fait que ce dispositif a donné aux bénéficiaires de la bourse des ressources pour quitter le pays.

Il est clairement apparu que ces types de projet étaient plus communs parmi les étudiants qui avaient grandi dans la capitale où se concentre l'activité économique du pays et qui ont ainsi eu l'occasion de rencontrer et de fréquenter des individus dotés d'un capital scolaire important et de mieux se renseigner, ce qui les a encouragés à construire un plan de carrière plus tôt que les autres.

Le fait d'être de Beyrouth pour 'Issam et Farida par exemple a accru leurs chances d'avoir un membre de la famille ou une connaissance capable de leur fournir des informations sur les filières et débouchés sur le marché de travail. Dans le cas de 'Issam c'était le père de son ami, et pour Farida, le tuteur de sa sœur. Ils ont donc fait un choix mieux informé. En outre, ces deux étudiants qui avaient tendance à être plus sociables à l'université ont pu mobiliser leurs compétences sociales pour obtenir des renseignements par rapport à leurs possibilités de carrière. Ceci s'est reflété sur leur comportement à l'université : ils ont su profiter de tous les aspects de leur parcours universitaire pour parvenir à leurs buts. Bien que leur degré d'investissement dans les études à l'université ait été variable, ils ont recherché des activités et des stages qui les rapprochaient de leurs ambitions futures. Ils ont activement participé à plus d'une association étudiante et se sont fait des amis dès le premier

jour dont certains étaient plus âgés, ce qui leur a permis de s'informer sur les certifications requises pour parvenir à leur but. Ils sont parvenus à se « déscolariser » le mieux en préparation de l'entrée sur le marché de travail et ils ont pu trouver des emplois dans leur domaine après avoir obtenu leur diplôme.

Outre l'origine géographique, la trajectoire de la lignée familiale a joué un rôle dans la manière dont les boursiers se sont saisis des opportunités mises à leur disposition à l'université et dont ils se sont projetés vers le futur. La détermination de certains boursiers à regagner une position familiale perdue était particulièrement forte, dans les cas où la famille avait connu un déclassement. L'exemple de 'Issam illustre le plus clairement ce type de profil. Ce jeune homme issu de la capitale, Beyrouth, est d'une famille sunnite qui a connu un grand déclassement social. Sa détermination à arriver est perceptible dès l'entretien durant lequel il dit qu'il voudrait fonder sa propre entreprise. Ses plans pour le futur sont à long terme, précis et ambitieux. À l'université, il s'est surinvesti dans les activités, pour améliorer son CV. Il a donc fait des stages durant un été dans les deux entreprises les plus importantes dans son domaine et a travaillé à temps partiel dans une autre durant sa deuxième année. 'Issam a fait partie des 10 boursiers (parmi 65) qui ont décidé d'occuper durant au moins quelques mois un emploi en parallèle bien que la bourse lui assure une allocation mensuelle. Ce type d'emploi est qualifié d'« anticipation » par Pinto (2010), car il est cohérent avec ses études de comptabilité et lui offre le plus de chances à une transition réussie entre ces études et le marché de travail. Effectivement, comme d'autres boursiers dans la même situation (notamment Farida mentionnée ci-dessus), il a réussi à trouver un emploi juste après avoir obtenu sa licence. Ses projets à long terme sont cependant toujours dirigés vers l'entrepreneuriat.

Parmi ceux qui correspondent au profil « bosseur qui s'isole », c'est plutôt le projet de poursuite d'études supérieures qui prend une place importante. Par exemple, Nisrine, étudiante en mathématiques, connaît un parcours d'excellence avec une moyenne de notes au-dessus de 90 sur 100 à l'université. Malgré des efforts pour développer ses relations sociales et participer aux activités associatives, elle n'a pas connu de grand succès. Ceci n'a néanmoins pas influé sur ses projets d'avenir puisqu'elle s'est fait accepter pour un master en mathématiques avec une bourse à l'Université Américaine de Beyrouth grâce à ses bonnes notes.

De même, leur formation au sein de cette institution privée leur a permis de remplir les conditions requises pour poursuivre des études supérieures au sein d'universités plus prestigieuses au Liban ou à l'étranger plus que s'ils avaient suivi leur parcours au sein de l'Université Libanaise publique. Leur interaction avec leurs enseignants et leurs pairs durant leur expérience universitaire entraîne un élargissement progressif de leur champ du possible. Ainsi, le nombre de boursiers qui veulent continuer en master passe de 10 à 20 entre 2011 et 2014, souvent dans des universités considérées comme plus prestigieuses que leur université d'accueil. Une étudiante en psychologie, Fida, postule pour faire des études au Canada, et une autre, Rawan, a été acceptée en Australie.

Certains boursiers ont choisi de donner la priorité aux projets personnels, aux dépens de projets plus cohérents avec les normes diffusées par le dispositif. Il s'agit surtout de boursiers issus d'un environnement traditionnel pour lesquels la famille a imposé le projet de devenir épouse et mère de famille, ce qui a eu un impact indirect sur leur horizon envisageable. Ceci conforte la thèse de Bourdieu (2014), selon laquelle les attentes s'inscrivent sous forme de dispositions permanentes et délimitent le champ de possible. À l'université, ce sont ceux qui correspondent au profil « bosseur qui s'isole » qui ont rempli les conditions de la bourse mais sont restés à l'écart et ont très peu participé aux activités collectives.

Par exemple, Layla, originaire d'un village du Mont Liban, d'une famille conservatrice, avait pour projet de trouver un emploi dans son domaine, dans une banque à Aley, près de son village d'origine. Sa mère l'orientait vers des projets compatibles avec le rôle d'épouse ou de mère de famille. Elle l'encourageait à trouver un emploi qui leur permette de prendre les vacances d'été avec ses enfants. Ceci limite leurs ambitions en les encourageant à choisir des projets plus modestes puisque le

diplôme est souvent considéré par la famille comme « arme en cas de divorce ». Elle réussit moyennement à l'université, participe le moins possible aux activités collectives et sociales et rentre dès que possible chez ses parents après les cours ou les séances de formation. Juste après l'obtention de son diplôme, elle se marie à un jeune homme qui hérite du supermarché de son père. Ses projets changent : elle est tombée enceinte peu après et a déclaré vouloir aider son mari à gérer le supermarché du village. L'objectif de l'agence de favoriser l'accès des filles au marché du travail, dans un but de développement a ainsi été compromis dans certains cas où les ambitions ont été limitées par les attentes de leur environnement social. Ce type de projet était commun parmi ceux qui étaient originaires de région rurale étaient le plus fortement soumis à l'effet des attentes de leur environnement social.

Ainsi, des projets d'avenir divers ont émergé, certains plus proches que d'autres du profil de l'élite telle que conçue par l'agence et laissent deviner l'influence des contextes sociaux et des trajectoires antérieures à l'entrée à l'université notamment de la structure du capital familial (économique, et culturel), de la région d'origine (rurale ou urbaine) et du degré de conservatisme traditionnel ou religieux), mais on ne peut pas parler de déterminisme absolu puisqu'à chaque étape une diversité d'effets s'est simultanément exercée et a constitué un processus de socialisation complexe constituant un profil d'étudiant particulier dans la manière de vivre l'expérience universitaire et par conséquent de se projeter vers le futur.

4. Conclusion

L'examen de ce dispositif nous permet de tirer des leçons vis-à-vis de la transition entre le système éducatif et le marché du travail. Ce dispositif a permis de montrer les conditions de réussite scolaire chez ces individus, les modalités de leur appropriation de la culture prédominante à l'université et les effets de la transformation sur leur rapport à l'avenir. Ceci a donc révélé la dynamique en jeu derrière l'inégalité face à l'enseignement supérieur et à l'entrée sur le marché de travail pour en tirer des conclusions sur les politiques éducatives, sociales et communautaires au Liban.

Ce dispositif, qui constitue mon point d'entrée à ce terrain, a en quelque sorte « réussi » à réduire les barrières à la promotion sociale dans certains cas. D'un côté, il a placé ses bénéficiaires en cours de chemin, sur un parcours d'élite, dans un établissement universitaire prestigieux pour concourir avec des individus plus favorisés résidant dans la capitale ou ses environs. D'un autre côté, il a agi sur eux et s'est exercé sur tous les aspects universitaires tout au long de leur parcours dès la phase de sélection jusqu'à leur entrée sur le marché de travail.

Cependant, le double effet socialisateur de la bourse et de l'université a différencié les boursiers entre eux; il a réussi à transformer certains et a échoué avec d'autres. À l'entrée à l'université, de nombreux profils d'étudiants ont émergé selon les trois dimensions de l'expérience universitaire (travail universitaire, activités collectives et sociabilité). Certains ont correspondu à l'idéal mis en avant par la bourse plus que d'autres. Tout le monde n'est pas devenu leader, n'a pas maîtrisé l'anglais à niveau égal, ne s'est pas exprimé de la même façon, n'a pas étudié de manière autonome, ne s'est pas adapté au milieu social et n'a pas participé aux activités collectives de la même manière.

L'enseignement principal que l'on peut tirer de cette enquête est l'absence de liens mécaniques entre les variables différentielles du milieu d'origine et la manière de se saisir des opportunités offertes par la bourse pour s'élever dans l'espace social. Il ressort plutôt que ces facteurs de poids variables s'articulent et constituent ensemble un profil d'étudiant particulier dans la manière de vivre l'expérience universitaire et de se projeter vers le futur. Ainsi, la construction des dispositions doit au contraire être vue en tant que processus qui varie dans le temps, selon les contextes et les dynamiques relationnelles.

Ce dispositif a placé les boursiers sur un marché global ; il a évalué leur réussite selon des normes internationales qui correspondent à celles du monde d'entreprise. Il n'est donc pas surprenant qu'il en soit ressorti des projets de partir à l'étranger, de travailler dans des organisations de développement ou dans des entreprises internationales. Il a ainsi contribué à subordonner l'éducation à l'économie en formant les boursiers à des compétences valorisées par « le nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski & Chiapello, 1999) pour pouvoir intégrer le marché de l'emploi dans l'industrie moderne, notamment « l'employabilité », « la flexibilité », « la polyvalence », l'adaptabilité, l'autonomie et les compétences relationnelles.

Bibliographie

- Abourjeili S. A.-R. (2009), « Le Liban », in *Enseignement supérieur et marché du travail dans le monde arabe*, Beyrouth, Presses de l'Ifpo. Retrieved from <http://books.openedition.org/ifpo/781>.
- Berger P. L. & Luckmann T. (2012), *La construction sociale de la réalité*, Paris, A. Colin (Original work published 1966).
- Boltanski L. & Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P. (1998, March), « L'essence du néolibéralisme », *Le Monde diplomatique*, 3.
- Bourdieu P. (2014), *La domination masculine [suivi de « Quelques questions sur le mouvement gay et lesbien »]*, Paris, Éd. Points.
- Darmon M. (2013), *Classes préparatoires la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, la Découverte.
- Dubar C. (2002), *La socialisation construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin. (Original work published 1991).
- Dubet F. (1994), Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue Française de Sociologie*, 35(4), p. 511-532, <http://doi.org/10.2307/3322182>.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Garcia S. (2010), Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 48, <http://doi.org/10.3917/arss.183.0048>.
- Lahire B. (2012), *Monde pluriel : penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Seuil.
- Pasquali P. (2014), *Passer les frontières sociales comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.
- Pinto V. (2010), L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 58, <http://doi.org/10.3917/arss.183.0058>.

**Acteurs économiques et intermédiaires
au service des transitions (Atelier 5b)**

Action publique régionale et dialogue social territorial. Évolution des formes de contractualisation entre acteurs publics et privés en région PACA

Aline Valette-Wursthén*

Introduction

Cette contribution a pour objet l'action publique régionale dans le champ emploi-formation. L'action publique régionale - caractérisée par une extension régulière, une faible autonomie au sens juridique et financier notamment, et par une multitude d'espaces différenciés à la fois sur le plan socio-économique et sur le plan des acteurs - est « *au cœur des transformations de la régulation politique contemporaine* » comme l'illustre Pasquier (2015, p.20). Les vagues successives de décentralisation ont régionalisé certains secteurs d'action publique au premier titre desquels on trouve la formation professionnelle, que Méhaut et Verdier (2009) associent au triptyque décentralisation, tripartisme et contractualisation. C'est sur ce champ que nous allons faire porter notre regard à travers l'analyse des modalités d'actions mises en œuvre par un conseil régional pour illustrer le développement d'une capacité d'action et la construction d'une expertise technique dans un cadre relevant du dialogue social territorial. Le propos de cette contribution est ainsi d'illustrer à travers l'exemple de la région PACA, l'évolution des dispositifs d'une politique contractuelle régionalisée et de poser la question de savoir si cette politique contractuelle relève ou non d'une dynamique de dialogue social territorial.

Dans un premier temps, nous préciserons ce qui relève, pour nous, du dialogue social territorial ; avant de préciser quels sont les objets précis qui ont été analysés, à savoir des contractualisations entre pouvoirs publics et partenaires sociaux (ou leurs opérateurs). Une seconde partie reviendra plus en détail sur les trajectoires et étapes qui ont jalonné les modes d'actions du conseil régional, les dispositifs mis en œuvre et les résultats obtenus. Une troisième et dernière partie proposera quelques éléments de conclusion et une série de questions qui restent ouvertes à ce jour.

1. Dialogue social territorial et contractualisation

Dès 2009, la doctrine choisie par les partenaires sociaux est celle d'un dialogue social territorial de projet (Walter, 2009). Cette orientation, reprise dans l'ANI sur la sécurisation des parcours professionnels de 2013, est globalement confirmée en 2015 dans le rapport Combrexelle.

Comme en témoignent les analyses de terrain, comparatives ou monographiques (Verdier, 2008 ; Jobert, Guarriello, Heidling, 2008 ; Méhaut et Verdier, 2009 ; Puissant, Petrella, Richez-Battesti, 2013 ; Pierron, 2015 ; Lamotte et Valette, 2016), il existe une infinie variété de cas de figure dans lesquels des acteurs divers, sur des territoires à périmètre mouvant, appliquent ou mettent en œuvre des dispositifs et des projets relevant de ce que nous appellerons le dialogue social territorial. Ces projets, marqués par une grande diversité d'échelon, de configuration et de parties prenantes illustrent bien ce que Jobert (2008) ou Verdier (2008) mettent sous le vocable de dialogue social territorial, à savoir « *des espaces plus ou moins institutionnalisés* », l'association « *d'une pluralité d'acteurs en vue d'atteindre des objectifs d'intérêts communs* » (Jobert, 2008, p. 14).

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille.

« À travers le terme *dialogue social territorial*, nous caractérisons l'émergence et la structuration d'une pluralité d'acteurs collectifs de niveau intermédiaire (composés en général d'une diversité d'acteurs publics et privés au niveau d'un secteur ou d'un territoire) en capacité d'engager une action collective (négociation ou gouvernance), qui jouent un rôle politique et technique structurant et dynamisant sur différents axes de qualité de l'emploi » (Puissant et alii, 2013, p. 128). En élargissant les domaines d'action au-delà de la qualité de l'emploi, pour aller vers l'accès à la qualification, la sécurisation des parcours professionnels, nous reprendrons cette définition de Puissant et alii car elle met en exergue les déterminants centraux du dialogue social territorial (pluralité d'acteurs collectifs, action collective, rôle de structuration) sans limitation des modalités pratiques ou techniques mises en œuvre, dont on connaît la très grande hétérogénéité. On reconnaît ici au territoire le caractère d'un lieu de mobilisation et de mise en œuvre d'outils existants dans la configuration la plus pertinente possible au vu des enjeux définis collectivement (Dufresne, Gobin, Maggi-Germain, 2013) mais également celui d'un lieu d'innovation et d'élaboration d'outils de politique publique dans le cadre d'une gouvernance autorégulée, dans laquelle les parties prenantes adoptent pour elles-mêmes des lignes directrices communes. Bruggeman et Gazier (2016) présentent un grand nombre d'exemples, en France et en Europe, de mise en œuvre de ce dialogue social territorial qu'ils caractérisent à partir de cinq fonctions : 1/ intégration – organisation des « isolés », 2/ intégration – distribution (*Welfare territorial*), 3/ Facilitation du (re)développement, 4/ Gouvernance territoriale décentralisée, 5/ Organisation du temps et de l'espace (p. 32).

Parmi les différentes formes du dialogue social territorial, le choix s'est porté ici, comme dans la version comparative de ce travail (Lamotte et Valette-Wursthén, 2016), sur l'analyse des contractualisations entre pouvoirs publics et partenaires sociaux (ou leurs opérateurs) relevant du champ des contrats d'objectifs territoriaux ou instruments assimilés (Amnyos Dubouchet-Berlioz, 2008 ; Pierron, 2015). Il s'agit d'interroger la manière de conduire l'action publique dans ce champ en mettant l'accent sur les instruments de l'action publique qui selon Lascoumes et Simard (2011) permettent d'avancer dans la compréhension des modes d'interventions, des processus d'actions et de légitimation de ces acteurs et sont perçus comme des « *modes d'orientation des conduites collectives* ».

Depuis les années 90 on assiste en France à la conclusion de contrats d'objectifs dans le champ des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle. Il s'agit de dispositifs d'action publique relevant d'une pratique de contractualisation (Gaudin, 2003), le plus souvent désignés par l'expression de contrats d'objectifs territoriaux (COT). Ils naissent dans les années 80-90 et sont encadrés en 2015 par l'article 6 de la loi N°2015-991 du 7 août dite loi Notre qui définit les contrats de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP) et les instances de pilotage et de gouvernance (CREFOP, COPAREF)¹ du champ emploi, formation orientation professionnelle au niveau régional (Lamotte et Valette-Wursthén, 2016). Les COT, fixant des objectifs de développement coordonné des différentes voies de formation professionnelle initiale et continue, notamment de formation alternée et de financement des formations des demandeurs d'emploi dans un secteur ou une filière donnée, peuvent alimenter les contrats régionaux. Si à l'origine ces COT sont des dispositifs de planification concertée et déconcentrée – puis décentralisée – impulsés par l'État (Pierron, 2015), l'extension du périmètre économique de la contractualisation s'est opérée dans le cadre des transferts de compétence de la loi de 2004 qui a renforcé les domaines d'action des régions françaises en matière de formation professionnelle (Amnyos et Dubouchet-Berlioz consultants, 2008). Cette dynamique contractuelle repose parfois sur une action du conseil régional indépendante d'un apport de la Préfecture de région ou des rectorats; ce n'est pas le cas général. Les services de l'État en région disposent de leurs propres outils d'aide technique et financière à des organisations professionnelles, de branche ou interprofessionnelles, par le moyen de conventions, dénommées « engagements de développement de l'emploi et des

¹ CREFOP : comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles. COPAREF : comité paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation professionnelle.

compétences ». Ces Edec, qui ont pour objet d'anticiper et d'accompagner l'évolution des emplois et des qualifications des actifs occupés, peuvent être mobilisés par les Direccte indépendamment d'actions des conseils régionaux, mais aussi en concertation avec leurs services. Les conventions d'aide au développement de l'emploi et des compétences (Adec) qui les concrétisent précisent le champ et l'objet de l'accord (Lamotte et Valette-Wursthén, 2016). La grande diversité des cas de figure et des façons dont les acteurs régionaux ce sont saisis de ces démarches, amène à parler de « contrats d'objectifs et pratiques assimilées » (Amnyos et Dubouchet-Berlioz consultants, 2008).

Dans le cas de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, nous avons observé comment, sur la période de 2008 à 2014, était outillé le dialogue social territorial, prenant ici la forme d'un échange tripartite entre partenaires sociaux (représentants des employeurs et des salariés) et collectivités publiques tout particulièrement le conseil régional. Si nous reviendrons rapidement sur la période qui précède (2002-2008) lors de laquelle les formes du dialogue social territorial étaient différentes, ce dialogue de projet a été mis en place pour faire face à la crise de 2008 et a vu apparaître un nouvel outil porté par l'exécutif régional de l'époque, les fonds IRIS pour Intervention régionale pour l'investissement social que l'on classera donc dans la catégorie des pratiques assimilées à des COT.

En termes de méthodologie, l'analyse a porté sur les documents mêmes des contrats signés entre les différentes parties afin d'en identifier les priorités, les modalités de mises en œuvres, le degré d'opérationnalité, les signataires... Des entretiens ont également été menés auprès de représentants des partenaires sociaux, des équipes du conseil régional chargées de leur élaboration, de leur mise en œuvre et de leur suivi, des représentants de l'État en région (Direccte) intervenant sur ce champ et travaillant en collaboration avec les équipes du conseil régional. La posture adoptée s'inscrit dans une sociologie de l'action publique selon laquelle dispositifs et instruments de l'action publique sont des objets permettant d'en saisir les enjeux et d'en appréhender les transformations (Lascoumes et Le Galès, 2012).

2. Des accords-cadres tripartites de branches au fonds d'Intervention régionale pour l'investissement social

2.1. Des accords-cadres tripartites avec les branches vers une contractualisation avec les OPCA²

En 2002, l'arrivée d'un nouveau directeur général adjoint au conseil régional ayant la volonté de relancer les liens et les partenariats avec les branches professionnelles, en sommeil depuis quelques années, coïncide avec l'adoption du plan régional de développement des formations (PRDF). Celui-ci se fixe comme objectif de contribuer à la structuration de la concertation des pouvoirs publics avec les partenaires sociaux. C'est dans ce cadre qu'ont été signés, dès 2003, quatre premiers accords tripartites pour le développement de l'emploi et de la formation, par les représentants de l'État (préfet et autorités académiques), de la Région et des branches du BTP, de l'hôtellerie-restauration, de l'industrie agro-alimentaire et du transport et logistique. Les acteurs du tripartisme sont ici l'État, la Région et les branches professionnelles, nous verrons plus loin que ce périmètre va varier et rassembler des acteurs différents. S'ils sont inscrits dans le PRDF, ces accords-cadres restent néanmoins une déclinaison des orientations stratégiques de la Région sur les questions de formation à savoir l'égalité d'accès au premier niveau de qualification, l'accès à la qualification et à la certification qui témoignaient de la volonté que la Région avait de réclamer une « capacité à qualifier » ce que les branches gardaient dans leur giron à ce moment. À travers les accords-cadres tripartites, dont la vocation était également de mieux travailler avec l'État, le conseil régional cherche une légitimité politique et une réponse technique à la question politique de savoir comment

² OPCA : organisme paritaire collecteur agréé.

la formation répond aux enjeux d'emploi et d'accès à l'emploi. Malgré la forte mobilisation de l'Oref à travers la production de tableaux de bords sectoriels, les difficultés techniques s'accumulent (absence d'une expression des besoins des branches et des entreprises dans des formats compatibles avec la structuration d'une offre de formation régionale, faible attractivité des filières de formation et des métiers...). Au final, si les accords-cadres tripartites ont permis à chacun de progresser dans la compréhension et la connaissance de la réalité (la sienne et celle du partenaire) et de développer une appétence à échanger et travailler ensemble, le manque de moyens et l'absence de résultats significatifs sont à souligner.

Pour marquer, à partir de 2004, la reprise en main de ce champ par le politique à travers l'élue en charge de la formation professionnelle, deux orientations sont prises : la territorialisation avec la création des comités territoriaux éducation formation (COTEF) et l'instauration d'un service public régional de la formation permanente et de l'apprentissage. Il s'agit de donner un nouveau souffle au message politique centré sur l'accès à un premier niveau de qualification pour tous (niveau de qualification pertinent au regard du secteur d'activité concerné et donc variable). Au fil de la période, le choix stratégique qui est fait consiste à se rapprocher des OPCA au détriment des branches professionnelles pour rechercher des synergies en termes financiers.

2.2. Le fonds « Intervention régionale pour l'investissement social »

En région PACA, le conseil régional a souhaité dès 2008 fédérer les acteurs de la formation professionnelle et du monde économique pour faire face à la crise économique autour d'un projet « Former plutôt que chômer ». Sur la base des anciens accords-cadres tripartites préexistants mais source d'insatisfaction, le conseil régional s'est doté d'un fond « Intervention régionale pour l'investissement social » (IRIS) dans un objectif de sécurisation des parcours professionnel tout en faisant évoluer le périmètre des parties-prenantes. Les trois acteurs présents dans les fonds IRIS sont ainsi le conseil régional et les organisations professionnelles d'employeurs et les syndicats de salariés.

Les premiers fonds IRIS sont de nature interprofessionnelle, le conseil régional conventionnant avec Agefos et Opcalia autour d'actions d'accompagnement GPEC des entreprises adhérentes aux PRIDES³, pour favoriser les reconversions professionnelles notamment via un recours à des parcours de formation qualifiante. À partir de 2009, des conventions sectorielles sont signées avec les OPCA concernés sur des thématiques propres à chaque branche à l'instar des industries agro-alimentaires, des services à la personne, de l'artisanat, du sport... Au fil du temps, les fonds IRIS se sont élargis à une diversité de secteurs (tourisme, chimie, numérique...) dans une logique d'innovation et d'adaptation aux problématiques des secteurs tout en maintenant le fil conducteur de la sécurisation des parcours professionnels des actifs.

À partir de 2011, la logique des fonds IRIS a été étendue à une approche en termes de territoires, l'entrée par secteur d'activité étant maintenue par ailleurs. Ces projets territoriaux prennent la forme de co-financements régionaux d'actions de GPEC impulsées par l'État sur différents territoires de la région, et centrées sur des thématiques spécifiques (pétrochimie, saisonniers, mutualisation des ressources humaines...). Le portage de ces actions est assuré par des acteurs locaux, notamment des maisons de l'emploi. Les actions soutenues prennent la forme d'un soutien au plan de formation des entreprises mais également des congés individuels de formation, des périodes de professionnalisation, des actions de VAE, des préparations opérationnelles à l'emploi, des actions de lutte contre le temps partiel subi...

³ PRIDES : Pôles régionaux d'innovation et de développement économique solidaire. Inscrits au schéma régional de développement économique, adoptée en 2006 et toujours en cours, ces PRIDES sont des groupements d'entreprises et d'acteurs socio-économiques : entreprises, laboratoires, organismes de formation..., labellisés et soutenu par le conseil régional, structurés autour d'une activité ou d'un marché spécifique ayant une stratégie commune et développant des projets coopératifs.

Au cours de l'année 2013, plusieurs accords cadre élargis ont permis de développer des dynamiques intersectorielles et d'identifier des enjeux et problématiques communes à différents secteurs avec notamment l'aide à la personne et le secteur sanitaire, social et médico-social ou encore l'industrie et le secteur des IAA. Pour aller un peu plus loin, nous allons présenter plus spécifiquement des exemples de fonds IRIS dédiés à des secteurs en particuliers pour montrer à la fois de quels périmètres et de quelles actions parle-t-on, quels sont les acteurs mobilisés et quels ont été les apports dans le champ du dialogue social.

3. Trois exemples de contrat IRIS sectoriels, interprofessionnel ou « passerelle »

Les trois exemples présentés ci-dessous illustrent la variété des périmètres convoqués dans les contrats IRIS pilotés par le conseil régional à travers des entrées sectorielles et des contrats ayant vocation à faire le lien entre deux secteurs pertinents pour travailler les transitions professionnelles des salariés.

3.1. L'exemple du secteur des Services à la personne (IRIS SAP) puis de l'IRIS Passerelle « SAP-SMS » et de l'accord régional de partenariat

Dans ce champ, l'impulsion est assez largement liée à la création du PRIDES « Pôle services à la personne » (Puissant *et alii*, 2013). Labélisé en 2007, il est partenaire, fin 2008, avec le conseil régional, l'Agence nationale des services à la personne et la Caisse des dépôts et consignations, d'une convention de GPEC. Cette dynamique de structuration de la filière au niveau régional, est concomitante avec l'installation, en 2009, d'une commission paritaire régionale de l'emploi (CPRE) émanation de la CPNE de la branche de l'aide à domicile dont les représentants, employeurs et salariés, ont signés cette même année une convention IRIS « services à la personne »⁴ avec le conseil régional.

À cette période, la crise fragilise beaucoup de structures en région et se pose la question de la diversification des activités vers le médico-social autour notamment de question de reconversion des salariés. Ainsi, à partir de 2009, l'État et la Région se sont engagés conjointement dans le soutien du secteur des services à la personne, notamment afin de sécuriser les parcours professionnels des salariés et d'accompagner les mutations économiques. Ces engagements sont inscrits dans le CPRDFP 2010-2015 et le schéma régional de développement économique et témoignent d'une approche globale économie/emploi/formation.

Au niveau des services de l'État, un accord-cadre (ADEC) a été signé en 2010 avec les organisations professionnelles représentatives de la branche, fédérations d'employeurs et CPRE, puis prorogé par avenants jusqu'à fin 2015. La mise en œuvre opérationnelle a été confiée aux trois OPCA : Agefos, Uniformation et Unifaf. Au niveau du conseil régional, une partie des actions du PRIDES ont été financées via les fonds IRIS « Services à la personne » autour d'ateliers collectifs pour les structures sur des thèmes comme la GPEC, la prévention des risques, les risques psycho-sociaux. L'une des questions fondamentales pour ce secteur d'activité est celle des moyens dont ces acteurs disposent pour améliorer la qualité de l'emploi, développer les compétences et les qualifications notamment en travaillant la problématique du temps partiel subi, de l'accueil et de l'accompagnement des salariés (Puissant *et alii*, 2013). Sur la thématique du temps partiel subi, des dispositifs d'avenants formation aux contrats de travail ont été mis en place pour qualifier les personnes, via une prise en charge du salaire pendant la formation (formation alternée en deux ans) par le fonds IRIS. Les fonds

⁴ Plus exactement : convention pour l'instauration d'un fond régional partenarial de sécurisation des parcours professionnels des actifs du secteur des services à la personne (délibération 09-331 du conseil régional).

IRIS « Services à la personne » pouvaient également bénéficier à des demandeurs d'emploi ayant un projet professionnel dans ce secteur d'activité.

L'ADEC et l'IRIS ont été mis en œuvre de manière étroitement coordonnée. Les initiatives soutenues par l'un ou l'autre des dispositifs rentrent dans la typologie commune suivante :

- adaptation de parcours de professionnalisation visant la certification comme garantie contre le temps partiel subi, comme outil de sécurisation des mobilités externes ;
- soutien aux responsables d'entreprise dans les domaines clés du management (GRH; droit social; prévention des risques professionnels; gestion...);
- professionnalisation des demandeurs d'emploi souhaitant s'orienter vers le secteur ;
- mise en place de « passerelles » entre les secteurs de l'aide à domicile et du sanitaire, social et médico-social à but non lucratif.

Afin de favoriser l'effet de levier, ces différentes actions ont été le plus souvent conduites dans le cadre d'un pilotage conjoint, qui a débouché sur la mise en œuvre de financements « croisés ». Enfin, les deux dispositifs ont été mis en œuvre de manière complémentaire, du point de vue du public bénéficiaire (le dispositif IRIS ayant pu être mobilisé en faveur de demandeurs d'emploi) et du périmètre d'intervention (l'ADEC intègre le domaine des emplois familiaux, portées par AGEFOS (qui n'est pas partie prenante de l'IRIS).

À partir de 2013, le dispositif « IRIS Services à la personne » piloté par le conseil régional s'est vu accompagné d'un volet élargi au secteur social et médico-social dans deux dimensions avec la signature d'une convention IRIS « social médico-social » et par la signature d'un accord régional de partenariat entre le conseil régional et les représentants des deux branches, aide à domicile et secteur social, médico-social et sanitaire à but non lucratif, pour construire des passerelles au profit des salariés de ces secteurs. Au vu des problématiques qu'ils partagent, en termes de travail en réseau des structures, de professionnalisation, fidélisation, accompagnement de la main d'œuvre, majoritairement peu qualifiés, très largement féminisés et occupant des emplois à temps partiel, un accord de coopération a été construit pour mettre en œuvre des plans d'actions partagés à travers la mise en place d'un fonds régional partenarial de continuité professionnelle au bénéfice des actifs en situation de précarité, salariés employés au sein de la branche associative de l'aide à domicile adhérents auprès d'Unifaf et la branche associative du sanitaire et du social adhérents auprès d'UNIFAF ». Pour ce faire, quatre volets d'intervention ont été retenus : au bénéfice de salariés en situation de précarité (notamment via un accès à la qualification), au bénéfice des salariés d'entreprises en difficulté (parcours de reconversion ou d'évolution professionnelle), par la mise en place d'actions collectives « croisées » ou « intersectorielles » (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et qualifications, identification de besoins communs, amélioration des conditions de travail et réduction de la pénibilité), et de dispositifs d'accompagnement des entreprises en développement. Concernant le financement des actions, l'objectif est de mutualiser les fonds propres des deux OPCA gestionnaires du fond régional, les fonds de l'intervention régionale « IRIS », de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, du FPSPP, et le cas échéant du fonds d'investissement social de l'État ainsi que des fonds européens.

L'impulsion publique a prédominé dans l'instauration d'un dialogue social territorial dans le champ de l'aide à domicile mais a abouti à des résultats significatifs grâce à l'engagement d'acteurs du champ de l'économie sociale et solidaire et dans ce cas à « une fertilisation croisée » entre négociation collective et dialogue social territorial (Puissant *et alii*, 2013).

3.2. L'exemple « travailleurs saisonniers » et secteur du tourisme : d'une action territorialisée qui fonctionne bien à une volonté d'élargissement qui trouve peu d'écho

Dans le département des Hautes-Alpes, une commission paritaire interprofessionnelle départementale, la CPID 05, a vu le jour en septembre 2007. *« C'est unique en France et c'est un lieu de dialogue social incontournable dans un département où il y a essentiellement des petites entreprises. Nous avons pu y travailler sur la formation des saisonniers ou les risques psycho-sociaux notamment. Cette commission réunit les cinq syndicats de salariés représentatifs, ainsi que l'UPE (Union pour l'entreprise), l'UPA (Union professionnelle artisanale), l'Udess (Union départementale de l'économie sociale et solidaire) et la Direccte »* (Ph. Cottet, vice-président du CESER, CGT, déc. 2015).

À l'origine, cette CPID s'est structurée grâce à un financement de fonctionnement des services de l'État (unité territoriale 05). Sur la période 2007-2011, la commission a mis en œuvre plusieurs actions de GPECT avec l'intervention de Pôle emploi, de missions locales, du conseil régional, de l'État, ciblées sur le public des travailleurs saisonniers dans une logique emploi-formation pour sécuriser leur parcours professionnels et leurs emplois. S'appuyant sur la dynamique existante dans le département des Hautes-Alpes, les services de l'État ont tenté d'implanter le dispositif dans les Alpes de Haute Provence. L'animation des partenaires sociaux n'a pas dans ce cas eu le même écho tout en permettant néanmoins la signature d'un accord cadre porté par le service public de l'emploi local, avec Opalia, à propos de la mutualisation de ressource RH.

Compte tenu de l'importance de la filière Tourisme pour l'économie régionale, les services de l'État ont souhaité conclure, en septembre 2012, un ADEC avec AgefosPME pour soutenir des actions dans deux directions, à la fois soutenir les activités créatrices d'emplois (hôtellerie-restauration, croisière, nautisme, accueil, guides et événementiel) et accompagner la transition de celles qui semblaient moins adaptées aux nouveaux comportements de consommation (hôtellerie de plein air et accueil des personnes handicapées). Il s'agissait d'amorcer une dynamique par l'intermédiaire des organisations professionnelles adhérentes à Agefos (soit environ 20% du secteur) et d'envisager ensuite d'amplifier la démarche. Cet accord, pourtant appuyé sur de solides données de cadrage et l'engagement des organisations représentatives a, contre toute attente, connu de sérieuses difficultés de montée en charge.

À partir de 2011, les actions du conseil régional concernant les travailleurs saisonniers du département des Hautes-Alpes, sont entrées dans la méthodologie des fonds IRIS et de sa déclinaison territoriale, via un conventionnement avec Uniformation.

Malgré la coordination des dispositifs ADEC et IRIS dans le champ du tourisme, la mise en œuvre n'a pas été concluante au regard des attentes que la dynamique existante sur la problématiques des travailleurs saisonniers des territoires de montagne pouvait laisser espérer. Dans ce cadre, une demande a été conjointement adressée en 2014 par l'État (Direccte) et le conseil régional aux trois OPCA de la branche (Fafih, Uniformation et Agefos) représentant l'ensemble des professions de la filière (hôtellerie-restauration, tourisme de plein air et tourisme social) d'élaborer un plan d'action structuré, à la mesure des enjeux et inscrit dans la durée. Cette impulsion politique n'a pas permis de dépasser la grande diversité et l'hétérogénéité du champ couvert (de 12 à 30 branches en fonction du périmètre) ni la faiblesse du caractère représentatif des structures fédératives.

Sur 2014-2015, l'IRIS « Transition professionnelle » et l'IRIS « Saisonnier » ont été rapprochés pour poursuivre les objectifs de sécurisation des parcours professionnels des saisonniers en s'ancrant dans les nouveaux dispositifs issus de la loi sur la formation professionnelle de 2014. L'animation a ainsi été confiée au Fongecif PACA, avec une subvention d'ingénierie permettant d'y dédier un poste. En parallèle, le conseil régional a lancé un appel à maîtrise d'ouvrage pour identifier les freins au développement des actions emploi/formation dans le secteur du tourisme et intensifier le dialogue

social au sein de cette filière. Un accord de partenariat en a été le produit. Une nouvelle méthodologie de projet des Fonds IRIS a également été mise en place pour ce secteur. Il s'agit dorénavant de partir d'un accord cadre régional, de sa déclinaison dans trois types de territoires pour ensuite lancer des appels à projets vers des porteurs de projets locaux qui mettraient en œuvre une approche intégratrice autour d'une problématique spécifique mais circonscrite à une zone géographique plus limitée. À titre d'exemple, le territoire du « Grand Avignon » a été ciblé dans le cadre de l'intervention régionale, les services de l'État ont adopté un positionnement complémentaire via des actions de GPECT mais il existe une grande difficulté à faire converger les acteurs de la branche vers des enjeux communs. Le dialogue est à construire, la phase actuelle est encore au stade de la sensibilisation. Pour les services de l'État dans ces territoires, l'absence d'un diagnostic réadapté à leurs spécificités et une prise en compte de l'absence d'un dialogue social de qualité tel qu'il existe dans les départements alpins n'ont pas permis d'aboutir.

Ainsi, l'existence d'un dialogue social de qualité ou a minima des critères permettant son instauration peut être un « output » des dispositifs impulsés par les pouvoirs publics, État ou collectivités territoriales comme c'est le cas du secteur de l'aide à la personne, mais, dans d'autres cas, les préalables ne sont pas réunis et à l'inverse le manque d'organisations professionnelles représentatives et engagées à l'échelle régionale empêche la mise en œuvre des actions.

3.3. L'exemple des Industries Agro-Alimentaires (IAA) : une coopération optimale basée sur une habitude de travail en commun

Le secteur des IAA et ses représentants travaillent de longue date avec le conseil régional. Si les accords cadre tripartite, comme celui qui existe depuis 2004 ont été jugés trop lourds et de ce fait d'un pilotage difficile, ils ont permis aux acteurs de se connaître et donc de mettre en œuvre plus rapidement les nouveaux dispositifs.

La réforme des OPCA, suite à la loi de novembre 2009, a vu la fusion d'Agefatoria et d'OPCA2 au sein d'Opcalim (création officielle juillet 2011). Cette fusion ne s'est pas faite sans heurts et a ouvert une période de crise au sein de ce secteur dans lequel coopératives agricoles et entreprises de l'industrie agroalimentaire devaient se rapprocher. Le dépassement de cette période de crise a permis aux deux filières de travailler ensemble, de mutualiser des ressources dans différents projets et d'aboutir à des réalisations concrètes. L'existence d'une charte nationale déclinée en région a également permis de cadrer et d'appuyer les travaux et initiatives régionales.

Dès 2009, le secteur des IAA a bénéficié d'une convention IRIS. Aidé par la présence d'un comité de filière au plan national, d'une vision partagée des priorités du secteur entre État, Région et partenaires sociaux, une réelle dynamique de mutualisation des financements entre IRIS, ADEC et charte nationale de soutien au secteur des IAA a été mise en œuvre. Un point notable a consisté au fait que l'OPCA par l'intermédiaire de sa déléguée régionale n'a pas cherché à jouer de l'opportunité du double financement ADEC/IRIS, et a su dépasser une tentation d'opportunisme de court terme pour jouer la carte d'une complémentarité à long terme des différents moyens de financements.

Ces priorités sont inscrites dans une charte régionale agro-alimentaire (2012-2014 puis 2015-2016) qui affiche des priorités autour de la sécurisation parcours professionnels (développement RH, actions de formation et de certification – certificats de qualification professionnelle sectoriel et interbranche notamment – pour accompagner les mobilités), du renforcement du dialogue social dans les territoires via des formations collectives de management des entreprises et de l'amélioration des conditions de travail. Cette charte régionale est suivie par un comité de pilotage paritaire⁵ et une CPRE a été installée pour suivre la mise en œuvre du plan d'action. On a assisté à

⁵ Le comité paritaire PACA qui s'est tenu le 5 mai 2015 a permis de réunir la FRIAA, COOP de France Alpes Méditerranée, les organisations syndicales de salariés, la DIRECCTE PACA, la DRAAF PACA, le conseil régional PACA, OPCALIM. Sont associés d'autres professionnels comme l'IFRIA, Act Méditerranée, la MSA, Pôle emploi....

une réelle dynamique de professionnalisation des acteurs au sein d'une branche très active. Cette situation a permis l'existence, pour l'année 2015, de plans d'actions structurés et sur l'ensemble du périmètre d'OPCALIM à travers ADEC, IRIS et charte régionale. Ces plans d'actions précisent les priorités ci-dessus à travers des fiches-actions.

Le cas du secteur agroalimentaire illustre une coopération optimale entre État, conseil régional et partenaires sociaux de la branche, dans le sens où les priorités sont partagées, des initiatives nouvelles mises en œuvre pour tenter d'y répondre, appuyées sur des partenariats et des débats paritaires structurés et une mutualisation des fonds d'intervention. Pour autant, ce cas révèle également la fragilité de la construction institutionnelle qui peut selon le cas reposer quasi exclusivement l'engagement personnel de quelques-uns.

Conclusions

L'analyse des COT et instruments assimilés de 2008 (Amnyos et Dubouchet consultants, 2008) présentait comme dominant le cas de figure dans lequel les services du conseil régional proposent la méthode du travail et l'architecture du contrat et en assurent l'animation. C'est effectivement ce qu'on a vu en région PACA au bémol prêt que sur la période 2008-2015, cette situation caractérise les relations entre le conseil régional, les partenaires sociaux et leurs opérateurs dans le champ emploi-formation, mais qu'il n'y a plus de contractualisation incluant l'État. Celui-ci met en œuvre ses propres dispositifs avec les organisations professionnelles selon les priorités qu'il a définies. Si les coopérations entre conseil régional et services de l'État (Directe) sont la plupart du temps recherchées c'est toujours a posteriori des choix stratégiques de filières et/ou secteurs à soutenir. Ce sont donc deux « tripartismes » qui se coordonnent (Lamotte et Valette-Wursthén, 2016) et qui caractérisent une forme de dialogue social territorial à l'échelon de la région. Si le conseil régional conditionne la conclusion d'un fonds IRIS à la signature des syndicats de salariés, leur présence et leur capacité d'implication réelle restent assez limitées.

Les risques de tensions entre négociation collective et dialogue social territorial pointés par Puissant *et alii* (2013) n'apparaissent pas ici clairement. Dans le cas de l'aide à la personne c'est la situation inverse qui s'est produite avec un développement concomitant des deux dimensions, comme leur article le mentionnait. Concernant le secteur du tourisme, la négociation collective « territorialisée » préexistante a permis et s'est également nourrie du dialogue social territorial mais l'exemple n'a pas pu être reproduit. Enfin, dans le secteur des IAA, le dialogue social territorial c'est appuyé sur la dynamique nationale de la branche en la déclinant, avec les acteurs publics, au plan régional, sans pour autant que la négociation collective ne marque le pas. Les tensions ne semblent donc pas totalement avérées dans les cas étudiés ici, pour autant le risque pointé par Perrat (2009) d'aller vers de « l'institutionnel mou » et des « arrangements territoriaux » fondés sur des compromis peu contraignants apparaît assez nettement.

Néanmoins, au vu de certaines réalisations significatives à l'échelle des territoires et des secteurs concernés, au vue des apprentissages, des compréhensions mutuelles et des habitudes de travail qu'ils produisent, ces modes d'actions publiques dans lesquels se retrouvent partenaires sociaux et pouvoirs publics ont une véritable raison d'être et illustrent, en l'élargissant, la construction d'une « capacité d'action » et d'une « expertise technique régionale » que pointait Pasquier (2015) à propos des Régions. On retrouve également dans la loi NOTRe de 2015 des éléments à même d'amplifier cette capacité d'action au vue de la clarification des compétences des différentes collectivités qu'elle permet et des synergies locales entre pouvoirs publics qu'elle a vocation à impulser. De la même façon, le cas du secteur des IAA et de l'aide à la personne (associé au secteur sanitaire au social) en région PACA montrent comment la contractualisation peut être un moyen de l'action publique d'orienter les conduites en impliquant les acteurs dans la gouvernance et la

contractualisation pour dépasser les régulations propres à chacun au service d'un projet de territoire (Lascoumes et Le Galès, 2012).

Bibliographie

Amnyos et Dubouchet-Berlioz consultants (2008), *Étude sur les contrats d'objectifs territoriaux et instruments assimilés dans le cadre de l'évaluation des politiques régionales*, rapport pour le CNFPTLV.

Bruggeman F. et Gazier B. (2016), *Tripartisme et dialogue social territorial*, rapport pour le Bureau international du travail.

Combrexelle J.D. (2015), *La négociation collective, le travail et l'emploi*, Rapport au premier ministre, France Stratégie.

Dufresne A., Gobin C., Maggi-Germain N. (2014), « De la négociation collective au dialogue social : l'influence de l'Union européenne sur les transformations des relations professionnelles » in A. Dufresne et N. Maggi-Germain (Eds.), *Les relations professionnelles en Europe et en Amérique latine*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 71-101.

Jobert A. (2008), *Les nouveaux cadres du dialogue social territorial. Europe et territoires*, Peter Lang, Berne.

Gaudin J.-P. (2003), *L'action publique. Sociologie et politique*, coll. « Amphi », Presses de Sciences Po et Dalloz, Paris.

Jobert A., Guarriello F., Heidling E. (2008), « Le dialogue social territorial : perspectives comparatives. Allemagne, France, Italie » in A. Jobert (Dir.), *Les nouveaux cadres du dialogue social : Europe et Territoires*, Bruxelles, Peter Lang, p. 25-105.

Lamotte B., Valette-Wursthen A. (2016), « Contractualisation emploi-formation en région, quelles configurations ? » in A. Fretel, A. Bory, S. Célérier et F. Jany-Catrice (Eds), *Politiques sociales en mutation : quelles opportunités et quels risques pour l'État social ?*, XXXVIes Journées de l'Association d'économie sociale, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 373-388.

Lascoumes P., Le Galès P. (2012), *Sociologie de l'action publique*, 2e édition, Armand Colin, coll. « 128 ».

Méhaut Ph, Verdier E. (2009), « Recomposition de l'action publique et émergence de nouvelles scènes de négociation sociale ? L'exemple de la formation professionnelle », in L. Duclos, G. Groux et O. Mériaux (Dir.), *Les nouvelles dimensions du politique. Relations professionnelles et régulations sociales*, L.G.D.J., p. 201-216.

Pasquier R. (2015) « Pouvoir régional et action publique en France », in L. Gayraud (Dir.), *Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation ?*, Céreq, Net.Doc, n° 145, p. 15-30.

Pierron R. (2015), « Les contrats d'objectifs territoriaux en Aquitaine une contribution à la construction d'une expertise collective régionale par la concertation d'acteurs des relations formation-emploi dans le cadre du développement de la décentralisation », in L. Gayraud

(Dir.), *Décentralisation et action publique : quels changements dans les secteurs de l'éducation et de la formation ?*, Céreq, Net.Doc, n° 145, p. 159-180.

Puissant E., Petrella F., Richez-Battesti N. (2013), « Dialogue social territorial : origines, enjeux et leviers d'action pour la qualité de l'emploi dans l'aide à domicile, à partir de deux études de cas », *La Revue de l'Ires* 2013/3, n° 78, p. 127-155.

Verdier E. (2008), « Vers une gouvernance territoriale des risques de l'emploi et du travail ? », *Travail et emploi*, n° 113, janvier-mars, pp. 103-116.

Walter J.-L. (2009), « Réalité et avenir du dialogue social territorial », *Rapport du conseil économique, social et environnemental*, juillet.

Trajectoires d'OPCA depuis dix ans : évolution de l'offre de services, changements organisationnels et nouvelles dynamiques professionnelles

Anne Moysan-Louazel*, Gérard Podevin*, Nathalie Quintero*

« Inconfortable situation des OPCA qui se trouvent placés, depuis l'entrée en vigueur de la réforme de la formation professionnelle, sur la corde raide des nouveaux équilibres à construire. Equilibre entre une mission de service public et de service aux entreprises, équilibre entre les logiques de branche et les logiques transverses, équilibre entre la politique nationale et les déclinaisons régionales...et tout ceci dans un contexte de réduction de moyens ».

Willems Consultants, Blog, Billet « sur la corde raide ».

Le système de formation professionnelle français et sa gouvernance sont l'objet de réformes régulières supposées répondre aux défis majeurs, et sans cesse renouvelés, posés aux employeurs, aux individus et aux pouvoirs publics. Ces enjeux portent aussi bien sur l'accès à la qualification, le développement des compétences, que sur la mobilité et les transitions sur le marché du travail.

Si l'État a un rôle de régulateur dans ce système, à travers notamment la définition de la formation professionnelle et l'encadrement des dispositifs légaux d'accès à la formation (les lois de 2004, 2009 et de 2014 ont réformé le cadre légal de la formation et de la sécurisation des parcours), les partenaires sociaux assurent de leur côté un rôle important dans la gestion du système de la formation professionnelle et dans ses orientations en termes de programmes d'actions prioritaires par branches et publics. C'est le cas notamment à travers les instances de gouvernance du Cnefop (Conseil national de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles), des Crefop (Comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles), du Copanef (Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation professionnelle) et des Coparef (Comité paritaire interprofessionnel régional pour l'emploi et la formation) ; ou à travers des organismes comme les OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés), les Fongecif (Fonds de gestion des congés individuels de formation), le FPSPP (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels).

Les dispositifs législatifs ont tenté depuis 20 ans de palier les limites récurrentes de ce système : inégalités d'accès, insécurisation des parcours, tensions entre initiatives individuelles et initiatives des employeurs, faiblesse des efforts dans les TPE/PME, difficultés d'accès pour les demandeurs d'emploi, dispersion et qualité de l'offre... L'État va chercher à atténuer ces limites en s'efforçant d'être plus présent, notamment avec la mise en place du FPSPP d'une part, et en favorisant l'introduction de nouveaux modes d'organisation et d'outils de gestion dans les OPCA (à travers les COM, convention d'objectifs et de moyens) d'autre part. Cette plus grande intervention de l'État va se traduire aussi par de nouvelles missions confiées aux OPCA afin de les rendre plus performants pour accompagner la sécurisation des parcours professionnels ou encore pour contrôler la qualité de l'offre de formation.

* CAR Cereq Bretagne/CREM et Céreq/DFC. Avec la collaboration de Delphine Beraud (Céreq).

C'est dans ce contexte que le Céreq a engagé en 2015 une étude pour le compte de la DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) (voir encadré 1) dont l'objet est double : rendre compte des évolutions significatives de l'offre de services des OPCA depuis 10 ans ; et mieux comprendre les conditions de leur mise en œuvre et les ruptures liées aux nouvelles missions d'intérêt général que les OPCA doivent assurer suite aux réformes intervenues en 2009 et 2014. Il a été ainsi proposé d'étudier les conditions de développement et les modalités de prise en charge des missions d'accompagnement des politiques de formation des entreprises (PME et TPE) construites autour de la notion de services de proximité sur les territoires, et de mieux appréhender l'impact de ces nouveaux services sur la stratégie des OPCA, sur leur organisation, et sur les évolutions professionnelles des salariés.

Encadré 1 • Méthodologie

Le Céreq a engagé en 2015 une étude portant sur les évolutions du rôle et des missions d'accompagnement des entreprises par les OPCA. Elle a donné lieu à une convention avec la DGEFP qui se déroulera sur une période de 3 ans de 2015 à 2018. L'objet de mieux comprendre les nouvelles missions d'intérêt général des OPCA auprès des entreprises et des salariés suite aux différentes réformes. Elle vise à appréhender le glissement de métier de l'OPCA effectif ou non, au travers du passage d'une mission de collecte et de gestion de la mutualisation des fonds de la formation professionnelle à la construction d'une offre de services à forte valeur ajoutée. Elle se propose également de rendre compte sur une période de 10 ans des évolutions dans les relations aux territoires, et par ailleurs d'étudier la dynamique de professionnalisation des conseillers des OPCA. Le corpus de l'étude est constitué de quatre OPCA, un OPCA interbranche et interprofessionnel Agefos PME, et de trois OPCA de branche, UNIFAF, OPCA Transports Services, Constructys.

Elle s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive des évolutions des missions des OPCA. L'étude procède par entretiens semi directifs auprès des acteurs des OPCA (président du CA OPCA, Directeur OPCA, conseillers formation (nationaux et territoriaux)), entreprises (PME/TPE), organismes de formation, acteurs institutionnels régionaux (Direccte, Pôle Emploi, conseils régionaux). Les investigations sont menées dans trois régions : PACA, Ile de France et Bretagne.

L'étude comprend trois phases : une première phase portant sur les évolutions des missions d'accompagnement de 2004 à 2014, sur trois registres, l'évolution de l'offre de services, les liens aux territoires et la question des contenus d'activités et de la professionnalisation des conseillers formation et des assistantes de gestion ; la deuxième phase de l'étude vise à éclairer la question des partenariats institutionnels construits sur les territoires et celle des attentes et besoins des PME ayant recours aux OPCA ou non. Elle consiste en des entretiens avec les acteurs institutionnels régionaux (Direccte, conseil régional, Pôle Emploi) afin d'éclairer la question de la construction de partenariats sur les territoires. Puis, une trentaine de PME- TPE seront interrogées en région, sur les modes de relations qu'elles entretiennent avec leur OPCA et sur l'évolution de la nature de l'accompagnement réalisé par l'OPCA dans la construction de leur politique de formation ; enfin la dernière phase vise à réinterroger les Directions nationales des OPCA et les délégations régionales sur la mise en œuvre de la réforme de la formation professionnelle de 2014. Elle s'accompagnera d'une analyse quantitative des ESF (états statistiques et financiers) renseignés par les OPCA.

À ce stade de notre étude, les résultats que nous présentons ici sont issus seulement de la première phase et s'appuient pour partie sur un premier rapport rédigé en mai 2016 (Delphine Beraud, Anne Moysan-Louazel, Gérard Podevin, Nathalie Quintero, Céreq, 2016).

Pour explorer ces conditions d'adaptation organisationnelle des OPCA à leurs nouvelles missions et appréhender les changements dans leurs pratiques et leur culture professionnelle, nous nous appuyons pour partie sur une approche méthodologique en mesure de rendre compte des processus de changement, comme celle suggérée par le cadre théorique de Pettigrew (1990). Ce cadre permet en effet de donner à voir la complexité des processus de changement en mobilisant trois dimensions interdépendantes : le contexte (ici, celui des nouveaux cadres législatifs et réglementaires ou bien encore les priorités définies par les branches professionnelles), le contenu (les dispositifs instaurés par la loi, mais aussi les outils dont se dotent les acteurs) et les processus (actions, interactions entre les différentes parties prenantes concernées). Suivant ce cadre, l'approche consiste principalement à analyser la dynamique d'appropriation et d'adaptation des OPCA aux nouveaux dispositifs, règles et accords à travers leurs conséquences visibles tant en interne (organisation/professionnalisation...) qu'en externe (partenariats, services aux adhérents...).

1. Formes du changement et trajectoires institutionnelles

Alors que la réforme de 2014 vient à peine d'entrer en vigueur, il paraît utile de revisiter les effets des deux précédentes réformes (voir encadré 2) sur l'offre de services des OPCA, en particulier sur l'évolution de ce qu'on a pu appeler, dans une précédente étude, les services de proximité (Bentabet et Théry, 2005). Ainsi, à partir d'une série d'enquêtes auprès de quatre OPCA aussi bien au niveau des directions nationales que des délégations régionales, nous nous interrogeons sur la pertinence et les limites des changements observés en analysant les tensions qu'ils provoquent au sein de ces OPCA et parmi les professionnels qui y travaillent. Nous verrons notamment que ces tensions proviennent, pour une large part, de la rencontre entre les fondements historiques de la culture professionnelle des OPCA et les pressions à changer qui sont exercées notamment par l'État. Les registres d'action des OPCA sont ainsi amenés à évoluer lentement et selon un principe de conversion institutionnelle où différentes figures d'OPCA semblent se superposer.

Il s'agit principalement d'expliquer comment les tensions internes aux OPCA sont bien la conséquence de changements supposés améliorer leur performance dans leur capacité à participer à la sécurisation des parcours professionnels sur les territoires et dans les TPE/PME. Nous verrons que le processus de changement institutionnel imposé par l'État et le législateur débouche en partie sur une logique gestionnaire des OPCA qui va introduire de nouveaux outils de gestion, allant jusqu'à une « industrialisation » de ce processus de gestion pour certaines catégories d'entreprises. La question finale sera alors de savoir si les tensions observées dans les OPCA sur ces registres d'activités peuvent venir modifier des dynamiques professionnelles « entendues comme des changements dont l'enjeu est la transformation significative de la définition du travail effectuée par une catégorie de travailleurs » (Boussard, Demazière, Milburn, 2010, p. 19).

Lorsqu'on est en face d'un tel changement il convient d'en comprendre la nature et d'appréhender la manière dont il vient ou non modifier les règles institutionnelles, la structure de l'organisation et les comportements des acteurs qui prévalaient jusque-là. En particulier, cela revient à regarder si le changement n'est qu'un simple ajout périphérique sans impact sur le cadre structurel existant, ou bien s'il vient modifier en profondeur ce cadre. Dans le cas présent, l'interrogation peut se formuler de manière simple : les OPCA tels qu'ils nous apparaissent aujourd'hui sont-ils toujours les mêmes que ceux observés il y a 10 ans (Bentabet et Théry, 2005) ?

On retient généralement trois catégories de changements (voir par exemple la présentation qu'en donne Jean Jacques Silvestre (1986) : les changements mécaniques qui n'affectent pas les principes de fonctionnement de l'organisation et qui jouent en quelque sorte à la marge ; dans une seconde catégorie, qualifiée d'organique, les changements viennent au contraire modifier les règles et certains principes de fonctionnement qui se trouvent alors contraints de s'adapter, mais pour autant la nature et la finalité même des activités dispensées ne sont pas atteintes ; enfin une troisième

catégorie, que l'on qualifie de structurelle renvoie aux changements qui déstabilisent les pratiques et viennent toucher en profondeur la structure même qui doit alors évoluer et générer de nouveaux comportements.

Dans le cas de l'observation des OPCA, sur la période 2004-2014, nous verrons que nous sommes devant des changements qui empruntent successivement aux deux catégories, mécanique et organique. Toutefois, depuis les réformes de 2009 et 2014, des changements structurels significatifs sont à l'œuvre avec en particulier la fusion des OPCA et de nouvelles finalités liées à la recherche de co-financement qui imposent de modifier les logiques d'actions. Les évolutions d'OPCA cristallisent donc les trois types de changement en les inscrivant dans une chronologie liée souvent aux réformes imposées par le législateur, mais aussi aux politiques des branches professionnelles et à leurs priorités en matière de formation et de mobilisation des dispositifs formation-emploi. Il conviendra donc de s'interroger sur les multiples facteurs qui ont contribué à faire que les OPCA se sont lentement transformés depuis dix ans, sans réelle rupture mais avec une certaine continuité, et cela jusqu'à un point d'irréversibilité qui marque un changement profond de leur structure.

L'intérêt de cette analyse à partir d'une entrée par les catégories de changement est donc bien de rendre compte de la manière dont un certain nombre de réformes ou de politiques de branches professionnelles impactent la structure et les règles de fonctionnement des OPCA, dessinent de nouvelles trajectoires aussi bien au regard de leurs missions, des formes d'organisation du travail, des processus opérationnels, que de l'offre de services elle-même. Cette analyse peut éclairer aussi la manière dont ces changements se traduisent par une modification substantielle de la culture des OPCA et de leur capacité à s'ouvrir à la nouveauté. En effet, une des questions finales qui en découle ne sera rien de moins que de savoir si l'identité de ces organismes s'en trouve transformée ou bien si celle-ci se maintient malgré tout (Bonny et Giuliani, 2012).

Cette approche du changement pousse dans le même temps à différencier ce qui, dans l'origine du changement, provient de facteurs extérieurs, à savoir ici les réformes introduites par les dispositifs réglementaires et législatifs, ou bien encore par les priorités contraignantes que les branches professionnelles imposent aux OPCA à travers leurs structures paritaires ; et d'autre part, ce qui provient de la capacité interne à l'innovation organisationnelle que chaque OPCA est en mesure de déployer – dont il garderait en quelque sorte l'initiative en propre – et à leur capacité de réappropriation, d'interprétation et de traduction des directives qui leur sont adressées. Il paraît donc important dans la suite de garder à l'esprit cette double dimension du changement, externe et interne, de ses origines et de son déroulement, pour la lisibilité même des changements observés.

Encadré 2 • Les réformes de la formation professionnelle : 2004, 2009, 2014

La loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 introduit des modifications importantes dans le dispositif de 1971. Elle crée un droit individuel à la formation (DIF). Elle transforme les contrats de qualification en contrats de professionnalisation pour les jeunes de moins de 26 ans (en particulier sans qualification) et les demandeurs d'emploi adultes, dans le but d'accéder à une qualification validée. Elle crée des périodes de professionnalisation qui ont pour objet de favoriser le maintien dans l'emploi des salariés. Elle institue un passeport formation qui est la propriété du salarié, et qui vise à conserver un document recensant les formations et les acquis professionnels tout au long de sa carrière. Le plan de formation comprend 3 types d'actions de formation : les formations d'adaptation au poste de travail, les formations liées à l'évolution des emplois et les formations liées au développement des compétences.

La loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Cette loi crée un droit à l'orientation et organise le service public de l'orientation. Création du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) qui remplace le Fonds unique de péréquation (FUP). Cette loi institue la portabilité du DIF en cas de changement d'employeur. Création de la préparation opérationnelle à l'emploi (POE) pour les demandeurs d'emploi. La réforme de 2009 précise les missions des OPCA et la signature d'une convention triennale d'objectifs et de moyens avec l'État (DGEFP) ainsi qu'un agrément sous condition du montant de la collecte annuelle (100 millions d'euros). Pour satisfaire à ce nouvel agrément, les 96 OPCA existants se regroupent en 20 OPCA.

Cette loi élargit les missions des OPCA (article L.6332-1-1) : contribuer au développement de la formation professionnelle continue ; informer, sensibiliser et accompagner les entreprises dans l'analyse et la définition de leurs besoins en matière de formation professionnelle ; participer à l'identification des compétences et des qualifications mobilisables au sein de l'entreprise et à la définition des besoins collectifs et individuels au regard de la stratégie de l'entreprise, en prenant en compte les objectifs définis par les accords de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Les missions renforcées des OPCA à l'occasion de la loi du 24 novembre 2009 portent sur l'offre de service en direction des entreprises en appui à la construction de sa politique de formation.

La loi du 4 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Elle supprime l'obligation fiscale et la transforme en une contribution unique versée à un OPCA (0,55 % pour les entreprises de moins de 10 salariés et 1 % pour les plus de 10). Elle permet la mise en place d'une contribution conventionnelle négociée par voie d'accord de branche et des versements volontaires des entreprises auprès de leur OPCA. Les OPCA deviennent des collecteurs uniques, et peuvent être agréés comme collecteurs de la taxe d'apprentissage. Les OPCA doivent assurer la qualité de la formation dispensée, notamment en luttant contre les dérives sectaires. Le DIF est remplacé par le compte personnel de formation, CPF, attaché à la personne, ouvert dès 16 ans jusqu'à la retraite, il est mobilisé par le salarié ou le demandeur d'emploi pour suivre une formation qualifiante éligible, il permet d'accumuler 150 heures sur 7 ans. Le conseil en évolution professionnelle (CEP) est créé, il est mis en œuvre par différents opérateurs (Pôle emploi, missions locales, OPACIF, etc.).

L'article 8 prévoit une fonction d'accompagnement des OPCA des TPE et PME : accompagnement des petites et moyennes entreprises par les OPCA : les TPE-PME doivent pouvoir bénéficier de prestation d'accompagnement destinées à permettre et améliorer l'accès à la formation professionnelle de leurs salariés. Cette mission d'accompagnement est prise en compte dans le cadre des missions des OPCA prévues à l'article L 6332-1-1 et fait l'objet d'une valorisation dans le cadre des conventions d'objectifs et de moyens (COM) conclues entre l'OPCA et l'État.

2. Quelles évolutions de l'offre de services des OPCA depuis 2004 et avec quels rapports aux territoires ?

2.1. Une offre de services au croisement de multiples changements

Les différentes réformes qui se sont succédé sur les dix dernières années sont venues modifier significativement l'offre de services des OPCA, c'est le cas en particulier de la réforme de 2009. Si cette offre renouvelée et élargie est en partie à mettre en rapport avec le regroupement des 96 OPCA en 20, elle reflète surtout l'élaboration de nouveaux dispositifs de formation très liés à la sécurisation des parcours professionnels. Les évolutions de l'offre de services des OPCA vont alors venir largement impacter leurs missions d'accompagnement et de conseil auprès des entreprises.

Un contexte institutionnel qui évolue

Tout en élargissant les missions des OPCA en matière d'accompagnement des entreprises sur le registre de compétences RH et de GPEC, la loi du 24 novembre 2009 encadre pour partie l'activité des OPCA au travers des négociations de conventions d'objectifs et de moyens (COM) passées avec l'État. Cette négociation va peser sur l'offre de services dans la mesure où elle vise une certaine forme de rationalisation des coûts de gestion des dossiers de financement. Les COM viennent plafonner les frais de gestion à 7,4 %. Elles visent d'autre part à augmenter le nombre de visites d'entreprises, TPE et PME, afin de développer une véritable proximité : les COM imposent ainsi un certain nombre de visites par an pour les entreprises de plus de 10 salariés et une réponse à la demande pour les moins de 10. Pour certains OPCA, l'inscription des activités dans une COM négociée avec la DGEFP engendre de nouveaux axes d'intervention et de nouvelles règles de financement. L'activité de l'OPCA s'évalue alors de plus en plus selon une logique de résultats avec des objectifs quantitatifs préalablement définis.

En second lieu, la création du FPSPP bouleverse le paysage institutionnel et vient également modifier l'offre de services des OPCA. Il s'agit d'un outil que se donnent les partenaires sociaux et l'État afin de réorienter les politiques de formation professionnelle continue vers les publics de salariés les moins qualifiés, les petites entreprises et les demandeurs d'emploi. Le FPSPP a vocation à abonder le financement d'actions de qualification et de requalification au profit de salariés ou de demandeurs d'emploi en déficit de formation. Il procède par appels à projets. Dans le cadre de ceux-ci, les OPCA doivent impérativement rechercher des cofinancements afin de répondre aux contreparties demandées par le FPSPP. Ainsi les appels à projets « Illettrisme », « Mutations économiques » ou encore « Développement de l'alternance » dans lesquels se sont inscrits les OPCA observés, intègrent la recherche de cofinancements avec le FSE, les conseils régionaux ou encore les Direcctes.

On assiste sur cette période à la mobilisation de nombreux outils pour l'insertion, comme la gestion des parcours de reconversion qui n'existaient pas avant l'élaboration et la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de formation et d'emploi, introduits par les réformes de 2004 et 2009. Ces nouveaux dispositifs comme le DIF prioritaire, le CSP (contrat de sécurisation professionnelle) ou encore les POE (préparation opérationnelle à l'emploi) collectives et individuelles vont également orienter les OPCA vers de nouveaux publics que sont les demandeurs d'emploi et modifier sensiblement leurs modes d'intervention sur un champ plus large. La gestion de ces dispositifs introduit également de nouveaux interlocuteurs pour les OPCA, et donne lieu à l'élaboration de partenariats avec Pôle Emploi et la construction d'actions de formation autour de dispositifs comme le CSP et la POE. Ces outils d'intervention sur les territoires se sont donc renforcés sur cette période élargissant et déplaçant le spectre de l'intervention des OPCA sur des problématiques d'insertion professionnelle et de reconversion des salariés. Au sein des délégations régionales, les conseillers et assistantes vont également se spécialiser sur ces dispositifs, comme la gestion des CSP pour les assistantes de gestion, ou encore la construction de relations avec Pôle Emploi.

On observe ainsi, durant cette période, que les OPCA ont à gérer une tension entre l'objectif d'une plus grande proximité avec les entreprises afin de développer la formation des salariés, et les priorités définies au niveau national, au travers de dispositifs institutionnels visent le champ de l'emploi.

Effets sur l'offre de services en direction des entreprises

La tendance générale observée dans le cadre de l'évolution de l'offre de services des OPCA étudiés concerne l'orientation prise par l'offre de services entre les années 2004 et 2014. Ainsi, alors qu'au début des années 2000 celle-ci se concentrait principalement sur les questions de gestion de la formation, l'aide au montage des plans de formation et à l'accompagnement de la gestion financière des actions de formation, elle va venir embrasser des questions plus larges s'inscrivant dans le champ emploi-formation avec l'intégration d'une dimension emploi, de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) et des parcours professionnels. Les OPCA ne vont plus seulement se cantonner à la sphère de la formation, ou des actions liées au plan de formation, pour venir directement traiter des questions d'emploi, de recrutement et de développement des RH dans l'entreprise. C'est également dans la mise à disposition d'outils de diagnostic ou de pré-diagnostic RH que l'offre de services va se développer.

L'émergence de ces dispositifs s'explique en partie par la mobilisation de la notion de parcours professionnel qui transparait en particulier dans les accords interprofessionnels sur la formation professionnelle (2003 et 2009). Ils vont venir infléchir une offre de services qui ne se limite pas seulement à la mise en place de formations ponctuelles, mais embarque l'action de formation au sein de la question de la construction de parcours professionnels adossés à des parcours de formation. C'est par exemple au travers des dispositifs de la professionnalisation, contrat de professionnalisation et période de professionnalisation, que cette dimension est abordée. Des outils de diagnostics et de pré-diagnostics sont ainsi produits qui proposent une approche globale des problématiques auxquelles sont confrontées les entreprises et permettent d'intégrer la politique de formation dans une stratégie plus globale de gestion des emplois et des compétences. Alors que les petites entreprises comme les PME ne disposent pas de structuration RH, l'offre de services des OPCA va venir suppléer à cette absence soit en mobilisant les fonds d'un ADEC, en négociation dans la branche professionnelle visant la professionnalisation des structures de formation des entreprises, soit par le recours à des consultants qui vont apporter un conseil et accompagner les entreprises dans l'émergence de besoins et des réponses sur le volet formatif.

L'évolution de l'offre de services des OPCA vient aussi s'adosser à de nouveaux outils qui sont élaborés par les observatoires de branche. Même si leurs productions sont de nature et de niveaux différents, les OPCA disent s'appuyer sur les observatoires de branche qui produisent et coordonnent des études donnant tant aux branches professionnelles qu'aux entreprises des éléments de connaissance en termes d'évolution des métiers, des certifications et des qualifications. Les OPCA, en se dotant de ces structures d'étude et d'analyse des métiers des branches professionnelles et d'outils de prospectives, vont nourrir leur offre de services de nouveaux outils mis à la disposition des entreprises.

Ces grandes tendances vont donc conduire à ce que cette offre de services se modifie et se transforme, elle intègre également les grands projets nationaux définis par les OPCA liés à des problématiques d'emploi, de reconversion des salariés, autour des thèmes comme l'illettrisme, les seniors, la VAE collective... L'influence des nouveaux dispositifs qui émergent sur la période, la notion de parcours professionnels qui transparait au travers d'outils facilitant la gestion des formations longues ancrées sur la qualification et la professionnalisation des salariés, s'accélèrent avec la réforme de 2014. On observe aujourd'hui un basculement de l'offre de services des OPCA de plus en plus orientée sur des problématiques RH qui débordent du seul domaine de la formation pour aller sur du conseil en GPEC ou encore vers un appui méthodologique à la construction de grilles d'entretiens d'évolution professionnelle.

2.2. Le rapport des OPCA au territoire : réceptacle des politiques nationales et/ou lieu d'innovations ?

Le rapport au territoire cristallise depuis longtemps la problématique de la proximité aux entreprises et la nature des services rendus par les OPCA. Il porte les enjeux d'une plus grande autonomie dans leur capacité d'adaptation aux spécificités des besoins exprimés par les acteurs locaux et les entreprises. Ce rapport aux territoires se décline en trois dimensions : une dimension organisationnelle qui concerne le degré d'initiative propres des délégations régionales et leur autonomie ; une dimension qui renvoie directement à la nature des services offerts aux entreprises, notamment en direction des TPE/PME, et aux dispositifs mobilisés que sous-tend l'articulation entre politiques de branches et territoires ; et enfin une dimension partenariale qui recouvre la coopération et le montage de projets associant une diversité d'acteurs institutionnels.

La place et le poids des délégations régionales : variables selon les OPCA

La place des délégations régionales dans l'organisation d'ensemble d'un OPCA se situe dans des configurations variables. La présence d'une délégation régionale et les implantations infrarégionales sont souvent présentées comme la condition *sine qua non* de la proximité aux entreprises. Toutefois, les délégations régionales présentent des degrés d'autonomie et des capacités d'initiative variables. Liés en partie à la décentralisation ou non de la collecte, l'autonomie concerne l'existence ou non d'un véritable paritarisme au sein des régions à travers des conseils d'administration ayant la possibilité de définir une véritable politique régionale. Le plus souvent la négociation reste centralisée au niveau national et dans un contexte strictement de branche professionnelle où celles-ci laissent peu de marges de manœuvre aux initiatives régionales dans la mesure où elles ne souhaitent pas que s'opèrent des traitements différenciés entre régions pour un certain nombre d'actions menées qui introduiraient des disparités.

S'agissant de leur autonomie, les délégations reconnaissent qu'elles bénéficient encore d'une autonomie relative – mais moindre qu'il y a quelques années, notamment avant 2009. Celle-ci est de plus en plus encadrée par des directives nationales qui descendent du siège et qui reprennent les décisions des branches. Il en ressort que dans certains OPCA les politiques régionales ne sont plus que la déclinaison des politiques nationales et que les territoires ne sont globalement que le simple réceptacle de ces politiques, comme si les besoins des territoires correspondaient aux besoins nationaux. Moins nombreux sont les OPCA à être à la fois *traducteurs* de ces politiques nationales, *facilitateurs* et *intermédiaires*, et qui, dans le même temps, construisent et financent des actions spécifiques à leur propre initiative (positionnement historique de l'Agefos PME, et dans une moindre mesure de Constructys). Ce positionnement est centré sur le principe qu'il y a une *intelligence des territoires* que l'on ne retrouve pas dans les grands dispositifs nationaux, et que c'est dans ce cadre que peuvent être mobilisés, combinés et pilotés les différents leviers d'actions, et non pas depuis les sièges nationaux.

Les territoires et la proximité : les services aux TPE sacrifiés ?

La proximité reste depuis 2004 assimilée par l'ensemble des OPCA à la capacité à intervenir directement en entreprise, notamment sous forme de visites individuelles, soit en faisant venir les entreprises vers l'OPCA, soit en multipliant les démarches de l'OPCA vers les entreprises. Les entreprises de moins de 10 salariés devraient être la principale cible de ces visites suivant les politiques et programme que la loi et l'État (notamment à travers les COM) cherchent à mettre en place au profit de cette classe de taille. Au demeurant, il s'agit du facteur justificatif le plus important de cette proximité – et des nombreuses implantations *au plus près du terrain*. En réalité, peu de chose a changé ici depuis 10 ans, si les visites existent bien sur le terrain des TPE, elles sont peu nombreuses, succédant le plus souvent à des contacts téléphoniques initiés par les entreprises elles-mêmes. Elles sont surtout l'objet de traitements plus standardisés cherchant précisément à éviter

des déplacements individualisés très coûteux au regard des dépenses en formation que ces entreprises sont en mesure de pouvoir fournir. C'est aussi la raison pour laquelle cette proximité prend le plus souvent la forme de réunions collectives d'informations sur les territoires dans le but de faire connaître l'offre de services existante, ou d'actions collectives multi-entreprises dans un bassin d'emplois et dans le cadre de projet de secteurs ou de filières d'activités.

C'est aussi au niveau des territoires que l'on retrouve le dilemme entre déclinaison de politique de branche et actions individualisées de nature transversale et interprofessionnelle. Ce dilemme joue dans un contexte paradoxal : d'un côté, on voit bien que les branches et les politiques négociées au niveau national pèsent de plus en plus sur la mobilisation d'un grand nombre de dispositifs et sur l'orientation des actions engagées sur les territoires ; mais dans le même temps, la nécessité de monter des financements multiples pour satisfaire aux besoins propres à certains dispositifs (les cofinancements peuvent représenter un tiers des fonds des OPCA) réintroduit directement la dimension régionale par le jeu des acteurs qui composent les territoires d'actions et abondent les financements. Aussi bien les acteurs déconcentrés de l'État, à travers le montage des EDEC notamment ou des financements FSE, que les conseils régionaux, voire départementaux, ou encore le FPSPP, viennent abonder les financements et, de fait, décloisonner les branches en inscrivant leurs actions avant tout dans des cadres territoriaux. La nécessité croissante de construire des projets en cofinancement voit donc revenir en force le territoire, et s'opposer ainsi à la tendance centralisatrice des branches.

Des partenariats territoriaux liés à la recherche de co-financements, mais aussi au besoin d'une nouvelle gouvernance.

Une autre dimension du rapport aux territoires porte sur la construction de partenariats multiples. Si le développement des partenariats à travers le montage des dossiers de cofinancements devient une pratique dominante, comme on vient de le voir, ces partenariats sont également décisifs sur les territoires pour répondre aux demandes et aux besoins de nouveaux publics pour lesquels de nouveaux dispositifs ont pu être mis en place ces dernières années. C'est notamment le cas des POE avec Pôle Emploi. Il convient aussi de souligner toute l'importance que revêt aujourd'hui, pour certains OPCA, l'implication dans des programmes territoriaux de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPECT) dont ils peuvent être simple animateur ou initiateur. Ces dispositifs embarquent toute une série d'acteurs : la Région, les chambres de commerce, les maisons de l'emploi et de la formation, Pôle Emploi... La montée en puissance très forte des politiques de formation vers la sécurisation des parcours professionnels amplifie cet ancrage territorial autour de dispositifs multi-acteurs au service des transitions professionnelles. Il n'est pas rare de voir les OPCA participer à toute une série d'initiatives locales visant à instaurer des dispositifs de transfert de compétences et de mobilité, ou à contribuer à réaliser des diagnostics territoriaux au croisement de segments de filières d'activités, de familles professionnelles et de bassins d'emplois.

Au total, on voit donc l'offre de services elle-même se déplacer au fil du temps, passant d'actions de simples conseils en formation au profit d'entreprises atomisées, vers des actions plus collectives et territorialisées. L'offre de services devient alors multiforme et suppose un agencement de dispositifs et une implication d'une pluralité d'acteurs apportant chacun un financement. Ces partenariats permettent de monter des actions qui n'auraient pu être réalisées avec un seul acteur. Ils peuvent également donner lieu à des coopérations entre les OPCA eux-mêmes sur la base de complémentarités repérées par d'autres institutions comme les COPAREF et les conseils régionaux qui jouent alors le rôle d'ensemblier. Les OPCA se trouvent alors pris dans des logiques de concurrence/coopération qui ne sont pas sans générer des tensions.

Dans ces contextes territoriaux marqués par un engagement relativement nouveau des OPCA, c'est leur métier même qui est interrogé et ce sont leurs nouvelles capacités d'expertise qui sont sollicitées. Certains OPCA tendent à devenir ainsi maître d'œuvre sur les territoires d'une véritable ingénierie de projet, selon une logique essentiellement collective et collaborative, autour de

nouvelles approches de la relation formation-emploi et dans le cadre de nouvelles gouvernances locales que les OPCA se proposent dans certains cas d'animer (c'est typiquement le cas pour les expériences de GPECT menées par l'Agefos PME).

3. Changement institutionnel des OPCA et dynamique professionnelle

Nous avons vu combien la succession de réformes depuis dix ans transforme profondément les OPCA tant du point de vue des nouveaux partenariats qu'ils nouent sur les territoires que des nouveaux services de conseils aux adhérents. Mais, les OPCA sont aussi contraints de faire évoluer leur gestion de l'emploi et leur organisation du travail. Les OPCA subissent des transformations organisationnelles liées aux nouvelles missions qui leur sont confiées ainsi qu'aux modalités de rationalisation et de contrôle du travail. Cela se traduit par la diffusion de dispositifs de gestion, de normalisation, de certification et de pilotage de la performance. Les débats qui accompagnent la réforme des OPCA laissent en arrière-plan le travail des professionnels de ces organismes et le rôle qu'ils jouent dans les transformations de l'OPCA. Pourtant, les nouvelles règles de financement de la formation professionnelle et la recherche de contributions volontaires auprès des adhérents contraint en partie¹ les OPCA aujourd'hui à un pilotage financier par les recettes et rend la place des professionnels stratégique pour générer des ressources supplémentaires à l'OPCA (Willems. 2014). Les entretiens réalisés dans les OPCA recourent des conclusions d'enquêtes réalisées dans d'autres secteurs soumis à des réformes importantes² et montrent chez certains professionnels une perte de repères, un sentiment de dégradation des conditions de travail et une nouvelle professionnalisation « problématique », confirmant ainsi que ces professionnels doivent être envisagés non comme « *des ensemble protégés, fermés ou codifiés, mais comme des processus évolutifs, vulnérables, ouverts, instables* » (Demazière et Gadéa 2009, p. 20).

3.1. Éclatement des binômes et spécialisation de l'activité

La problématique de la compétence des salariés et celle de l'organisation du travail sont deux sujets intimement liés. En réponse aux multiples exigences des adhérents et des tutelles, les OPCA restructurent leurs services de gestion dans une logique de plus en plus « industrielle » où les technologies de l'information et de la communication (TIC)³ sont mises au service de l'harmonisation des process et de la productivité. Les TIC permettent de rationaliser les activités « numérisables »⁴ et de déployer le temps libéré vers le conseil et l'accompagnement des adhérents.

Mais si les TIC offrent de nombreuses possibilités pour transformer les activités, ce sont les changements organisationnels et managériaux qui expliquent l'usage des nouveaux outils et des formes de contrôle : choix d'utiliser les TIC à des fins de contrôle, de traçabilité ou choix de favoriser l'autonomie et la responsabilité. De ce point de vue, nos entretiens auprès des directions d'OPCA et des salariés traduisent surtout une volonté de mieux maîtriser les « processus » par la modélisation et le contrôle. Ces choix organisationnels et managériaux génèrent des tensions et des incertitudes chez les salariés.

Sur le plan des emplois, cette évolution se traduit par une segmentation croissante au sein même des organisations, via la spécialisation, au point que beaucoup s'interrogent sur le caractère pérenne de cette stratégie hybride, alliant économie d'échelle et maintien de la qualité de service rendus à l'adhérent.

¹ Il reste une contribution légale obligatoire.

² Le secteur hospitalier et l'Université par exemple.

³ Dématérialisation des documents, GED, Télétransmission, portail collaboratif.

⁴ Saisie des demandes de prise en charge par l'adhérent.

La question de l'articulation du front-office et du back-office se pose partout sans que chaque OPCA y apporte la même réponse. Les conseillers et les assistantes sont parfois pris en tenaille entre les exigences de répondre au mieux aux attentes des entreprises en fournissant des services toujours plus nombreux et complexes avec la recherche de cofinancements, et d'un autre côté, en back-office, un travail sur les normes des dossiers, leur recevabilité, les contrôles de plus en plus marqués.

Les métiers d'assistantes ont évolué de manière différente selon les OPCA. Pour certaines (branches des transports), l'activité s'est orientée vers une spécialisation des tâches⁵ presque exclusivement administratives de gestion de dossiers en back-office tandis que pour d'autres on assiste à un enrichissement des tâches et à une multiplication des interlocuteurs et des publics (Gestion de la propreté, Agefos, Constructys).

Les modes d'organisation des binômes conseillers/assistantes sont spécifiques à certains OPCA (Propreté), mais il semble que la notion de binôme s'assouplisse progressivement dans beaucoup d'OPCA même si elle reste opérationnelle pour l'entreprise. Des référents régionaux ou interrégionaux sur des thématiques (GPEC, contrat professionnalisation, POE) (Constructys) ont été créés.

3.2. Une montée de l'expertise « métier » et territoriale

Pour répondre à la complexité croissante des dispositifs et des multi-financements des actions de formation, pour convaincre l'entreprise et animer des réunions collectives avec des chefs d'entreprises, les conseillers doivent posséder des compétences en ingénierie financière et en RH qui leur permettent de déployer un argumentaire poussé pour convaincre des représentants d'entreprise qui se sont eux-mêmes professionnalisés dans ces domaines depuis dix ans. La représentation institutionnelle de l'OPCA est par ailleurs plus importante qu'il y a dix ans. Les conseillers sont ainsi amenés à participer et animer des réunions auprès de différents interlocuteurs (formation des conseillers Pôle Emploi sur les métiers d'un secteur ou des dispositifs ; sensibilisation des organisations professionnelles territoriales aux nouveaux dispositifs de formation). Ils deviennent des conseillers territoriaux ayant à la fois une bonne connaissance des entreprises et des territoires. Sur les dix dernières années, le métier de conseiller s'est donc transformé sous le double effet du développement des interventions en conseil dans les domaines des ressources humaines, et dans une logique commerciale visant au développement de portefeuilles. Si cette transformation concerne l'ensemble des OPCA sur la période, elle est plus récente dans certains d'entre eux où la collecte était « captive » (Unifaf).

3.3. Une professionnalisation « problématique »

La mise en mouvement permanente des OPCA depuis 2004, conséquence de l'inflation réglementaire, de la multiplication et de l'instabilité des dispositifs, transforme les contours du travail et les significations de l'activité des conseillers et des assistants rendant leur professionnalisation « problématique ».

Le lien formation-emploi est difficile à établir car le contenu du poste varie d'un OPCA à un autre selon les choix organisationnels et managériaux. La variété des profils et des niveaux de formation des conseillers et des assistants est importante. Les directions des OPCA semblent rencontrer des difficultés à apprécier le niveau de qualification nécessaire ainsi que l'éventail des compétences requises. L'activité s'est complexifiée et diversifiée pour certains et appauvrie pour d'autres. Le métier de conseiller devient un métier d'expertise (en (co)financements, en dispositifs, en publics). Les profils des conseillers formation recrutés dans les délégations régionales sont très divers. Le

⁵ Le pôle de gestion est centralisé (plateforme de gestion) au niveau du siège et vise une harmonisation des pratiques autour des logiciels dédiés à la dématérialisation des prises en charge des actions de formation.

recrutement devient plus spécialisé et tourné davantage vers une meilleure compréhension de l'entreprise. La connaissance du monde la formation, du fonctionnement des OPCA ainsi que les compétences en relations commerciales, en gestion des ressources humaines semblent être les principales compétences recherchées au détriment d'une culture sectorielle ou paritaire.

La trajectoire organisationnelle des OPCA peut donc être lue à travers celle des cadres et des conseillers des OPCA s'instituant en « professionnels » de la gestion bien plus qu'en « professionnels » d'un secteur ou d'une branche. Le professionnalisme dans lequel ils inscrivent leurs actions est éloigné de la culture « OPCA » traditionnelle repérée dans l'étude de 2004 (Bentabet et Théry, 2005), culture qui reste toujours présente chez les conseillers à forte ancienneté. Des tensions sont donc repérables qui s'expliquent par une transition de rôle chez ses conseillers.

Sur le plan de la formation des conseillers et des assistantes, les échanges quotidiens avec les conseillers et assistantes plus expérimentés et la formation sur le terrain restent essentiels et participent à l'acquisition de la culture du métier. La politique de GRH des OPCA se traduit toutefois par la mise en place de plan de formation incluant des formations aux évolutions des missions et à l'introduction des nouveaux dispositifs davantage formalisées (mise en place d'une GPEC et des parcours d'intégration pour les nouveaux recrutés (Propreté). La structure organisationnelle des OPCA rend difficile les carrières ascendantes. S'y substituent l'enrichissement du poste, l'élargissement du portefeuille de compétences et l'expertise professionnelle au gré des nouvelles missions confiées aux OPCA et de la transformation de leur organisation fonctionnelle entre le siège et les délégations. Malgré des mobilités réduites et des carrières courtes, l'ancienneté reste importante chez les salariés, notamment les assistantes. Il est probable que la situation évolue dans les années à venir. Les nouvelles missions confiées aux OPCA, plus orientées vers l'accompagnement et le conseil RH global exigent en effet des compétences plus transférables que les conseillers pourront valoriser plus facilement dans le cadre d'une mobilité externe.

En définitive, des similitudes comme des changements avec les conclusions de notre étude de 2004 peuvent être soulignés. La reconfiguration des emplois et des compétences s'est poursuivie sur la période. L'explication par une accentuation du service aux adhérents (pôle « initiateur de formation » des OPCA plutôt que pôle « financier ») et un glissement des activités administratives et financières, voire commerciales, vers des activités de services et d'accompagnement qui relèvent davantage du conseil (ingénierie de formation, montage d'opérations collectives, GPEC...) se renforce. En dépit de la dématérialisation, la gestion administrative des dossiers reste considérable en raison de la complexification de la réglementation en matière de formation professionnelle continue. Le personnel reste relativement stable mais le problème de fidélisation et de turn-over chez les jeunes et les conseillers déjà souligné en 2004 se renforce. L'augmentation du contrôle de l'activité et du reporting est sensible et le back office est de plus en plus contraignant. Si les conseillers et les assistants les plus anciens continuent à se considérer comme chargés d'une forme de mission d'intérêt général ou d'une visée associative « à but non lucratif », il semble que de nouvelles formes de professionnalisme et une transformation des identités au travail visent désormais une conformité aux exigences de plus en plus gestionnaires des OPCA plus qu'une « professionnalité » au sens d'une revendication identitaire (Dubar, Tripiet et Boussard, 2011).

Conclusion. Les OPCA confrontés à de multiples tensions et paradoxes : vers un nouveau modèle ?

Les transformations significatives du métier de conseiller en formation des OPCA et leur professionnalisation sur les dix dernières années reflètent et cristallisent, comme on vient de le voir, l'évolution à laquelle ces OPCA ont été soumis sur cette période. Cette évolution a été lente mais a connu néanmoins une profonde accélération avec la réforme de 2009. Elle est sous-tendue principalement par un double effet : la montée en puissance des dispositifs emploi-formation de sécurisation des parcours et d'accompagnement des transitions professionnelles mobilisant une pluralité d'acteurs et de multiples financements ; et d'autre part, l'ouverture des besoins exprimés par les entreprises vers une plus grande expertise sur les fonctions RH et non plus seulement sur les plans de formation. À ces effets, il convient d'ajouter le poids croissant des politiques de branche dans l'orientation des projets, et la diversification des acteurs institutionnels qui interviennent dans ce champ (l'État mais aussi les collectivités territoriales et Pôle Emploi pour ne citer que les principaux).

Si le constat général sur cette période est qu'il n'y a pas, à la veille de la réforme de 2014, de réelles ruptures par rapport aux observations qui avaient pu être menées en 2004, en revanche des différences subsistent entre les OPCA selon leur capacité d'adaptation et d'anticipation face à ces évolutions, notamment dans leur capacité à élargir une offre de prestations au-delà de la simple collecte et de la seule gestion administrative des dossiers de formation, pour aller vers une palette de services plus large qui englobe toute une série de problématiques nouvelles en RH. Ces évolutions différenciées entre OPCA (Beraud, Moysan-Louazel, Podevin, Quintero 2016) s'expliquent aussi par leurs capacités variables à conduire et construire une véritable ingénierie de projets multi-acteurs, multi-dispositifs et multi-financements qui supposent souvent une relation « organique » aux territoires.

La réforme de 2014 crée quant à elle les conditions d'une forte accélération par rapport aux évolutions passées. Elle impacte profondément les politiques emploi-formation mais aussi les régimes de mutualisation, la nature des publics concernés, le rôle des branches – qui se voit renforcé notamment par un système conventionnel d'abondement des cotisations versées aux OPCA – ou bien encore la refonte des dispositifs de formation orientés vers la qualification. Par ailleurs, la tension qui existait déjà entre les missions d'intérêt général des OPCA et les logiques marchandes concurrentielles entre OPCA, pour une partie liées aux versements non obligatoires, risque d'être exacerbée. En effet, d'un côté les pouvoirs publics transfèrent de fait aux OPCA une véritable mission de service public – c'est particulièrement évident sur le contrôle qualité –, alors que d'un autre côté la recherche des financements volontaires des entreprises face à la suppression des obligations de versement au titre du plan, renforce la concurrence entre OPCA, notamment en l'absence d'accord de branche.

Les OPCA semblent donc à la croisée des chemins, confrontés aujourd'hui à des tensions qui traduisent la difficulté à trouver un nouvel équilibre entre missions de service public et services aux entreprises, mais aussi entre logiques de branche et logiques interprofessionnelles, entre politiques nationales et déclinaisons régionales, entre injonctions centralisatrices et autonomie territoriale... Ces tensions marquent aussi la difficulté à pouvoir engager des changements qui seraient plus de nature structurelle que mécanique, et à faire émerger un nouveau modèle d'OPCA en mesure de concilier des missions aussi différentes que l'accompagnement des politiques publiques et le développement de services aux entreprises. Mais, de toute façon, est-il réaliste de vouloir maintenir dans la durée, au sein d'une même organisation, ces missions différentes et ces équilibres multiples qui relèvent de registres d'actions peu conciliables ? (Willems Consultants, 2016).

Bibliographie

- Bentabet E., Théry M (coord) (2005), *Les organismes paritaires collecteurs agréés, acteurs du changement des comportements de formation des petites entreprises*, Céreq, Relief, n° 11.
- Beraud D., Moysan-Louazel A., Podevin G., Quintero N. (2016), « Les évolutions du rôle et des missions des OPCA en matière d'accompagnement des entreprises et des salariés évolution des missions d'accompagnement sur la période 2004-2014 », Céreq, document interne, Marseille mai.
- Bonny Y. et Giuliani F. (2012), Configurations et trajectoires de l'innovation institutionnelle. Une introduction, *Socio-logos*, 7/2012.
- Boussard V., Demazière D., Milburn P. (dir.) (2010), *L'injonction au professionnalisme. Analyse d'une dynamique plurielle*, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés ».
- Demazière D. et Gadéa C. (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*, Paris, La Découverte.
- Demazière D. (2008), « L'ancien, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? », *Formation Emploi*, 101, p. 41-54.
- Pettigrew A. (1990), *Longitudinal Field Research on Change. Theory and Practice*, *Organization Science*, vol. 1, n° 3, p. 267-292.
- Silvestre J. J. (1986), « Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité », *Formation Emploi*, 14.
- Dubar C., Tripier P., Boussard V. (2011), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, coll. « Collection U ».
- Willems J.-P. (2014), « Nouvelles frontières, nouveaux défis pour les OPCA », *Droit social*, n° 12, décembre.

Des outils convoqués à la sécurisation des parcours. Le cas des référentiels métiers développés par les observatoires de branche

Alexandra d'Agostino, Fred Séchaud**

Introduction

Les observatoires prospectifs des métiers, des qualifications et des compétences, dénommés OPMQC, sont depuis l'accord national interprofessionnel (ANI) du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie (chapitre 3), les structures chargées de produire de l'expertise au service des partenaires sociaux et de leur politique emploi-formation.

Leur institutionnalisation s'inscrit dans la lignée de la volonté des partenaires sociaux de favoriser les logiques anticipatrices et proactives face aux enjeux de sécurisation des parcours professionnels. Il s'agit de connaître les besoins en qualifications, d'anticiper leurs évolutions, d'adapter les politiques et les stratégies en fonction de ces besoins (d'Agostino, Delanoë, 2012).

En filigrane, se pose désormais pour eux la question de la transversalité, en d'autres termes de la prise en compte de la dimension intersectorielle et interprofessionnelle dans un contexte où les parcours professionnels sont marqués par une flexibilité de l'emploi croissante (ANI 2009).

Il s'agit de construire des outils, mais aussi de les rendre visibles et accessibles, notamment auprès d'un large public et des individus pour une meilleure maîtrise de leur parcours professionnels.

En particulier, les outils métiers, cartographies, référentiels... développés par les OPMQC sont désormais supposés contribuer à l'orientation et au conseil des salariés, jeunes, demandeurs d'emploi, axe renforcé par la récente réforme de la formation professionnelle de 2014.

Ces outils métiers sont appelés à jouer un rôle pivot, de pièce maîtresse du système d'information au niveau interprofessionnel si tant est qu'ils permettraient de faciliter les mobilités sur les marchés internes mais aussi externes du travail, et, partant, constitueraient un « référent » utile dans une optique de sécurisation des parcours professionnels (Mahlaoui, 2008). L'enjeu, et non des moindres, est de favoriser la coordination et l'articulation des outils existants afin d'éviter la multiplication de visions hétérogènes d'un segment professionnel, néfastes à l'aménagement des transitions/mobilités externes (Cadet, Mahlaoui, 2011).

Comment alors passer des logiques propres à chaque branche professionnelle à une approche transversale visant à élaborer un « socle commun d'informations » entre les OPMQC ? Cette question renvoie à une double problématique régulièrement réitérée : d'une part, celle de la complexité de l'articulation des niveaux (entreprise, branche professionnelle, interprofessionnel) et de l'organisation des relations entre ces niveaux (Bevort, Jobert, 2008) ; d'autre part, celle relative à l'identité même et la finalité des « outils » métiers. Peut-on et jusqu'où revenir sur ces objets sociaux, « entre outil scientifique et compromis social », à forte dimension technique et intégrant des investissements de forme (Oiry, Sulzer, 2002) ? Peuvent-ils être efficaces s'ils visent une pluralité d'objectifs et de finalités ?

* Céreq, Département Travail, emploi et professionnalisation.

L'étude documentaire d'un échantillon raisonné d'outils métiers accessibles via internet (treize outils métiers développés par les OPMQ¹) révèle de fait une plasticité non négligeable d'une branche à l'autre, mais aussi une faible mise en relation des productions entre elles.

Si leur structuration indique une relative convergence autour de standards en termes d'étendue, d'architecture, ou de domaines fonctionnels couverts, les modes de conception, les contenus et les niveaux de description des métiers présentent une plus grande diversité. La variabilité des modes de description des métiers n'est pas tant sur le nombre ni le type de « rubriques » renseignées, mais davantage sur la manière dont elles sont renseignées et qui se cristallise autour de dimensions lexicologiques. Les outils s'appuient en effet sur des concepts dont la traduction n'est pas normalisée, et des terminologies qui restent à stabiliser.

1. Une pluralité d'objectifs assignés aux outils métiers

La terminologie « outils » métiers renvoie indéniablement à des enjeux d'instrumentation. Promouvoir l'identité professionnelle de la branche est fondateur et transversale. Il s'agit de « *faire connaître l'ensemble des métiers spécifiques au secteur* » par une présentation détaillée de chacun d'eux. Ces outils ne sont donc pas pensés comme transversaux.

Toutefois, ce registre d'usage n'est pas unique, et l'approche identitaire se mêle à une approche opérationnelle visant à outiller les choix des organisations et des individus. Cet objectif est fréquemment adossé à des finalités gestionnaires avec possible instrumentation RH (évaluation, formation, recrutement...) et/ou d'aide à la construction des parcours professionnels des individus. Nous retrouvons l'affirmation de la fonction première et spécifique des OPMQC en tant que « *structures de veille active* » dont la « *logique de production s'inscrit dans une logique d'action* » (d'Agostino, Delanoë, 2012). Il s'agit d'informer, de communiquer, mais aussi d'accompagner un spectre assez large de publics ou d'acteurs (acteurs de branche, salariés, entreprises, jeunes, demandeurs d'emploi, etc.). Pour autant, la question qui se pose renvoie à leur caractère opératoire et à l'adaptation de leur élaboration aux enjeux d'instrumentation. Aussi, les conceptions sont différenciées sans qu'elles ne soient corrélées à des intentions particulières ou spécifiques visibles pour le grand public. En particulier, l'aide à « *l'orientation et à la construction d'un parcours professionnels réussi* » se traduit différemment selon les outils.

Trois configurations se détachent.

La première permet de visualiser ou de se représenter des aires de mobilités entre les différents métiers en intégrant des informations sur l'accès au métier ou d'éléments dynamiques en termes de passerelles possibles. Bien qu'en développement, ces types de conception ne sont pourtant pas systématiques et davantage circonscrites au marché interne du travail. Par ailleurs, les outils métiers peinent à s'inscrire dans une logique préventive et prospective. Les résultats des travaux prospectifs sont rarement intégrés dans les fiches (trois outils) alors que la quasi-totalité des observatoires de notre échantillon a réalisé des travaux prospectifs.

La deuxième configuration s'inscrit dans une optique « *agir sur mon parcours professionnel* » en proposant une interrogation des outils de manière dynamique et personnalisée, par profil (niveau de formation, expérience, savoir-faire, savoir...). Mais, cette option est peu répandue (trois outils sur treize).

¹ Cf. Méthode et données utilisées.

Enfin, la dernière configuration de conception permet d'organiser la mise en perspective des informations à un niveau intersectoriel. Or celle-ci est lacunaire. Seuls deux sur les treize proposent des liens avec les nomenclatures publiques tels que le ROME ou la PCS, et aucun des sites et outils expertisés ne renvoie ni sur les portails d'information existants – à l'instar de celui développé par le Centre Inffo – ni sur des outils développés par d'autres OPMQ. Il en va de même pour les OPMQ multibranches, où l'approche transversale (interbranches) est peu proposée en complément de l'approche verticale (par branche). Cette absence de liens grève la possibilité qu'offrent ces dispositifs d'outiller les mobilités sur le marché externe du travail. Ceci étant, la problématique de l'articulation intersectorielle ne se résume pas à l'effectivité de la correspondance des nomenclatures ou des outils entre eux. Elle nécessite d'orienter le regard sur la grille de lecture des métiers proposée par chacun des outils.

2. Des structurations relativement semblables

C'est indéniablement sur l'infrastructure des systèmes d'informations que l'on trouve le plus de similitudes d'un outil à l'autre.

2.1. Structuration de l'outil

En termes d'étendue et sur un plan quantitatif, le nombre de métiers décrits par chaque outil est d'une soixantaine sans qu'il ne soit corrélé au périmètre social couvert (nombre de branches et nombre d'emplois). L'architecture est également standardisée, en termes de structures de classements et de regroupement des métiers. Les nomenclatures sont organisées de manière classique selon un principe d'emboîtement, de regroupement par proximité (en termes d'activités ou de compétences techniques de base) et un emboîtement des niveaux allant du général au particulier pour un champ professionnel donné. Le nombre de niveaux différents est peu variable, aux alentours de trois. Par contre, les structures matricielles, croisant deux entrées de nature différentes (telles type d'organisation et fonction, ou branche professionnelle et famille de métiers), sont plus rarement rencontrées, y compris pour les outils multibranches.

Enfin, l'intitulé des domaines recouvre systématiquement les composantes classiques d'une filière (de la production à la commercialisation) et à de rares exceptions près (trois cas), les différences d'appellations sont peu liées à la spécificité du champ professionnel couvert.

2.2. Structuration de la fiche

Des lexiques et glossaires accompagnant les outils métiers, il en ressort une convergence des définitions du « métier » autour des éléments suivants :

- un métier est un ensemble de postes ou d'emplois pour lesquels il existe une proximité d'activités et mettant en œuvre des compétences proches ;
- l'approche est déconnectée des organisations propres aux entreprises ;
- certains délais liés aux mobilités professionnelles sont indiqués : au sein d'un même métier, le temps d'adaptation à un nouvel emploi est de 1 à 2 ans ; changer de métier nécessite une durée de 3 à 5 ans.

Ces éléments proposent un faible cadre prescriptif augurant une traduction protéiforme pour décrire un « métier ». La recension de toutes les rubriques des fiches métiers révèle de fait un assemblage à chaque fois spécifique mais faisant apparaître certaines récurrences. Il est ainsi possible de dégager un tronc commun d'informations autour de trois thèmes principaux plus ou moins renseignés : accès au métier, description du métier, mobilités. La description du métier est en toute logique systématique, ce qui n'est pas le cas des deux autres. De manière plus détaillée, certaines rubriques reviennent fréquemment :

- pour l'accès au métier, il s'agit de la formation (niveau de formation ou de diplôme, domaine), mais aussi des certifications principales en lien avec le métier et des informations sur l'expérience requise.
- le descriptif du métier s'articule autour de trois principales rubriques : Mission, Activités et Compétences ;
- pour le volet mobilités/évolutions professionnelles : le plus souvent, ne sont indiquées que les mobilités fonctionnelles ou promotionnelles. Très peu, nous l'avons vu, indiquent des mobilités externes au sens sectoriel ou des données sur les évolutions anticipées du métier ou de la famille de métiers.

Si l'on croise les différents modes d'association des thèmes et les variantes de rubriques pour le thème de la « description du métier », sept modèles de fiches sont rencontrés (Tableau 1.). Les plus complets sont les plus fréquents, ils associent un descriptif du métier via une recension des missions, des activités et des « compétences », et des informations sur les thématiques « accès » et/ou « mobilités ».

Tableau 1 • Les différents modèles de fiche métier

| Thèmes des fiches | Rubriques du thème description | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------|-------------|
| | Mission | Activités | Compétences |
| Accès+Mobilités+Description | THC – HCR – Télécom - BTP | | |
| | Médicament | | |
| | Assurances | | |
| Accès+Description | Miroiterie - Commerce | | |
| | | | |
| Mobilités+Description | Chimie – Restauration rapide | | |
| | Observia | | |
| Description | Presse | | |
| | | | |

En dépit de ce socle commun de rubriques, leur acception est loin d'être normalisée ou standardisée. L'analyse lexicale des rubriques descriptives des métiers permet de compléter la grille de lecture. C'est indéniablement la traduction du concept de « compétences » qui est la plus aléatoire.

3. Un aspect toujours sensible : comment décrire les compétences requises ?

L'analyse des contenus révèle d'emblée une hétérogénéité des niveaux et une confusion des registres quasi systématiques pour les rubriques « activités » et « compétences ». Ainsi, par exemple, on peut trouver comme descriptif des savoir-faire du métier de « Carreleur » : « assurer la relation avec les partenaires et acteurs des marchés » puis « étendre la colle sur le support et éventuellement en double encollage sur l'envers des carreaux ». Autre exemple pour le métier de « Chef d'équipe », la rubrique activités est détaillée comme suit : « en tant que chef d'équipe, vous devrez être capable d'assurer l'intégralité des tâches confiées à vos collaborateurs et être exemplaire ».

Dans la lignée des nombreux débats autour du concept de compétences, la traduction de celui-ci dans les outils étudiés est à géométrie variable. S'il est systématiquement associé à des « savoir-

faire » requis, il peut se référer à d'autres dimensions descriptives (« savoirs » et « savoir-être »). La rubrique est tantôt dissociée des connaissances tantôt englobant cette dimension (souvent sous l'appellation « Savoirs théoriques et procéduraux »), tantôt non référencée. Plus encore, il existe une porosité entre les différentes dimensions des compétences, y compris lorsqu'elles sont distinguées dans des rubriques distinctes. Ainsi, le descriptif de « savoir-faire » peut se retrouver à l'identique, voire mot pour mot dans la dimension « savoir »². Il se trouve également que des aspects ayant trait à la dimension comportementale, voire aux qualités individuelles soient énumérés pêle-mêle au côté de descriptifs de savoir-faire techniques. Cette référence aux « soft-skills » se diffuse, y compris dans les métiers techniques et à niveau de qualification élevé. Tel est le cas de l'« Ingénieur de recherche », qui est sensé mobiliser les compétences et savoir-faire suivants : « *Élaborer un plan de recherche et faire preuve de créativité, développer des idées nouvelles, faire preuve de ténacité* », ou encore de l'« Employé(e) commercial » qui est enjoint à « *travailler dans un esprit d'équipe* ». Elle traduit l'importance croissante accordée à ce registre de compétences fondé sur des aptitudes comportementales et plus généralement aux compétences dites « transversales » censées faciliter les mobilités professionnelles. On peut y voir également l'importation d'une certaine doxa managériale et d'un discours RH fondé sur une vision essentialisée des compétences (Chaintreuil, Epiplane, 2013).

Le caractère de ce qui est explicité devient alors général, ou non évaluable. Les repères identitaires (aspect métier) se juxtaposent aux repères gestionnaires (aspect RH) et de fait, les descriptifs opèrent un balancement entre l'objet individu et l'objet organisation. Le vocable « compétences » peut faire référence à des caractéristiques de l'organisation du travail (tâches, situations de travail) ou à des caractéristiques individuelles (qualités, capacités). Ce sont in-fine les règles lexicales « intra-outil » qui permettent d'identifier la nature/le registre de ce qui est décrit. Si pour le descriptif des activités, les concepteurs utilisent des substantifs, ils utilisent alors des verbes à l'infinitif pour les compétences, et réciproquement.

Cette confusion des registres et des niveaux de description laissent transparaître la pluralité des objectifs assignés à ces référentiels métiers. Dans ce contexte, la question de leur caractère opérant pour l'orientation et l'outillage des parcours, en particulier sur les marchés externes du travail, reste ouverte.

4. Questionner la transversalité ?

L'analyse des référentiels métiers développés par les OPMQC révèle avant tout leur caractère idiosyncrasique, en tant qu'objet porteurs de finalités propres aux acteurs de branche. Ces systèmes d'information répondent avant tout à une logique de branche a priori difficilement conciliable avec une logique transversale.

Bien qu'inscrivant la production de leurs politiques dans un cadre institutionnel analogue, les acteurs de branche adoptent des stratégies issues de l'analyse qu'ils font des situations de l'emploi, de l'activité économique et de la défense des intérêts de leurs mandants. La construction des outils métiers apparaît alors comme la résultante d'un compromis reposant sur une représentation partagée des enjeux dans des registres spécifiques à ces situations. Du point de vue de la « transversalité » interprofessionnelle, ces représentations partagées s'inscrivent dans des formes de régulation de branche qui peuvent être très contrastées. En effet, « *les fonctions [des instances paritaires] qui leur sont attribuées dans le champ des politiques emploi-formation apparaissent différenciées selon le rôle que les acteurs de branche à la fois patronaux et syndicaux entendent leur*

² À l'instar du métier « Responsable du développement », où dans la rubrique « savoir-faire », on peut lire : « *Diriger, animer et développer une équipe de professionnels ; s'exprimer dans une langue étrangère* » et dans la rubrique « Savoirs » : « *Encadrement-management des hommes = savoir opérationnel ; Langues étrangères = savoir opérationnel* ».

faire jouer » et par des « *formes d'investissement et de mobilisation différentes* »³ (Agostino, Dif-Pradalier, Quintero, 2016). La variété des logiques d'usage (orientation, parcours, articulation intersectorielle) et l'idiosyncrasie s'expliquent donc par des dynamiques socio-historiques propres aux acteurs à l'échelle d'une branche.

Cela n'exclut pas que des évolutions communes aient déterminé ce mouvement d'ensemble dans la production des outils métiers par les OPMQ. Une première évolution se déroule sur le plan méthodologique avec des convergences fortes dans les pratiques sur lesquelles reposent l'élaboration des outils et qui s'apparentent à des méthodes d'analyse des emplois et des compétences. Cette convergence peut être associée à une extension du domaine de l'expertise patronale (Offerlé, 2013) en s'appuyant sur l'intervention de consultants appliquant des « recettes » récurrentes en matière d'élaboration de référentiels dans le domaine de l'emploi et de la formation. Cette forme d'expertise dans le domaine de l'emploi que représente la production de ces outils métiers ne peut-elle alors être mise en relation avec l'hégémonie de l'acteur patronal dans le paritarisme du système français de formation professionnelle tout au long de la vie (Tallard, Tuszchirer, 2011) ? Une seconde évolution correspond au basculement progressif des systèmes de classification de branche du modèle de la qualification vers le modèle des compétences, basculement qui se traduit de plus en plus fortement depuis les années 1990 d'une part par la construction de grilles de classification à critères classants et, d'autre part, le développement des CQP (Tallard, 2015 ; Caillaud, Quintero, Séchaud, 2015). Si une grille de classification est ouverte, à travers la méthode des critères classants, à la variabilité des emplois et des compétences dans les entreprises d'une branche, et ce faisant à l'organisation des mobilités internes, l'outil métier de cette branche n'apparaît-il pas constituer la version facultative, optionnelle d'une norme conventionnelle de classement des emplois et des qualifications ?

Si l'enquête n'a pas recherché de correspondance entre classification et outils métiers, les enjeux relatifs aux classifications, sur lesquelles portent des négociations formant historiquement « *le cœur des conventions collectives de branche* » (Tallard, 2011), restent sous-jacents dans les configurations de ces outils. Cette relation entre les outils métiers et les qualifications qui constituent les repères qualitatifs évidents d'une classification est plus ou moins assumée dans les compromis de branche. Sur un mode mineur, par exemple, seule une note précisera au bas des fiches métiers de tels répertoires que « *la description de l'emploi ne détermine pas son positionnement dans une grille de classification* ». Sur un mode majeur, l'avenant qui actualise ou institue une nouvelle grille de classification fait référence à une description des emplois, dont la composition s'apparente à un répertoire de type outil-métier, qui peut être placée en annexe.

Conclusion

Pour conclure, ne pouvons-nous pas réinterroger le paradigme de la sécurisation des parcours professionnel, appuyée sur le développement de l'employabilité, à travers les limites de ces outils métiers ? Selon ce paradigme, la catégorisation d'une activité dans un répertoire métiers est censée apporter une information utile car potentiellement performative. Or, le statut emploi ou hors emploi détermine en dernière instance les droits salariaux réellement accessibles de la personne, en dépit de son compte personnel d'activité (CPA) dont l'activation reste subordonnée à la décision de l'employeur ou des institutions de l'emploi (Casta, Dif-Pradalier, Friot, Higelé, Vives, 2016).

Le questionnement qu'a suscité l'enjeu transversal et intersectoriel des outils nous incite à franchir cet écueil de l'employabilité dépendante du statut et à chercher un dépassement d'ordre systémique par le paradigme de la qualification personnelle. Par transposition, à l'échelle interprofessionnelle, du principe de la reconnaissance salariale de la qualification par le système de classification d'une

³ Les auteurs ont réalisé une étude comparative de trois branches (chimie, restauration rapide, recyclage et récupération).

branche (principe exclu, on l'a vu, de la logique de production des outils métiers) sur un système de classifications transversales articulé à une catégorisation homogène des emplois, l'effectivité des droits salariaux serait acquise dans deux registres inégalement mobilisés par le paradigme de l'employabilité. Le premier est celui de la mobilité professionnelle que ce dernier met souvent en exergue. Le second est celui de la progression salariale, qui devrait être assurée par le passage d'un échelon à un autre, passage dont le principe serait actif tout au long de la vie. Ce système de classifications transversales serait articulé à un répertoire interprofessionnel permettant d'établir les qualifications associées à tels ou tels métiers. C'est là une condition pour qu'advienne une certaine forme de sécurité sociale professionnelle (Higelé, 2012). Face à ces pesanteurs paradigmatiques et politiques enserrant des outils de classement qui, somme toute, maintiennent une vision dominante du travail et de la qualification, il n'est pas surprenant d'éprouver des difficultés à esquisser des règles transversales sur la manière de décrire un métier.

Méthode et données utilisées

À la demande du comité observatoires et certifications du CPNFP (Comité paritaire national de la formation professionnelle) aujourd'hui COPANEF (Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation), le Céreq a réalisé en 2012 une étude sur la diversité et la comparabilité des outils développés par les OPMQC. L'enjeu était d'identifier les ressorts possibles du développement d'un système d'information harmonisé et accessible par un large public.

L'analyse comparée a porté sur les productions des OPMQC à visée panoramique permettant d'identifier, de décrire, de valoriser les activités et les emplois de la branche et essentiellement accessibles via internet (donc visibles au grand public). Structurantes dès la mise en place des observatoires (dans les deux ans), huit observatoires sur dix déclaraient s'en être dotés (77 OPMQC) en 2010.

Excluant d'emblée l'analyse exhaustive de l'ensemble des travaux pour choisir une démarche plus analytique, nous avons sélectionné un échantillon des travaux à expertiser, en respectant la diversité du champ d'analyse.

Cette sélection s'est faite sur la base des résultats d'une classification des travaux* des OPMQC. Quatre groupes d'OPMQC ont été définis au regard de leurs caractéristiques de champ et d'ancienneté ainsi que bien évidemment de contenus de leur travaux. Afin de respecter la diversité globale du champ d'analyse, que ce soit en termes de contexte de l'observatoire (périmètre et ancienneté) et de contenu des travaux, l'échantillon retenu s'est appuyé sur une équi-représentation de tous les groupes de la classification. L'étude a ainsi concerné les outils métiers développés par treize OPMQC en fonction de leur groupe d'appartenance.

Groupe 1. Les monobranches, expérimentées, au large périmètre d'emplois. Des instruments métiers dynamiques et panoramiques : observatoire des métiers, de l'emploi et de la formation des entreprises du médicament, observatoire des métiers des télécommunications, observatoire prospectif des métiers et des qualifications du BTP, observatoire de l'évolution des métiers de l'assurance (OEMA), OPMQC des industries chimiques.

Groupe 2. Les multibranches, expérimentées, à forte identité professionnelle. Des outils métiers dynamiques, panoramiques et centrés sur la spécificité du champ professionnel : Observatoire des métiers de la presse écrite, Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de l'Hôtellerie, de la restauration et des activités de loisirs, Observatoire des métiers de la mode, des textiles et du cuir.

Groupe 3. Les monobranches en cours de structuration, au périmètre restreint. Des instruments « maisons », construits par et pour la branche : OPMQ de la miroiterie, de la transformation et du négoce du verre, Observatoire des métiers de la restauration rapide, OPMQ de la cristallerie-verrerie à la main et mixte.

Groupe 4. Les interbranches, expérimentées, au large périmètre d'emplois. Des approches à visée intersectorielle : observatoire prospectif des métiers du commerce, observatoire prospectif des métiers et des qualifications des industries alimentaires OBSERVIA.

* Utilisation de la méthode de la classification ascendante hiérarchique (CAH).

Bibliographie

- Agostino A. (d') (2013), « Analyse des outils développés par les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications », Céreq/CPNFP.
- Agostino A. (d') (2013), « Analyse des outils développés par les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications », Céreq/CPNFP.
- Agostino A. (d'), Delanoë A. (2012), « Observer pour agir : le rôle croissant des observatoires prospectifs des métiers et des qualifications », Céreq, *Bref*, n° 297-2.
- Agostino A. (d'), Dif-Pradalier M., Quintero N. (2016), « Les politiques des branches professionnelles dans le champ emploi-formation : quelles régulations, quels enjeux ? », *Chroniques du travail*, article à paraître, 2016.
- Bevort A., Jobert A. (2008) « Sociologie du travail : les relations professionnelles », Paris, A. Colin.
- Cadet J-P., Mahlaoui S. (2011) « Quand les entreprises et les administrations renouvellent la notion de métier », Céreq, *-Bref*, n° 282.
- Caillaud P., Quintero N., Séchaud F. (2015), « La reconnaissance des diplômes dans les classifications de branches : des évolutions sans révolution », Céreq, *Bref*, n° 339.
- Casta A., Dif-Pradalier M., Friot B., Higelé J.-P., Vives C. (2016), « Le compte personnel d'activité. Où sont les droits attachés à la personne ? », Note de l'IES, n° 39.
- Chaintreuil L., Epiphane D. (2013), « Les hommes sont plus fonceurs mais les femmes mieux organisées : quand les recruteur-e-s parlent du sexe des candidat-e-s », Céreq, *-Bref*, n° 315.
- Higelé J.-P. (2011), « Sécurisation des parcours professionnels et sécurité sociale professionnelle : deux projets antinomiques pour le travail », Note de l'IES, n° 20.
- Mahlaoui S. (2008), « Analyser les métiers en entreprise pour gérer les mobilités », Céreq, *-Bref*, n° 249.
- Oiry E., Sulzer E. (2002) « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in Brochier D. (coord.), *La gestion des compétences. Acteurs et pratiques*, Paris, Economica, p. 29-45.
- Offerlé M. (2013), « Les expertises patronales », in Fraboulet D., Druelle-Korn C., Vernus P. (dir.), *Les organisations patronales et la sphère publique*, Presses Universitaires de Rennes, p. 99-116.
- Tallard M. (2015), « Les enjeux renouvelés des diplômes et des certifications dans les régulations de branche ? Quelles recompositions des politiques emploi-formation ? », in Séchaud F. (dir.), *Négocier, réguler, accompagner. La relation formation-emploi au prisme des branches professionnelles. 4e Biennale formation-emploi du Céreq*, Céreq, Relief, n° 53, p. 13-19.
- Tallard M. (2011), « Qualification, classification, compétences », in Bevort A., Jobert A., Lallement M., Mias A., *Dictionnaire du travail*, Paris, PUF, p. 601-607.
- Tallard M., Tuchsirer C. (2011), « Paritarisme dans la formation professionnelle continue et dynamique régionale du système de formation : de l'unité apparente à la fragmentation des figures patronales », in Amossé et al., *Les organisations patronales. Continuités et mutations des formes de représentation du patronat*, Noisy-le-Grand, IRES.

D'emploi précaire en emploi précaire...

Que dire de la formation tout au long de la vie ?

Une approche exploratoire

*Christine Fournier**

Les parcours professionnels marqués par l'emploi précaire récurrent se caractérisent par l'enchaînement de périodes d'emploi (en intérim ou CDD), de chômage, voire d'inactivité. Une série d'entretiens réalisés auprès d'actifs témoignant de tels itinéraires, souvent « chaotiques » selon leurs propres termes, rend compte de leur difficulté à se former. Intérimaires ou salariés sur CDD seraient-ils oubliés par les politiques de formation des entreprises (priorité aux salariés destinés à rester dans l'entreprise ?) et de l'Etat (priorité à ceux qui sont les plus « éloignés » de l'emploi i.e. n'ayant pas travaillé depuis longtemps ?). Seraient-ils les « laissés-pour-compte » de la formation continue ? Or, il y a fort à penser, compte tenu de la dégradation incessante du marché du travail, que la population des travailleurs en emploi précaire (12,3 % des salariés en 2015) va se développer au cours des prochaines années. Ces emplois dits encore récemment « atypiques » sont devenus au fil du temps franchement « typiques ». D'où l'utilité d'étudier plus avant cette question, relativement négligée jusqu'à présent car les études sur la formation continue ont répondu principalement à l'organisation de son système de financement et aux prérogatives des structures publiques qui le supervisent¹. D'où, une attention portée essentiellement aux salariés (les plus stables²) des entreprises, d'une part et aux demandeurs d'emploi, d'autre part. Ce penchant est soutenu par la structuration des enquêtes statistiques mobilisées pour alimenter les travaux sur la formation continue, qui fait écho au découpage mentionné³.

Les nouvelles mesures introduites par la loi du 5 mars 2014 sont censées garantir la conservation des droits à la formation quelle que soit la situation professionnelle (encadré 1). Sont-elles prometteuses, voire déjà efficaces, quant aux possibilités de formation des travailleurs dont les parcours professionnels sont marqués par l'emploi précaire ? Qu'en disent les intéressés ? Nous explorerons quelques pistes afin de souligner la variété de ces parcours, à partir de l'analyse d'une dizaine d'entretiens conduits auprès de personnes aux parcours marqués par la précarité de l'emploi.

1. Moins de formation et moins d'information : ça, c'était avant ?

Les nombreux travaux quantitatifs consacrés à la formation en cours de vie active rendent compte, enquête après enquête, des multiples inégalités qui la caractérisent (Lambert et Marion, 2014 ; Cavan, 2015). Elles tiennent à des facteurs inscrits sur différents registres : la situation à l'égard de l'emploi, les caractéristiques sociodémographiques (âge, situation familiale, niveau de diplôme...), le lieu de travail (secteur, taille de l'entreprise) et les conditions d'emploi (type de contrat, temps de travail). Si les premiers registres sont généralement pris en considération dans les études statistiques

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

¹ À l'exception des travaux de Coralie Perez, conduits, notamment, à partir de l'enquête Formation continue 2000.

² Car plus faciles à capter par une enquête statistique.

³ À l'exception de l'enquête DEFIS réalisée par le Céreq (Dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés) qui vise à appréhender des itinéraires individuels par le biais d'un panel dont la première vague est disponible depuis le printemps 2016. Citons également l'enquête Formation Qualification Professionnelle réalisée par l'Insee et l'enquête Formation Continue 2000 réalisée par l'Insee et le Céreq, qui offrait un recul de 3 ans.

consacrées à la formation continue, le dernier, en revanche, reste dans l'ombre. Toutefois, au nombre des rares travaux qui ont cherché à éclairer la formation des salariés en situation précaire, il faut compter ceux de Coralie Perez qui, à partir des données de l'enquête Formation continue 2000, a proposé une première approche éclairante. Parvenue avec l'aide de Gwénaëlle Thomas, à dessiner les trajectoires des salariés aux parcours marqués par l'emploi précaire, elle met en relief leur moindre accès à la formation (Perez et Thomas, 2005 ; Perez, 2007 et 2009). Que disent, aujourd'hui, les intéressés de leurs difficultés d'accès à la formation et de l'information sur la formation dont ils disposent ?

1.1. Quelle formation en emploi précaire ?

Les salariés en emploi précaire se forment moins que les autres. Cette inégalité traduit la logique de l'entreprise. Pourquoi l'employeur investirait-il dans la formation des salariés en emploi précaire ? Emilie, infirmière, l'exprime clairement. Alors qu'elle est salariée en CDD pour un organisme de travail social pour une durée de 6 mois, aucune formation ne lui est proposée alors que ses collègues en CDI se forment régulièrement. Elle précise : « *je ne vois pas pourquoi mon employeur m'aurait formée alors que je n'allais pas rester* ». En revanche, l'accès à la formation d'un salarié sur contrat précaire peut indiquer que l'employeur envisage de le garder. Alors qu'elle exerce en CDD dans une autre structure du secteur et que son employeur souhaiterait qu'elle reste, il lui propose de suivre une formation. Le témoignage d'Emilie permet de mettre en question le sens de la relation entre formation et stabilité dans l'emploi. Bien souvent, ce n'est pas le fait d'avoir suivi une formation qui est à l'origine du maintien en emploi d'un salarié sur contrat précaire mais le souhait de l'employeur de maintenir un salarié dans l'entreprise, qui est à l'origine de la formation qui lui est proposée. Ce point alerte, à nouveau, sur la façon de mettre en question le lien formation-emploi. Le sens de la causalité ne va pas de soi. Il est plus prudent d'interroger la corrélation entre accès à la formation et maintien en emploi, à l'instar de Podevin (1991) ou Béret et Dupray (1998), plutôt que de rechercher un effet de la formation sur l'emploi.

Encadré 1 • Les deux mesures phares de la loi du 5 mars 2014

La loi du 5 mars 2014 qui réforme la formation professionnelle entend réorienter les fonds de la formation vers ceux « qui en ont le plus besoin ». À cette fin, elle institue notamment le compte personnel de formation et le conseil en évolution professionnelle.

Le compte personnel de formation

Entré en vigueur au 1^{er} janvier 2015, le Compte Personnel de Formation (CPF) ressort comme une mesure phare de la réforme de la formation professionnelle. Dès son entrée sur le marché du travail, toute personne en dispose, éventuellement dès l'âge de 16 ans et jusqu'à l'âge de la retraite. Le CPF est attaché à la personne. Sous statut de salarié à temps complet, les heures de CPF sont acquises à raison de 24 heures par an jusqu'à un plafond de 120 heures puis à raison de 12 heures par an jusqu'à un plafond de 150 heures. Pour les salariés à temps partiel, l'abondement du CPF s'opère au *prorata* du nombre d'heures de travail. Des abondements supplémentaires peuvent être opérés par les bénéficiaires eux-mêmes, les conseils régionaux, Pôle emploi, la CNAF, l'AGEFIPH...

Une liste des formations éligibles indiquent les formations accessibles au titre du CPF. Elles sont pré-qualifiantes (notamment, le « socle de compétences »), qualifiantes ou certifiantes.

Le conseil en évolution professionnelle

Le Conseil en évolution professionnelle, gratuit, entend aider les salariés ou les demandeurs d'emploi à construire un projet d'évolution professionnelle appelant éventuellement une formation. Il est mis en œuvre par les OPACIF, Pôle Emploi, Cap emploi, les missions locales ou l'APEC.

Ces deux outils augurent de nouvelles possibilités ouvertes aux personnes dont les parcours sont marqués par l'emploi précaire. Au contraire du DIF, le CPF est attaché à la personne qui peut en disposer tout au long de sa vie active. Le Conseil en évolution professionnelle présente l'avantage de pouvoir être opéré en dehors de l'entreprise sans que l'employeur en soit informé.

1.2. Quelle formation entre deux emplois ?

Le temps de chômage entre deux emplois ne semble pas plus que les périodes d'emploi précaire mis à profit, loin s'en faut, pour suivre une formation alors même que la personne est disponible. Les interviewés déclarent que bien souvent leurs souhaits de formation à l'issue d'un emploi précaire ne trouvent pas d'écho. Les souhaits de formation non satisfaits formulés par les enquêtés étaient tous réalistes et les enquêtés attentifs aux possibilités ouvertes sur le marché du travail. En témoigne Cannelle, 27 ans. Titulaire d'un CAP en photographie et d'une licence d'art, elle peine à trouver un emploi correspondant à ses compétences. De très nombreux diplômés dans la filière répondent à une offre d'emploi fort réduite. Elle accumule les petits boulots sans aucun lien avec sa formation, notamment des emplois de vendeuse, qui lui permettent de faire face à l'urgence économique. Il lui semble impératif d'étendre sa qualification. L'art-thérapie, en développement dans les institutions sociales et médico-sociales, lui apparaît comme une nouvelle voie professionnelle qu'elle pourrait emprunter en complétant sa formation initiale mais Pôle emploi refoule sa demande de formation, sans motiver le refus. Pressée par les nécessités économiques, elle cherche à nouveau un emploi de vendeuse. «*Dans la vente, il y a toujours du travail* », précise-t-elle, «*... à temps partiel et au SMIC* ». Au final, Cannelle a le sentiment que son projet de formation, qu'elle construit avec clairvoyance, n'est pas soutenu par Pôle Emploi. Ce qui conforte les observations statistiques d'Aude et Pommier qui soulignent que le manque de soutien des services publics de l'emploi ressort comme le deuxième obstacle à la formation des chômeurs, après le coût de la formation (Aude et Pommier, 2013)⁴. Priorité serait-elle donnée par les services de l'emploi aux personnes « n'ayant pas travaillé depuis longtemps », le plus souvent peu voire pas qualifiées ?

Outre le problème de l'accès à la formation entre deux emplois précaires, se pose le problème de la définition des formations suivies quand celles-ci ont pu être engagées. Iggy, graphiste, au chômage entre deux emplois précaires, indique à son conseiller professionnel qu'il souhaite engager une formation pour élargir ses compétences. Celui-ci lui propose une formation au web design. Iggy doute de sa capacité à suivre une telle formation, qui appelle des connaissances techniques dont il ne dispose pas. L'organisme de formation auquel il est adressé lui assure qu'il ne rencontrera aucune difficulté. Or, dès le début de la formation, Iggy se heurte aux obstacles qu'il avait anticipés : il n'achèvera pas sa formation. De son côté, Nicolas, électricien en intérim, souligne qu'il a été amené, au début de sa vie active, à suivre une formation, recommandée par son conseiller professionnel, dont une infime partie lui a été utile. Un temps important de la formation était consacré aux matières générales dont Nicolas, sorti du système scolaire au niveau « Bac+2 », n'a tiré aucun bénéfice.

Peut-être serait-il judicieux de faire en sorte que les personnes inscrites dans des parcours discontinus, du fait de la récurrence de la précarité des emplois auxquels ils accèdent, puissent mieux exploiter les périodes de chômage entre deux emplois ? Certes, il est impératif d'accompagner vers l'emploi ceux qui en sont « les plus éloignés » mais cette nécessité n'exclut pas d'améliorer, dans le même temps, l'accompagnement de ceux qui n'ont pas « décroché » de l'emploi pendant une longue période. Dans la mesure où, suite à un emploi précaire, une période de chômage indemnisé ou de recours aux minima sociaux, est annoncée, autant que celle-ci soit nourrie par une activité de formation qui permette à la personne d'améliorer sa qualification et ses dispositions à accéder à un nouvel emploi.

La question de l'efficacité de la formation comme remède à la précarité de l'emploi reste, bien sûr, en suspens⁵. La formation ne saurait promettre, à coup sûr, un emploi, *a fortiori* un emploi stable. Pour autant, bon nombre de personnes se heurtant à la précarité de l'emploi déclarent des besoins

⁴ À partir des déclarations des enquêtés de l'enquête *Adult Education Survey* 2012.

⁵ La formation ne crée pas d'emplois. L'effectif des 300 000 emplois non pourvus est bien maigre comparé aux 3,5 millions de demandeurs d'emploi sans aucune activité.

de formation non satisfaits⁶. Si la formation n'est pas une promesse, elle est un espoir et si elle n'est pas suffisante, elle est souvent nécessaire.

1.3. Quelle information sur la formation ?

Les conditions d'information nécessaires à la construction d'un projet de formation et à sa mise en œuvre sont-elles remplies⁷ ? Cannelle, inscrite à Pôle emploi de façon intermittente depuis juillet 2013, ignorait en août 2016, soit plus d'un an et demi après son entrée en vigueur, l'existence du compte personnel de formation. Son conseiller professionnel n'a jamais fait état de cette récente mesure alors qu'elle le sollicitait sur les possibilités de formation qui lui étaient ouvertes. Nicolas, entre deux missions d'intérim, a appris en septembre 2015, après plusieurs entretiens avec son conseiller qu'il pouvait disposer de 200 heures sur son CPF alors qu'il cherchait depuis plusieurs semaines le moyen de financer une formation.

Que peut promettre le Conseil en évolution professionnelle ? Avec la loi du 5 mars 2014, le législateur entend améliorer l'accompagnement des personnes actives. C'est à cette fin qu'il a mis en place le Conseil en évolution professionnelle. Si le cadre est posé, l'efficacité du dispositif n'est pas pour autant garantie. Pour le moins, il y a lieu d'améliorer l'information dispensée, accessible aux personnes en emploi précaire ou en demande d'emploi. Certes, le recul est encore mince pour apprécier les effets de la loi de 2014, ambitieuse à cet égard, mais les entretiens conduits durant l'été 2016 donnent à penser qu'il existe, aujourd'hui, une marge significative d'amélioration.

Cependant, au regard de la question de la formation, on ne peut ranger dans une même catégorie de « salariés en emploi précaire » des individus dont les situations envisagées en dynamique, inscrites dans des trajectoires, sont très contrastées quant aux perspectives et au rapport à la formation. Entrent, pour le moins, en ligne de compte, le type de qualification et le moment de la vie.

2. Derrière l'emploi précaire, des trajectoires disparates

Coralie Perez a alerté sur la nécessité, au regard de la formation, d'envisager l'emploi précaire *dans* une trajectoire (Perez et Thomas, 2005 ; Perez, 2007 ; Perez, 2009). Elle distingue sept types de trajectoires marquées par la précarité, les nommant en fonction de la « situation d'emploi dominant sur la période étudiée (1997-2000) »⁸. S'agissant de la formation, elle souligne : « au sein de la précarité coexistent des trajectoires d'emploi distinctes, plus ou moins marquées par le chômage, plus ou moins concentrées dans certains segments du marché du travail et susceptibles de favoriser des rapports différents à la formation » (Perez, 2009, p.8).

Notre approche est beaucoup plus modeste et ne s'appuie pas sur une exploitation statistique. Elle repose sur l'analyse des parcours restitués par les interviewés. Les distinctions mises en lumière ne s'appuient pas sur les figures dominantes de la situation d'emploi au cours d'une période mais sur le moment de la vie et la qualification au regard des possibilités d'emploi ouvertes sur le marché du travail. Ainsi, Nicolas, Emilie ou Bernard, tous en emploi précaire ou au chômage suite à un emploi précaire, ne sont pas portés par des trajectoires du même type.

⁶ Parmi les salariés formés, 48 % des salariés en CDD contre 41 % des salariés en CDI déclarent des besoins de formation non satisfaits ; parmi les non formés : respectivement, 41 % et 30 %. Données AES 2012 ; traitements Céreq.

⁷ Ce défaut d'information avait été pointé dans les travaux critiques de la notion d'« appétence » (Fournier, 2006 ; Lambert et Vero, 2010).

⁸ Elle recherche par la suite les raisons de non-participation à la formation et conclut que celles-ci diffèrent selon la trajectoire (Perez, 2009).

2.1. La précarité du début de la vie active : une période spécifique, des trajectoires contrastées

L'emploi à durée limitée s'impose comme modalité dominante d'entrée dans la vie active. Il semble que la précarité imprègne la grande majorité des parcours en début de vie active. L'entrée sur le marché du travail en CDI est rare. Il peut s'agir d'une embauche suite à un stage ou à un apprentissage (telle celle de Lucas, recruté dans la foulée du contrat d'apprentissage réalisé dans une grande entreprise aéronautique en tant qu'élève de l'école des Arts et métiers ; une fois son diplôme en poche, son employeur a proposé de l'embaucher comme ingénieur en CDI) ou répondant à un diplôme prestigieux (telle l'embauche de Tom, centralien, qui dès sa sortie de l'école a été embauché dans une grande entreprise du secteur de l'énergie). Ces cas sont minoritaires. La très grande majorité des sortants du système de formation initiale commencent leur vie professionnelle en emploi précaire (Céreq, 2014).

La stabilité dans l'emploi est un objectif partagé par une très large majorité des jeunes mais pas à n'importe quelles conditions⁹. Deux types de parcours discontinus en début de vie active se dégagent des entretiens réalisés. Le premier consiste en un enchaînement de séquences d'emplois précaires et de séquences de non emploi n'assurant pas la consolidation de la qualification ; le second en un enchaînement « constructif » et même parfois « réfléchi »¹⁰.

2.1.1. La précarité à durée indéterminée, dans l'espoir d'un CDI

La plupart des jeunes engagés dans la vie active appellent de tous leurs vœux un contrat à durée indéterminée. En témoigne une blague que se racontent les jeunes :

« Un jeune homme sauve une petite fille de la noyade. Apparaît alors un génie qui, pour le récompenser, lui propose d'exaucer son vœu le plus cher. Le jeune homme demande au génie de créer une licorne, dont il rêve depuis l'enfance. Le génie se gratte la tête, embêté, et rétorque que ce sera difficile, que cet animal est très ancien, qu'il a oublié la façon de le concevoir et lui propose d'exaucer un autre souhait. « Obtenir un CDI » suggère le jeune. Le génie est à nouveau très embêté et lui réplique : "Ta licorne, de quelle couleur la veux-tu ?" ».

C'est dire combien l'accès à un CDI semble difficile et sa question brûlante car un CDI c'est souvent le passeport pour trouver un logement, engager un crédit immobilier, envisager la naissance d'un premier enfant ou tout simplement faire des projets¹¹. Or, nombre de jeunes se heurtant à la récurrence de l'emploi précaire présentent des profils de qualification peu en phase avec l'offre d'emplois à durée illimitée (Perez et Thomas, 2005), Dans ce cas de figure, il s'agit de les former pour qu'ils puissent accéder à une qualification plus favorable. Les politiques publiques sont d'ailleurs fortement orientées dans ce sens (Cavan, 2015). Ce type de formation est évidemment lourd en termes de temps et de coût mais le bénéfice attendu justifie l'investissement consenti¹².

⁹ Les travaux du Céreq ont mis en relief neuf trajectoires d'entrée dans la vie active. Hors champ de la discontinuité, se trouveraient les deux trajectoires caractérisées par un accès immédiat ou rapide à l'emploi ; un premier « lot » marqué par la discontinuité regrouperait les deux trajectoires caractérisées par un accès progressif à l'emploi puis un deuxième « lot » les quatre trajectoires caractérisées par des sorties d'emploi (vers l'inactivité temporaire ou le chômage) ou le maintien aux marges de l'emploi (Céreq, 2014).

¹⁰ Voir également à ce sujet Henguelle, 1994.

¹¹ À ce sujet, lire *La vie en intérim*, Glayman, 2005.

¹² À plusieurs reprises, fût évoquée l'idée d'un « droit à la formation différée » pour tous ceux qui, sortis précocement de l'école, sans qualification, rencontrent des difficultés d'accès à l'emploi. Ce projet, fidèle à l'idée de justice sociale, est resté lettre morte.

2.1.2. La précarité en construisant sciemment sa professionnalité

L'instabilité en début de vie active peut également traduire la poursuite de l'objectif d'un emploi correspondant au souhait de la personne. Celle-ci préfère alors viser une formation ou un nouveau CDD plutôt que de consolider une position professionnelle qui ne la satisfait pas, confiante quant aux possibilités d'emploi stable qui s'offrent à elle, compte tenu de la valeur de sa qualification sur le marché du travail. Charlotte (voir encadré 2) déclare qu'il est difficile de casser un CDI et a parfois préféré se réengager dans un emploi en CDD pour rester libre de mieux conduire son itinéraire, tant qu'elle n'était pas parvenue là où elle voulait aller.

**Encadré 2 • Charlotte, 33 ans, assistante sociale.
La « précarité réfléchie » pour construire sa professionnalité**

Forte de son baccalauréat S, qui lui ouvre de nombreuses portes, Charlotte entame un cursus de psychologie qu'elle achève quand elle décroche, 5 ans plus tard, un master de psychologie sociale. Dès l'été suivant, au hasard d'une rencontre, elle est sollicitée pour signer un CDD d'un an dans un laboratoire universitaire travaillant sur la VAE. En vue de passer un concours pour intégrer le laboratoire en question, elle suit une formation par correspondance à l'issue de laquelle elle décroche un master d'ingénierie de formation. Elle renonce pourtant à passer le concours pour suivre son compagnon parti travailler en Suisse. En Suisse, elle travaille pour un cabinet de ressources humaines. L'emploi qu'elle exerce la rebute. Elle est amenée à adhérer à des pratiques auxquelles elle est opposée. Elle choisit de ne pas demander le renouvellement de son contrat. Elle envisage alors de se tourner vers le travail social. Résidant en Haute-Savoie, elle a le statut de demandeur d'emploi indemnisé en France. Elle repère des formations d'assistant social mais la région Rhône-Alpes refuse de prendre en charge le financement de sa formation ; c'est la région Midi-Pyrénées qui acceptera. Trois ans plus tard, elle obtient le Diplôme d'Etat d'assistant social. Charlotte obtient rapidement un emploi, puis d'autres en CDD mais ne cherche pas un CDI car elle souhaite suivre à court terme à nouveau une formation certifiante qui lui permette de prétendre à des fonctions de chef de service. Elle est en attente aujourd'hui de la réponse à sa demande de formation auprès d'un organisme de formation et de son financement par la région.

La formation utile dans ce cas de figure consiste, le plus souvent, en un complément de la formation initiale ouvrant sur des emplois plus avantageux que ceux auxquels peut accéder la personne concernée, même si celle-ci pourrait accéder immédiatement à un emploi à durée illimitée.

2.2. La précarité durable

La précarité de l'emploi peut aussi se prolonger. La précarité durable concerne massivement des personnes peu ou pas qualifiées ou porteuses de qualifications excédentaires par rapport à la demande de travail. Cette précarité répond souvent au secteur d'activité (degré de flexibilité et turn-over afférent) et au niveau de qualification.

**Encadré 3 • Nicolas, 50 ans, électricien intérimaire.
Accéder à la formation : le parcours du combattant**

À la suite d'une formation d'électricien suivie à l'AFPA, Nicolas s'inscrit dans les agences d'intérim. Pendant 13 ans, il enchaîne les missions sur les chantiers de construction, sans jamais recevoir aucune proposition de formation. Tous les 3 ans, respectant l'obligation légale, il valide son habilitation d'électricien, parfois à ses frais, compte tenu des délais imposés par Pôle Emploi lorsqu'il s'adresse à cette fin à son agence de rattachement. En 2015, afin d'élargir sa qualification, pour accéder plus facilement à l'emploi et augmenter le montant de sa rémunération, il envisage une formation de cordiste, ayant constaté que la profession manquait de candidats. Fort de son expérience personnelle en escalade, il estime qu'il pourra facilement acquérir les compétences requises pour obtenir la certification. Il a repéré, parmi d'autres, une formation d'une durée de 5 semaines qui coûte 4000 euros. Il s'adresse en premier lieu aux agences d'intérim avec lesquelles il travaille mais se heurte à des refus systématiques : « *le budget 'formation' est épuisé* ». Toujours demandeur d'emploi, il se tourne vers Pôle Emploi : sa demande est à nouveau refoulée. Il s'obstine et déclare « harceler » Pôle Emploi, se présentant chaque jour à l'agence de sa commune, sans rendez-vous. Finalement, il apprend qu'il peut user de son CPF, bénéficie d'un abondement supplémentaire de la région Midi-Pyrénées et parvient à obtenir trois quarts du financement de sa formation. 1000 euros restent à sa charge. Il suit la formation avec succès mais en soulignant l'obstination qu'il a dû montrer pour y parvenir !

Il est donc nécessaire d'amener les travailleurs concernés à acquérir une qualification promettant un emploi durable. Il s'agit souvent, dans ce cas, de formations relativement longues qui appellent une vision à moyen terme de l'inscription dans l'emploi et non une vision de court terme ouvrant sur la recherche de nouveaux « petits boulots » qui enferment les personnes dans des parcours chaotiques.

L'histoire de Nicolas (voir encadré 3) pourrait signaler le caractère prometteur du CPF car si Nicolas est parvenu, au final, à suivre la formation qu'il souhaitait, c'est bien en raison du nombre d'heures de CPF qu'il a pu mobiliser. En revanche, force est de constater, en ce qui le concerne, le défaut de « conseil en évolution professionnelle », tant en ce qui concerne la recherche d'une formation que celle d'un financement.

2.3. La précarité tardive

Elle peut concerner d'anciens salariés sur CDI, licenciés à un âge avancé, parfois après de nombreuses années au sein de la même entreprise, et qui éprouvent de graves difficultés de retour à l'emploi ou encore des femmes qui ont interrompu leur carrière pendant une longue période, suite à la naissance des enfants et qui reviennent sur le marché du travail. Dans ce cas, la solution « Formation » ne va pas de soi ! Le problème de l'emploi des seniors ne tient pas principalement à la question du profil de qualification/formation (Fournier, 2012). Bernard en témoigne (voir encadré 4). En dépit d'une formation d'un an donnant lieu à une certification, Bernard ne parvient pas à retrouver un emploi stable. Il chemine de séquences d'emploi en CDD en séquences de chômage. Il envie parfois ses anciens collègues, plus âgés, qui suite à leur licenciement ont pu aménager sans trop de dégâts économiques, les quelques mois les séparant de l'âge de la retraite ou plus jeunes, qui ont pu « rebondir », suite à une formation qualifiante, souvent au prix d'une mobilité géographique. « *50 ans, c'était le mauvais âge pour se retrouver sans emploi !* » déclare Bernard. Le parcours discontinu qui s'en suit est d'autant plus dépressogène que Bernard désespère de trouver, à nouveau, un emploi qu'il pourrait occuper jusqu'à sa retraite. Les charges de la famille sont encore importantes : les trois enfants de Bernard achèvent leurs études. La situation professionnelle problématique de leur père joue également sur leur parcours ; au début, tous trois ont travaillé activement pendant les vacances universitaires afin d'amasser un pécule qui, ajouté à leur bourse d'études, leur a permis de « tenir » pendant l'année ; puis, deux d'entre eux ont privilégié l'apprentissage afin de ne plus être - du tout - à la charge de leurs parents.

Encadré 4 • Bernard, 56 ans, licencié à 50 ans...

En 2010, Bernard a 50 ans. Il est ouvrier, en CDI, dans une tannerie des Pyrénées depuis 12 ans. L'entreprise ferme. Bernard est licencié. Il s'inscrit comme demandeur d'emploi. Un an plus tard, Pôle emploi lui suggère de suivre une formation. Charge à lui de la trouver, ce à quoi il s'applique : il engage une formation « Entretien des bâtiments » à l'AFPA qui va durer un an et déboucher sur une certification. Quelques mois plus tard, il obtient un emploi en CDD d'un an pour entretenir des équipements communaux. A l'issue de son CDD, il est à nouveau au chômage. Bernard persévère dans sa recherche d'un nouvel emploi... sans succès et connaît un épisode dépressif. Il souligne la difficulté qu'il éprouve lors des entretiens d'embauche. Selon lui, les hommes de sa génération n'ont pas été habitués, comme les plus jeunes, à soutenir des entretiens. Aucune formation ne lui a été proposée pour l'aider à se porter candidat. Il réalise, toujours après coup, les erreurs qu'il accumule lors de ses échanges avec des employeurs potentiels. Depuis peu, Bernard bénéficie d'un contrat aidé : il travaille 30 heures par semaine dans une maison de retraite où il avait effectué son stage lors de sa formation AFPA, payé au SMIC. Son CDD prendra fin à l'issue de l'année prévue par le contrat. Après, Bernard tentera de trouver un nouvel emploi. La retraite est encore loin.

L'exemple de Bernard souligne les particularités d'un parcours professionnel marqué par la précarité en fin de vie active, qui contraste avec celui du début de la vie active, de deux points de vue : les jeunes concernés par la précarité de l'emploi peuvent, parfois, être aidés par leurs parents, au contraire des seniors qui, eux, de surcroît, ne peuvent plus aider leurs enfants. « *Ce n'est pas dans l'ordre des choses !* » déclare Bernard ; les premiers gardent l'espoir d'accéder à un emploi stable au contraire des seconds qui n'entrevoient plus cette perspective et tentent d'aménager, comme ils peuvent, le temps qui les sépare de la retraite.

Conclusion : Déployer le CPF et le CEP suivant une logique de court terme et de moyen terme

Le recul permettant d'apprécier l'impact des nouvelles mesures légales sur l'accès à la formation des personnes aux parcours marqués par l'emploi précaire est modeste. Mise en œuvre au 1^{er} janvier 2015, la loi n'avait pu donner toute sa mesure au moment où les entretiens ont été réalisés. Pour autant, quelques signes donnent à penser que les leviers pour améliorer la formation des travailleurs en situations précaires récurrentes sont en place.

L'emploi précaire s'impose comme la figure dominante de l'entrée dans la vie active. Il peut s'inscrire dans un bref chemin au cours duquel se construit l'expérience qui permet d'accéder en fin de course à un emploi stable, le défaut d'expérience étant massivement mis en avant par les employeurs face aux candidatures des sortants du système de formation initiale. Le CDD, parfois l'intérim, recouvre dans ce cas un moment de professionnalisation. Il ressort même des entretiens que ce parcours en emploi précaire, en début de carrière, peut être maîtrisé c'est-à-dire envisagé, en toute conscience, par la personne pour cheminer jusqu'à une situation professionnelle définie *a priori*, comme en témoignent Charlotte ou Emilie. L'emploi précaire peut aussi s'avérer récurrent, à défaut de pouvoir accéder à un emploi stable que la personne appelle pourtant de tous ses vœux. Ce cas de figure concerne plus particulièrement les personnes non qualifiées ou dotées d'un faible niveau de qualification ou encore d'une qualification pléthorique au regard de la demande de travail. Dans ce cas, l'emploi précaire devient durable. Cette récurrence de l'emploi précaire touche également les anciens salariés en CDI qui se retrouvent à la case « chômage », à un âge avancé, suite à une fermeture d'usine ou à une restructuration. Le contrat de génération (embauche d'un jeune et maintien en emploi d'un senior), censé remédier aux difficultés rencontrées par les actifs aux deux

bouts de l'échelle des âges n'a pas produit les effets escomptés, loin de là¹³ (Cour des comptes, 2016).

Quoi qu'il en soit, qu'ils s'inscrivent dans l'une ou l'autre de ces trajectoires, les actifs concernés par l'emploi précaire accèdent moins que les salariés en emploi stable à la formation et sont également moins bien informés sur les possibilités de formation qui leur sont ouvertes. Selon la trajectoire dans laquelle elles s'inscrivent et leur situation à un moment donné, les personnes concernées par l'emploi précaire pourraient mobiliser le CPF et/ou le CEP, dans des mesures variables, quand elles sont en emploi et entre deux emplois, même si elles ne sont pas les plus « éloignées de d'emploi »¹⁴. Cette perspective suppose d'ajouter à une logique de court terme - permettre aux personnes sans emploi depuis longtemps d'y ré-accéder - une logique de moyen terme : permettre à ceux qui sont en difficulté sur le marché du travail mais non totalement exclus de parvenir à la stabilité. Que peut promettre ou pour le moins laisser espérer la loi de 2014 ?

Les dispositifs (CPF et CEP) sont en place. Un an et demi après leur entrée en vigueur, leur mobilisation semble encore très modeste¹⁵. Le changement n'appelle pas qu'un nouveau cadre légal, il appelle aussi les moyens de mettre en œuvre des mesures certes novatrices mais dont le déploiement est aujourd'hui encore trop timide pour ouvrir la possibilité aux personnes concernées par l'emploi précaire de sortir pour un long moment, au moins, d'une situation qui oscille entre emploi et prise en charge sociale, plus coûteuse au final, pour n'évoquer que la dimension financière, que la formation qui pourrait être suivie en amont.

Bibliographie

- Aude J. et Pommier P. (2013), « Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer », Dossier Insee Formation et emploi, collection « Références ».
- Béret P. et Dupray A. (1998), « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », *Formation Emploi*, n° 63.
- Cavan N. (2015), « La formation professionnelle des personnes en recherche d'emploi en 2013 », *Dares Analyses*, n° 030, avril.
- Céreq (2014), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Céreq.
- Cnefop (2016), *Premier rapport sur la mise en œuvre du Compte personnel de formation et du Conseil en évolution professionnelle*, en ligne sur le site du Cnefop www.cnefop.gouv.fr.
- Cour des comptes (2016), *Le rapport public annuel*, février 2016.
- Fournier C. (2006), « Les besoins de formation non satisfaits au prisme des catégories sociales », *Formation Emploi*, n° 95.
- Fournier C. (2012), « Former les seniors, n'est-ce pas déjà trop tard ? », *Éducation permanente*, n° 191, juin.

¹³ Le contrat de génération a été institué par la loi du 1^{er} mars 2013. Un objectif de 100 000 contrats par an était visé. En juillet 2015, seuls 40 300 contrats avaient été signés (Cour des comptes, 2016).

¹⁴ Les PPAE (Projets personnels d'accès à l'emploi) des demandeurs d'emploi ont pour but de soutenir cette mission mais selon les enquêtes, si le dispositif est en place, son efficacité reste mesurée.

¹⁵ Voir à ce propos le récent rapport du Cnefop (Cnefop, 2016). Ce rapport rend compte du déploiement du CPF et du CEP, un an après le début de leur mise en place et des 46 recommandations adoptées par le Conseil le 12 avril 2016.

Glaxman D. (2005), *La vie en intérim*, Paris, Fayard.

Henguelle V. (1994), « Les emplois sur contrats à durée déterminée : un mode d'accès à l'emploi stable ? », *Travail et Emploi*, n° 580.

Lambert M. et Marion I. (2014), *Quand la formation continue. Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*, Céreq.

Lambert M. et Vero J. (2010), « Aspirer à se former. La responsabilité des entreprises en question », *Céreq, Bref*, n° 279, novembre.

Perez C. et Thomas G. (2005), « Trajectoires d'emplois précaires et formation continue », *Économies et Statistique*, n°388-389.

Perez C. (2007), « Emplois précaires et formation continue », *Revue Savoirs*, Paris, L'Harmattan.

Perez C. (2009), « Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? », *Formation Emploi*, n° 105, janvier-mars.

Podevin G. (1991), *Formation continue et promotion : une relation de plus en plus complexe et distendue, le cas de la France depuis vingt ans*, Communication au symposium « Formation-travail, travail-formation », Université de Sherbrooke, 25-27 septembre 1991.

Jeunes, transition vers l'emploi (Atelier 6a)

Quels sont les profils des jeunes qui ne s'inscrivent pas dans des situations d'emploi durable et progressif ?

Comparaison PACA/France

Anne-Sophie Dumortier^{*}, Cécile Reveille-Dongradi^{*} et Camille Stephanus^{*}

Les situations d'insertion des jeunes sont plus difficiles en Provence – Alpes – Côte d'Azur (PACA) qu'en France entière, comme le montrent les résultats des différentes enquêtes Génération (1998, 2004 et 2010) en région (Reveille-Dongradi et *alii*, 2004 ; Reveille-Dongradi, 2012 et Dumortier et Reveille-Dongradi, 2015). En effet, les parcours de transition école-entreprise des sortants du système éducatif régional apparaissent moins linéaires, plus longs, plus complexes et instables, qu'au niveau national.

Pour autant, les non-diplômés s'en sortent mieux en région, même si leur insertion professionnelle demeure toujours plus compliquée comparativement aux jeunes diplômés.

Porter un regard sur la Génération 2010 interrogée en 2013 et plus particulièrement sur les personnes maintenues aux marges de l'emploi, en sortie d'emploi ou en retour à la formation, plus nombreuses en PACA qu'en moyenne sur la France (36 % pour 32 %), permet de poursuivre la réflexion régionale déjà engagée dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDFP). Signé par l'État et la Région en janvier 2012, ce contrat, élaboré avec les partenaires sociaux, définit cinq orientations générales de développement des formations professionnelles jusqu'en 2015 :

1. Permettre l'accès à une première qualification et l'élévation du niveau de qualification pour tous ;
2. Assurer la continuité professionnelle pour tous ;
3. Prendre en compte les enjeux du développement soutenable ;
4. Lutter contre les discriminations ;
5. Assurer l'égalité femmes-hommes.

Cet article s'inscrit dans les deux premières orientations. Dans un contexte de crise économique et de complexification d'accès au marché du travail au début des années 2010, les pouvoirs publics ont dirigé leurs politiques de formation et d'emploi vers les populations en difficulté. Dès 2009, une nouvelle politique pour la jeunesse est mise en place, avec en point d'orgue le plan *Agir pour la jeunesse* (septembre 2009) qui prévoit entre autre le RSA jeunes, la lutte contre le décrochage scolaire, la mise en place d'un service public de l'orientation, le renforcement de l'alternance et du contrat d'insertion dans la vie sociale (Civis), la création du service civique en 2010. Ainsi, la tranche d'âge globale des 15-26 ans est prise en compte. Ces politiques se sont poursuivies, avec par exemple la création des emplois d'avenir (EAV) en 2012 à destination des jeunes de 16 à 25 ans. Il est donc opportun de bien cerner l'évolution des situations de travail de ce public afin d'adapter au mieux les politiques qui leurs sont destinées.

Dans le prolongement des travaux de l'ORM réalisés sur les générations précédentes, l'objectif de cette contribution est ainsi de se focaliser sur la population des jeunes sortant du système scolaire en 2010 et non inscrits dans des trajectoires d'emploi durable et progressif au cours de leurs trois premières années de vie active. Après une analyse rapide des conditions d'accès à l'emploi des jeunes de la Génération 2010 en PACA et la définition des différentes trajectoires, la seconde partie se concentrera sur les spécificités de la région PACA comparativement à la France en ce qui concerne

^{*} Observatoire régional des métiers, observatoire régional emploi-formation (OREF) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

la situation des jeunes de la région inscrits dans une trajectoire d'emploi non durable et sur les déterminants qui accentuent les risques de s'y inscrire.

1. L'insertion professionnelle en Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA)

La première partie de cet article présente les conditions d'accès à l'emploi de la Génération 2010 et analyse les trajectoires types d'insertion des jeunes de la région comparativement à celle de la France (Dumortier et Reveille-Dongradi, 2015).

Le choix a été fait ici d'appliquer la typologie identifiée au niveau national sur les données régionales. En effet, aucune différence fondamentale dans ces trajectoires n'est observée lors de l'analyse d'une typologie PACA *ad hoc*. Conserver cette typologie nous permet ainsi de comparer les situations PACA/France.

1.1. Une insertion professionnelle plus difficile au cours des trois années suivant la sortie du système éducatif

En 2010, en PACA, 55 100 jeunes sont sortis du système éducatif pour entrer pleinement dans la vie active, soit 8 % des sortants sur l'ensemble de la France. La répartition des sortants de la Génération 2010 par grands niveaux de diplômes est équivalente en PACA et en France (tableau 1), à l'exception des non-diplômés. Comme par le passé, la proportion de jeunes non-diplômés est plus élevée au niveau régional (20 %) qu'au niveau national (17 %).

Parmi les pistes explicatives des sorties du système éducatif sans diplôme, les principales sont relatives à des difficultés financières, à un déficit d'accès à des ressources culturelles et à une moindre connaissance du monde de l'éducation. Or, la région PACA était en 2009 la 4^e région française la plus touchée par la pauvreté.

Par ailleurs, la population immigrée y est plus importante (10 % de la population régionale contre 8,5 % en France), de même que la proportion d'immigrés et d'enfants d'immigrés parmi les non-diplômés. Ces jeunes sont moins souvent diplômés que l'ensemble des sortants du système éducatif car leur parcours scolaire est généralement de plus courte durée (Inthavong et Landrier, 2012).

Les jeunes de la région privilégient la voie générale et l'apprentissage au cours de leurs études (tableau 1). Les collégiens régionaux optent plutôt pour la poursuite d'études en seconde générale ou technologique. Après le bac, 40 % des jeunes s'orientent vers l'enseignement universitaire contre 37 % en France. Enfin, 21 % des jeunes sortants du système éducatif en 2010 sont issus de l'apprentissage contre 18 % en France.

À noter qu'en PACA, la Région a historiquement développé l'apprentissage aux niveaux CAP-BEP et bac. L'apprentissage dans le supérieur n'a pas été l'une de ses priorités.

Trois ans après leur sortie du système éducatif en PACA, 64 % des jeunes exercent une activité professionnelle alors qu'ils sont 67 % à être dans ce cas en France. Leurs conditions d'emploi sont plus défavorables : 60 % ont un emploi à durée indéterminée (EDI : non-salarié, CDI, fonctionnaire) contre 66 % en France, 19 % ont un contrat à temps partiel contre 16 % en France et les salaires sont globalement inférieurs en région.

Pour autant, le diplôme continue à protéger du chômage et à favoriser l'accès à un emploi stable. En PACA, les trois quarts des diplômés de bac + 5 et plus ont occupé au moins un emploi à durée indéterminée au cours des trois premières années de vie active contre seulement 55 % des bacheliers et 57 % des titulaires d'un CAP-BEP. Les jeunes sans diplôme sont presque deux fois moins

nombreux à occuper un emploi au bout des trois ans que les diplômés de bac + 5 et plus (respectivement 44 % et 82 % en PACA).

Au cours des trois premières années de vie active, 9 jeunes sur 10 de la Génération 2010 ont eu au moins un emploi. Néanmoins, ce sont davantage des emplois à durée déterminée (EDD : intérim, contrat aidé ou CDD) qui accompagnent les premiers pas dans la vie active pour deux tiers des jeunes de la région. 41 % n'ont même jamais connu d'EDI durant cette période (38 % en France).

La principale spécificité de la région, comparativement à la France, concerne les jeunes non diplômés qui, bien qu'en plus grand nombre, connaissent une insertion professionnelle finalement moins difficile qu'en France. Ils sont plus nombreux à avoir occupé au moins un emploi au cours des trois premières années de leur insertion (78 % en PACA contre 72 % en France). Au printemps 2013, ils ont moins vécu de périodes de chômage (34 % contre 40 %) de par leurs temps de travail plus fréquents (44 % contre 40 %).

Tableau 1 • Quelques indicateurs sur la Génération 2010 en PACA et en France

| | PACA (en %) | France (en %) |
|--|-------------|---------------|
| Non-diplômés | 20 | 17 |
| CAP-BEP | 15 | 14 |
| <i>Dont CAP-BEP tertiaire</i> | 8 | 7 |
| <i>Dont CAP-BEP industriel</i> | 7 | 7 |
| Bacheliers | 30 | 29 |
| <i>Dont bac professionnel tertiaire</i> | 8 | 8 |
| <i>Dont bac professionnel industriel</i> | 5 | 6 |
| <i>Dont bac technologique</i> | 7 | 6 |
| <i>Dont bac général</i> | 11 | 9 |
| Bac + 2, bac + 2/3 santé et social | 12 | 15 |
| Bac + 3 hors santé et social, bac + 4 | 6 | 8 |
| Bac + 5 et plus | 17 | 17 |
| Ensemble | 100 | 100 |
| Après la classe de 3 ^e , ils ont suivi une seconde générale ou technologique | 33 | 28 |
| Après la classe de 3 ^e , ils ont suivi une seconde professionnelle en apprentissage | 1 | 1 |
| Après la classe de 3 ^e , ils ont suivi une seconde professionnelle par voie scolaire | 5 | 5 |
| Après la classe de 3 ^e , ils ont suivi une première année de CAP ou BEP en apprentissage | 21 | 19 |
| Après la classe de 3 ^e , ils ont suivi une première année de CAP ou BEP par voie scolaire | 40 | 47 |
| Ensemble | 100 | 100 |
| Femmes | 50 | 49 |
| Lorsque le jeune a quitté le système éducatif, son père était ouvrier | 19 | 23 |
| Lorsque le jeune a quitté le système éducatif, son père était cadre ou assimilé | 22 | 21 |
| Les deux parents sont nés en France | 64 | 75 |
| Les deux parents sont nés à l'étranger | 17 | 13 |

Champ : ensemble de la Génération, 55 100 individus en PACA, 708 000 en France.

Source : Céreq – Enquête Génération 2010.

1.2. Des trajectoires d'insertion professionnelle plus chaotiques

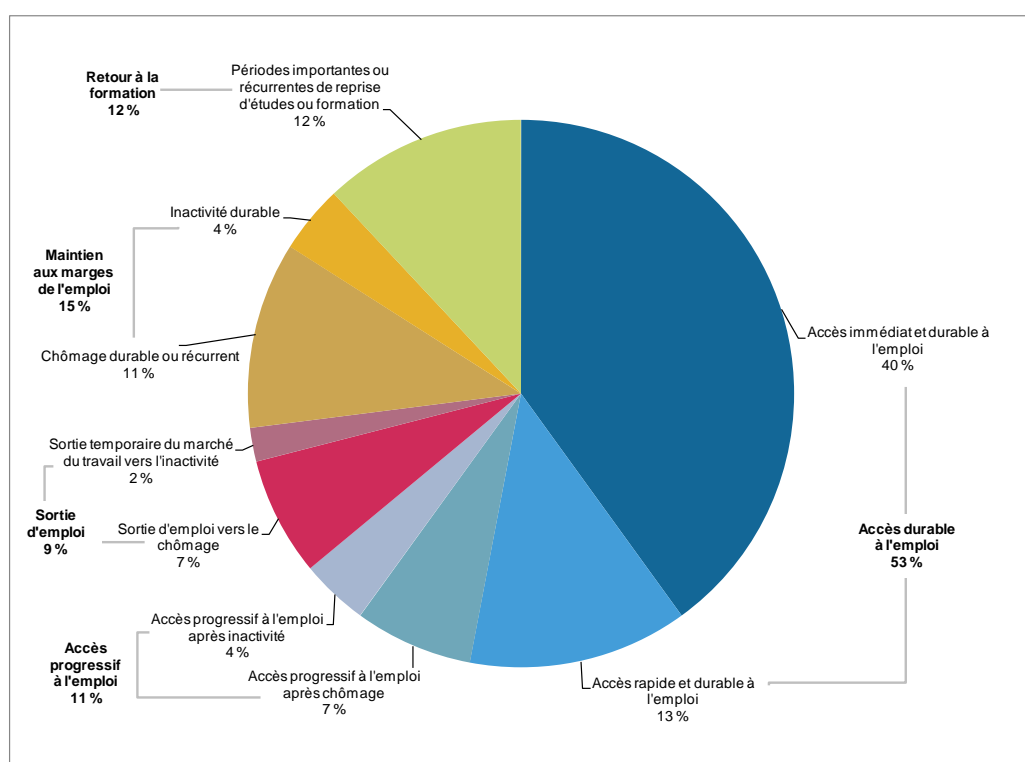
À l'instar des analyses d'insertion de la Génération 2010 réalisée au niveau national, nous avons pris le parti d'observer l'insertion en région à travers les neuf trajectoires types identifiées par le Céreq.

Les trajectoires d'insertion professionnelle apparaissent plus chaotiques en PACA qu'en France, notamment pour les enfants d'employé et d'ouvrier et les jeunes issus de l'immigration. Plus précisément, en région, 67 % des enfants de cadre accèdent de façon durable à l'emploi, contre seulement 47 % des enfants d'employé ou d'ouvrier (soit un écart de 20 points). Les jeunes issus de l'immigration se retrouvent, quant à eux, plus souvent en marge de l'emploi (20 %) que les enfants d'employé et d'ouvrier (16 %) ou les enfants de cadre (3 %).

Ces premiers éléments nous incitent à regarder plus attentivement les écarts de parcours entre deux groupes de trajectoires (cf. graphique 1) :

les trajectoires d'accès durable ou progressif dans l'emploi (quatre trajectoires regroupées en deux) ;
les trajectoires d'accès non durables dans l'emploi (cinq trajectoires regroupées en trois).

Graphique 1 • Les neuf trajectoires d'entrée dans la vie active en PACA



Champ : ensemble de la Génération, 55 100 individus en PACA. Source : Céreq – Enquête Génération 2010 en PACA – Traitement ORM.

Ce premier groupe **d'accès durable ou progressif à l'emploi** rassemble deux catégories : les trajectoires d'accès durable à l'emploi ainsi que les trajectoires d'accès progressif à l'emploi, après de l'inactivité ou du chômage. En PACA, 64 % des jeunes de la Génération 2010 s'inscrivent dans ces deux catégories, contre 68 % en France.

- *La trajectoire d'accès durable à l'emploi* concerne 53 % des jeunes de la Génération 2010 en PACA. Elle comprend ceux pour qui l'accès durable est immédiat, c'est-à-dire moins d'un mois (40 %) et ceux pour lesquels il est rapide, c'est-à-dire qui n'a pris que quelques mois (13 %). Ces jeunes

connaissent peu de périodes chômage au cours des trois premières années (mais ils n'en sont toutefois pas épargnés).

En PACA, la proportion de jeunes s'inscrivant dans un accès durable et immédiat à l'emploi est plus faible qu'en France (respectivement 40 % et 44 %).

- *La trajectoire d'accès progressif à l'emploi* regroupe 11 % des jeunes. Ils accèdent plus lentement à l'emploi, après une période soit de chômage (7 %), soit d'inactivité (4 %). Ces proportions sont identiques en PACA et en France.

Le deuxième groupe de **trajectoires d'emploi non durable** se décline en trois catégories de trajectoires : *les sorties de l'emploi*, vers le chômage ou l'inactivité, *le maintien aux marges de l'emploi* par un chômage récurrent ou une inactivité durable et *les reprises d'études ou de formation* importantes. En PACA, 36 % des jeunes s'inscrivent dans ce groupe contre 32 % en France.

- *La trajectoire de sortie de l'emploi* concerne 9 % des jeunes. Cette sortie de l'emploi est plus généralement tournée vers le chômage (7 %) que vers l'inactivité (2 %). Ces proportions sont proches de celles de la France.

- *La trajectoire de maintien aux marges de l'emploi* rassemble 15 % de la génération. Dans tous les cas, le chômage domine, soit de façon récurrente avec des entrées-sorties de l'emploi fréquentes, soit de façon durable (11 %). Il s'agit un peu plus rarement d'inactivité durable (4 %). Ces proportions sont proches de celles de la France.

- *La trajectoire de retour à la formation* regroupe quant à elle 12 % des jeunes. Après avoir mis fin à leurs études en 2010 et un passage plus ou moins long en emploi ou en recherche d'emploi, certains reprennent des études ou s'engagent dans une formation durable. Ces proportions sont proches de celles de la France.

Les situations professionnelles des jeunes inscrits dans ces trajectoires non durables diffèrent en fonction du niveau de diplôme. Les diplômés du secondaire et du supérieur sont généralement inscrits dans un parcours d'alternance de périodes d'emploi et de chômage ou dans un parcours de reprises d'étude ou de formation. Ils sont environ un quart à être réellement en marge de l'emploi. *A contrario*, pratiquement six non-diplômés sur dix s'enlisent dans des situations d'éloignement de l'emploi.

2. Zoom sur les trajectoires d'emploi non durables

Dans cette seconde partie, on se concentre sur l'échantillon des personnes qui ne sont pas en situation d'emploi durable et progressif au cours des trois années d'insertion (même si certains ont connu des situations d'emploi sur le même laps de temps).

On fait ici l'hypothèse que les jeunes les plus en difficulté sont *a priori* les moins diplômés et donc que ces derniers pourraient constituer une bonne part de notre échantillon ; la proportion des non-diplômés étant plus importante en PACA qu'en France (20 % pour 17 %). Or, on constate que les non-diplômés de la région ne sont pas plus souvent inscrits dans les trajectoires d'emploi non durable comparativement au niveau national (33 % dans les deux cas).

Dans ses travaux sur le suivi de la Génération 1998 au-delà des trois ans (*Bref*, n° 206, mars 2004 et mémoire de Master 2, juin 2010), Virginie Mora souligne que les jeunes en marge de l'emploi ne sont pas uniquement des non-diplômés. Ses résultats montrent qu'un tiers de ces jeunes possède un

niveau bac et plus. Elle souligne aussi que, si le processus d'insertion professionnelle paraît grippé dans les trois premières années de vie active, au fil des ans ces jeunes voient leurs périodes de chômage se réduire. Au terme des dix ans d'observation, très peu demeurent inactifs. Pour les jeunes en marge de l'emploi, le processus d'insertion est donc plus long, mais pas impossible.

Parallèlement, elle explique que d'autres facteurs (hors spécialités de formation et diplômes) interviennent dans le parcours d'insertion. Par exemple, l'échec aux examens, la sortie du système scolaire intervenue après une expérience négative, le chômage du père ou son décès... influencent les parcours professionnels.

L'enquête Génération 2010 à trois ans ne permet pas encore de décrire de telles situations sur une période d'observation aussi longue. Pour autant, l'analyse des profils des jeunes et des déterminants qui font qu'ils s'inscrivent ou non dans les trajectoires d'emploi non durable nous permettra sans doute de mieux cerner les raisons qui les amènent à se retrouver dans ces trajectoires et d'identifier les spécificités régionales.

Plusieurs modèles de régression logistique construits avec les mêmes variables explicatives, ont été mis en œuvre de façon à identifier et mesurer l'impact de ces variables sur la probabilité de s'inscrire ou non dans des trajectoires non durables, en raisonnant toutes choses égales par ailleurs. Deux modèles ont ainsi été testés pour lesquels seules les variables dépendantes¹ diffèrent pour chacune des déclinaisons : un modèle explicatif au niveau régional et un au niveau national (avec la variable région PACA en plus).

Ces modèles permettent d'étudier les effets de chaque variable, mais aussi l'effet engendré par l'interaction² entre certaines de ces variables.

2.1. Les femmes et les non-diplômés plus pénalisés

En PACA comme en France, la probabilité d'intégrer un parcours non durable est plus élevée pour les femmes que pour les hommes. Cependant, cette inégalité est plus élevée en région.

Toujours en PACA comme en France, la probabilité d'intégrer un parcours non durable baisse dès l'obtention d'un diplôme du secondaire et plus encore si ce diplôme est du supérieur. Cette inégalité est plus accentuée en France.

¹ Les variables dépendantes ont été choisies en fonction de leur pertinence, de l'effet significatif et de l'interaction entre elles.

² L'interaction entre ces variables n'était pas assez importante pour exclure l'une ou l'autre du modèle mais était suffisante pour être prise en compte dans l'interprétation des modèles.

Tableau 2 • Régression logistique analysant les facteurs explicatifs de la probabilité de suivre un parcours de type « non durable » en PACA et en France

| | Modèle au niveau régional | | Modèle au niveau national | |
|--|--|-----------------|--|-----------------|
| | Rapport de probabilité avec la modalité de référence (Exp (B)) | Significativité | Rapport de probabilité avec la modalité de référence (Exp (B)) | Significativité |
| <i>Sexe de l'individu (réf. = homme)</i> | | *** | | *** |
| Femme | 1,5 | *** | 1,3 | *** |
| <i>Diplôme de l'individu (réf. = diplôme du supérieur)</i> | | *** | | *** |
| Non-diplômé | 5,4 | *** | 7,7 | *** |
| Diplômé du secondaire | 2,1 | *** | 2,4 | *** |
| <i>CSP du père (réf. = Cadre)</i> | | *** | | *** |
| Ouvrier | 1,4 | *** | 1,1 | *** |
| Employé | 1,2 | *** | 1,2 | *** |
| Artisan | 1,0 | ns | 0,9 | * |
| Agriculteur | 0,8 | *** | 0,7 | *** |
| Technicien | 1,0 | ns | 1,1 | *** |
| NSP | 1,4 | *** | 1,6 | *** |
| <i>Nationalité des parents (réf. = au moins un des parents est français)</i> | | *** | | *** |
| Deux parents étrangers | 1,5 | *** | 1,2 | *** |
| <i>Région de fin de formation initiale (réf. = toutes régions sauf PACA)</i> | | | | *** |
| Région PACA | | | 1,2 | *** |

***p<0,001. * p<0,05. Ns=non significatif. Source : Céreq – Enquête Génération 2010 – Traitement ORM.

2.2. L'intérêt de prendre en compte des interactions entre les facteurs sexe et diplôme

Les femmes font en moyenne plus d'études que les hommes. En région PACA, 41 % des femmes de la Génération sont diplômées du secondaire contre seulement 29 % des hommes. 25 % des hommes sont non diplômés contre 15 % des femmes. Cet écart s'observe aussi au niveau national.

Un effet significatif de l'interaction entre les variables sexe et diplôme sur la probabilité de suivre un parcours de type non durable est constaté en PACA et en France. Pour étudier l'effet de cette interaction, une variable croisant les deux variables diplômes et sexe a été intégrée aux modèles.

Tableau 3 • Probabilité de suivre un parcours de type non durable en PACA et en France selon le genre et le niveau de diplôme

| | Part en PACA (en %) | Part en France (en %) |
|------------------------------|---------------------|-----------------------|
| Homme diplômé du supérieur | 15 | 18 |
| Femme diplômée du supérieur | 20 | 22 |
| Homme diplômé du secondaire | 23 | 22 |
| Femme diplômée du secondaire | 22 | 21 |
| Homme non diplômé | 13 | 11 |
| Femme non diplômée | 7 | 6 |

Source : Céreq – Enquête Génération 2010 – Traitement ORM.

L'effet du diplôme prime sur l'effet du sexe. Que l'on soit un homme ou une femme, la probabilité de suivre un parcours non durable se réduit avec l'augmentation du niveau de diplôme, et ce en PACA comme en France.

Pour un même niveau de diplôme, la probabilité d'intégrer un parcours non durable est supérieure pour les femmes en PACA comme en France, mais cet écart est plus marqué encore en région.

Régression logistique analysant les facteurs explicatifs de la probabilité de suivre un parcours de type non durable en PACA et en France : utilisation de variables croisées

| | Modèle au niveau régional | | Modèle au niveau national | |
|--|--|-----------------|--|-----------------|
| | Rapport de probabilité avec la modalité de référence (Exp (B)) | Significativité | Rapport de probabilité avec la modalité de référence (Exp (B)) | Significativité |
| <i>Sexe et diplôme de l'individu (réf. = homme diplômé du supérieur)</i> | | *** | | *** |
| Femme diplômée du supérieur | 1,3 | *** | 1,1 | *** |
| Homme diplômé du secondaire | 1,8 | *** | 2,2 | *** |
| Femme diplômée du secondaire | 3,0 | *** | 3,0 | *** |
| Homme non diplômé | 5,0 | *** | 7,0 | *** |
| Femme non diplômée | 7,6 | *** | 9,6 | *** |
| <i>CSP du père (réf. = Cadre)</i> | | *** | | *** |
| Ouvrier | 1,4 | *** | 1,1 | *** |
| Employé | 1,1 | *** | 1,2 | *** |
| Artisan | 1,0 | ns | 0,9 | * |
| Agriculteur | 0,8 | *** | 0,7 | *** |
| Technicien | 1,0 | ns | 1,1 | *** |
| NSP | 1,4 | *** | 1,6 | *** |
| <i>Nationalité des parents (réf. = au moins un des parents est français)</i> | | *** | | *** |
| Deux parents étrangers | 1,5 | *** | 1,2 | *** |
| <i>Région de fin de formation initiale (réf. = toutes régions sauf PACA)</i> | | | | *** |
| Région PACA | | | 1,2 | *** |

***p<0,001. * p<0,05. Ns=non significatif. Source : Céreq – Enquête Génération 2010 – Traitement ORM.

2.3. Le diplôme est le premier facteur d'influence dans les trajectoires

Dans les trajectoires d'emploi non durable, les effectifs sont majoritairement constitués de personnes diplômées ; seul un tiers des jeunes est sans diplôme. Près de la moitié de l'échantillon possède un diplôme du secondaire. Le reste se compose de diplômés du supérieur.

Les non-diplômés sont principalement des hommes alors que les diplômés du secondaire et du supérieur sont essentiellement des femmes. Le groupe étudié ici est donc majoritairement composé de femmes (53 %).

Le premier élément observé montre que moins on est diplômé, plus on s'expose aux possibilités d'être inscrit dans l'un des trois parcours d'emploi non durable. En PACA, un jeune non diplômé encoure cinq fois plus de risque d'être en emploi non durable sur les trois premières années de sa vie

professionnelle qu'un jeune diplômé du supérieur. Être diplômé du secondaire accentue cette menace par rapport aux diplômés du supérieur, mais dans une moindre mesure (trois fois plus). On peut donc dire que, pour les hommes comme pour les femmes, le diplôme accroît les chances d'éviter les trajectoires non durables à l'emploi.

Effet de structure ?

Dans la Génération 2010, la part de non-diplômés en région PACA est plus importante qu'en France (tableau 1). Or, dans les trajectoires d'emploi non durable, cette proportion est identique en PACA et en France (33 %) alors que l'on pouvait s'attendre à une part plus élevée.

On s'est naturellement posé la question de savoir s'il n'y avait pas un effet de structure par rapport à la variable diplôme. On a donc appliqué la structure des diplômés de la France à la population de PACA dans les parcours d'emploi non durable.

Il s'avère qu'à structure de population égale, la part des personnes non diplômées dans ces parcours d'emploi est inférieure à celle observée au niveau national. L'hypothèse de départ qu'en PACA, la part des non-diplômés est plus élevée est ainsi confirmée.

En la matière, les chances des femmes sont plus minces. Par exemple, une femme diplômée du secondaire encoure 1,7 fois plus de risque qu'un homme d'être dans des parcours non durables. D'une façon générale, quel que soit le diplôme, le sexe est une caractéristique défavorable même si son influence est moindre dans le parcours que celle de la variable diplôme. On s'aperçoit aussi que les effets de ces deux variables se cumulent : ne posséder aucun diplôme est un facteur aggravant les difficultés d'insertion ; celles-ci elles-mêmes intensifiées dans le cas des femmes.

Enfin, dans les trajectoires d'emploi durable ou progressif, la part des apprentis est importante (25 % pour 21 % sur l'ensemble de la Génération 2010). La formation par l'apprentissage est très propice pour trouver un emploi stable, pour les femmes comme pour les hommes. Cette distinction de conditions d'insertion ne s'explique pas par une présence plus forte des hommes dans l'apprentissage. C'est le fait de passer par cette voie de formation (diplôme obtenu ou pas) qui facilite un parcours d'insertion durable.

Les travaux sur les précédentes enquêtes Génération (1998 et 2004) avaient déjà signalé qu'en région, les femmes subissaient plus souvent que les hommes des conditions de vie précaires, bien qu'elles soient plus diplômées que leurs homologues masculins. Elles étaient par ailleurs plus enclines à se faire accompagner lorsqu'elles vivaient de telles situations, s'appuyant le plus souvent sur des relais tels que Pôle-emploi ou les missions locales.

Plusieurs études régionales sur les jeunes qui se présentent pour la première fois dans une mission locale corroborent ces informations (Reveille-Dongradi, 2008 et 2010). Bien que plus diplômées que les hommes, les femmes sollicitent davantage les missions locales. Leur formation plus généraliste, ou professionnelle mais concentrée sur un nombre restreint de spécialités à caractère transversal, ne leur permet pas d'être rapidement opérationnelles sur le marché du travail. Pour elles, la solution est plutôt de retourner en formation, alors que les hommes recherchent directement un emploi. L'absence de revenus durant cette période de professionnalisation constitue le premier risque de précarisation.

Une deuxième période de précarisation apparaît au moment de la recherche d'emploi. Le retour en formation, plus fréquent pour les femmes, permet de compenser leur manque de professionnalisation mais implique un accès au premier emploi plus tardif que pour les garçons. Leur insertion sur le marché du travail devient moins aisée. En concurrence avec les hommes sur des métiers « mixtes », elles s'affrontent aussi entre-elles sur les métiers typiquement féminins. En

outre, leur palette de formations assez restreinte accentue les risques de vivre des périodes de chômage plus longues.

Enfin, les situations d'emploi peuvent devenir un troisième temps de précarisation. Là encore, les enquêtes Génération soulignent que les jeunes femmes sont embauchées sous statut plus précaire que leurs homologues masculins. Contrats aidés et temps partiel leurs sont souvent dévolus. De surcroît, à poste égal, les salaires des jeunes femmes sont moins élevés que ceux des jeunes hommes.

2.4. Être non-diplômé est moins discriminant en PACA qu'en France, être une femme l'est plus

Le fait de rechercher un emploi en PACA n'est pas neutre en matière d'insertion professionnelle. Le marché du travail y est plus concurrentiel pour les jeunes, comme pour les adultes. Même si la région est aujourd'hui moins attractive qu'avant, les moins diplômés en fin de scolarisation sont ainsi nombreux à se retrouver sur le marché du travail local (contrairement aux plus diplômés, à large mobilité géographique), ce qui peut être l'une des raisons de la plus grande ampleur des difficultés d'insertion.

Les jeunes qui ont terminé leurs études en région s'exposent ainsi 1,2 fois plus qu'en France aux menaces d'intégrer un parcours d'emploi non durable. Il convient donc de rechercher les déterminants régionaux qui compliquent les trajectoires.

En PACA comme en France, un tiers des jeunes qui suivent des trajectoires non durables n'ont aucun diplôme, près de la moitié sont diplômés du secondaire, le reste étant diplômé du supérieur. Les non-diplômés sont principalement des hommes alors que les diplômés du secondaire et du supérieur sont essentiellement des femmes.

Si le groupe étudié en région est majoritairement composé de femmes (53 %), ce n'est pas le cas en France où l'on observe une parité hommes-femmes.

En région, l'absence de diplôme est un moindre handicap qu'en France et ce, pour les hommes comme pour les femmes car plusieurs secteurs importants accueillent toujours un public non qualifié, comme le *commerce*, l'*administration publique*, la *construction*, l'*hébergement médico-social et l'action sociale*, les *activités de services administratifs et de soutien*. Pour les primo-arrivants sur le marché du travail, on peut y ajouter l'*hôtellerie-restauration* et les *services à la personne*.

Le diplôme demeure un atout majeur contre le chômage, même en PACA. L'augmentation de l'offre de diplômés sur le marché du travail intensifie néanmoins les risques de déclassement des bacheliers et même des diplômés du supérieur, qu'il soit effectif ou ressenti. Les débats sur le déclassement alertent sur une possible remise en cause de la valeur de ces diplômes (Duru-Bellat, 2006).

Les inégalités femmes-hommes en matière d'emploi sont plus discriminantes en région, quel que soit le niveau de diplôme. Par exemple, les diplômées du secondaire de la région ont 1,7 fois plus de risque que les garçons du même niveau de suivre un parcours d'emploi non durable. Cette menace se limite à 1,4 au niveau national.

2.5. L'origine et le milieu social influencent aussi la nature de la trajectoire d'emploi

Les faibles effectifs ne nous permettent pas de commenter directement les résultats sur l'origine sociale des jeunes inscrits dans les trajectoires non durables. En revanche, le modèle logistique montre que les enfants issus d'un milieu social favorisé sont mieux protégés des parcours non durables, à niveau de formation donné. Plus précisément, les enfants d'ouvrier sont davantage impactés que les enfants d'employé, eux-mêmes plus impactés que les enfants de cadre (le rapport de probabilité ouvrier/cadre est de 1,4). On remarquera toutefois que les enfants d'agriculteurs (relativement peu nombreux en PACA) sont moins exposés aux difficultés d'insertion dans l'emploi que ceux des autres milieux sociaux (même ceux des familles de cadres).

La part des enfants d'ouvrier qui suivent des trajectoires non durables est moindre en PACA (22 % contre 28 % en France) en lien avec la répartition socioprofessionnelle de la région très estampillée métiers du tertiaire. Être enfant de cadre en PACA protège plus des parcours non durables qu'en France. *A contrario*, être enfant d'ouvrier est un facteur défavorable comparativement aux enfants d'employé. Cette distinction famille d'ouvrier/famille d'employé ne s'observe pas en France.

S'agissant de l'origine, la part des jeunes dont les deux parents sont nés en France est plus réduite parmi les personnes subissant des parcours d'emploi non durable (57 %) comparativement à l'ensemble de la Génération 2010 en PACA (64 %). L'origine interfère négativement sur la situation d'emploi durant les premières années d'insertion. Ainsi, un enfant dont les deux parents sont nés à l'étranger est plus menacé qu'un enfant ayant au moins un parent né en France, qu'il soit non diplômé ou diplômé du secondaire. Cela n'est plus le cas pour les diplômés du supérieur dont les deux parents sont nés à l'étranger : ils ont moins de risque de se retrouver dans des trajectoires non durables.

Selon le diplôme obtenu, les écarts en faveur de la France s'étendent de 11 points pour les non-diplômés à 15 points pour les diplômés du supérieur. L'origine apparaît plus discriminante en PACA : un jeune dont les deux parents sont nés à l'étranger est 1,5 fois plus exposé aux risques de trajectoire d'emploi non durable en PACA, il n'est que de 1,2 en France.

2.6. Un cheminement difficile pour accéder à l'emploi... et y rester

Durant le parcours d'insertion professionnelle, un quart des effectifs inscrits dans ces trajectoires n'a jamais connu de période d'emploi en PACA comme en France. Parmi ceux qui ont travaillé, plus des deux tiers n'ont eu qu'un ou deux emplois au cours des trois ans. La moitié des demandeurs d'emploi a connu plusieurs périodes de chômage ; quatre sur dix n'ont été inscrits qu'une seule fois.

La moitié des demandeurs d'emploi a connu plusieurs périodes de chômage ; quatre sur dix n'ont été inscrits qu'une seule fois. Les femmes connaissent globalement des périodes de chômage plus courtes que celles des hommes : 36 % d'entre elles ont cumulé moins d'un an de chômage sur les trois ans, contre 29 % pour les hommes.

Trois ans après la sortie du système éducatif, quand ils sont en emploi, 67 % le sont pour une durée déterminée. Ils ont signé soit un CDD soit un contrat aidé, ce qui n'est le cas que pour 41 % de l'ensemble de la Génération 2010. Les dispositifs d'aide à l'emploi visant en priorité les moins de 25 ans en difficulté d'insertion professionnelle semblent impulser l'embauche du public observé ici : 17 % sont en contrats aidés contre 11 % pour l'ensemble de la génération (*cf.* l'encadré sur les emplois d'avenir en PACA ci-après).

Si les non-diplômés sont pour les trois quarts en emploi à durée déterminée (EDD), seuls deux tiers des diplômés du secondaire sont dans ce cas au bout de ces trois ans.

30 % sont encore sur des postes à temps partiel (pour 19 % de l'ensemble de la génération). Pour autant, ils semblent s'insérer dans les mêmes secteurs que l'ensemble de la génération (mais apparemment pas sur les mêmes postes), à savoir : *Commerce de gros et de détail, transports hébergement et restauration* ou *Administration publique, enseignement, santé humaine et action sociale*, secteurs traditionnels d'accueil des moins de 25 ans.

En PACA, sept jeunes sur dix en situation d'emploi non durable sont au final actifs, à part égale entre emploi et chômage ; deux sur dix en reprise d'études ou en formation et un sur dix est inactif (même répartition qu'en France).

Si globalement, les conditions d'emploi (statut, temps partiel, secteurs) sont similaires en PACA et en France, on note une spécificité régionale sur les contrats aidés. La part de ces contrats passe du simple au double entre l'ensemble de la Génération et les jeunes en difficulté d'insertion (respectivement 8 % pour 16 %). Globalement, les jeunes sont plus nombreux à être signataires d'un contrat aidé en région PACA.

Cela était déjà le cas pour la Génération 1998, pour laquelle la proportion d'emplois aidés en PACA était bien plus importante qu'en France (35 % contre 26 %) boostée par le dispositif *nouveaux services-emplois jeunes* particulièrement prisé en région (41 % en PACA de l'ensemble des emplois aidés contre 38 % en France).

Le public des jeunes s'inscrivant dans les trois parcours d'emploi non durable correspond au public prioritairement visé par les politiques d'emploi des jeunes. On sait que parmi les 121 000 jeunes en contact avec les missions locales de la région, près de 67 % ont suivi une formation de niveau V (type CAP-BEP, validé ou non) ou infra V (non-diplômés infra CAP-BEP, brevet des collèges, classe de 3^e). De même, la région PACA concentre 48 zones urbaines sensibles (ZUS) dont 60 % dans les Bouches-du-Rhône. Les habitants de ces ZUS représentent 15 % de la demande d'emploi (données de juin 2013).

Dans ce contexte régional 2013, *la Direccte* et *la Région* se sont mobilisées ensemble pour améliorer la situation d'insertion de ces jeunes en couplant les actions menant à un emploi durable à des actions de construction de parcours de formation. Les aides à la formation ont ainsi été ciblées sur les formations qualifiantes. Les aides envers le secteur privé ont été conditionnées au fil du temps à l'embauche de jeunes en CDI.

Il est donc opportun de s'intéresser à la mise en place du dispositif « emploi d'avenir » en PACA et d'en réaliser un premier bilan régional trois ans après.

Les emplois d'avenir en région PACA

La loi du 16 octobre 2012 portant la création des emplois d'avenir (EAV), a pour ambition de « faciliter l'insertion professionnelle et l'accès à la qualification des jeunes de 16 à 25 ans sans emploi, sans qualification ou peu qualifiés et rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi ».

En juin 2013, plus de 2 000 jeunes ont été embauchés ; l'objectif régional de fin 2013 étant de dépasser la barre des 7 700 embauches.

85 % des jeunes ayant signé un contrat EAV possédaient un niveau V ou infra V. Plus du quart des jeunes EAV étaient issus de zones urbaines sensibles (ZUS ou ZRR).

79 % des contrats signés étaient des CDI ou des CDD de trois ans. La quasi-totalité était des temps plein. Plus de la moitié des employeurs étaient des associations. Suivaient ensuite les communes.

Au 31 décembre 2015, 18 000 contrats ont été signés en PACA (dont 3 600 renouvellements de contrats). Les associations rassemblent 40 % des employeurs ; le secteur privé 22 % et les communes 17 %.

Un quart des contrats sont des CDI. Parmi les CDD, 56 % sont contractés pour une durée d'un an et un tiers pour trois ans.

Il y a une égalité parfaite entre hommes et femmes dans les embauches mais imparfaite si on distingue le secteur marchand du secteur non-marchand (respectivement 65 % et 46 % d'hommes).

78 % des jeunes recrutées sont de niveau V ou infra V conformément aux attendus.

Neuf jeunes sur 10 étaient en situation de non-emploi avant la signature du contrat mais seul 1 % touchait le RSA.

Les cinq premiers groupes de métier des jeunes embauchés (par ordre décroissant) :

- **pour les hommes** : éducation en activités sportives, maintenance des bâtiments et locaux, mécanique automobile, entretien des espaces verts, animation de loisirs auprès d'enfants et d'adolescents ;
- **pour les femmes** : assistance auprès d'enfants, animation de loisirs, personnel polyvalent des services hospitaliers, nettoyage des locaux, assistance auprès d'adultes.

Les plus gros effectifs de sortants du dispositif seront enregistrés aux troisième et quatrième trimestres 2016.

Synthèse de documents présentés dans le cadre de la commission emplois d'avenir du Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP). Source : ASP – Base emplois d'avenir 2013 à 2015 – Traitement ORM.

Les premiers résultats à retenir de cette étude sont que, comme on pouvait s'y attendre, le diplôme accroît les chances d'éviter les trajectoires non durables à l'emploi en PACA comme en France. Être une femme est globalement discriminant, même si l'influence de la variable sexe est moindre dans les parcours non durables que celle de la variable diplôme. En outre, les effets de ces deux variables se cumulent.

Néanmoins, ce propos peut être légèrement atténué. Tout d'abord pour les non-diplômés : être non-diplômés en PACA est moins préjudiciable en matière de parcours d'insertion qu'en France. Pourtant, la probabilité d'intégrer un parcours non durable est plus élevée pour les individus qui ont fini leurs études en PACA que pour les individus qui ont fini leurs études dans toutes les autres régions confondues. Ensuite, on peut tempérer au sein même des différentes trajectoires non durables : si le diplôme protège particulièrement du parcours de maintien en marge de l'emploi, ce n'est pas le cas pour les parcours de sortie d'emploi où le fait d'être une femme est plus discriminant que le diplôme possédé.

Le second groupe de résultats concerne l'origine et le milieu social. En PACA comme en France, la probabilité d'intégrer un parcours non durable est plus élevée pour les enfants d'employé ou d'ouvrier que pour les enfants de cadre. De même, cette probabilité est plus élevée pour les enfants dont les deux parents sont nés à l'étranger que pour les enfants dont au moins l'un des deux parents est né en France.

Là aussi, des nuances apparaissent à la lecture des résultats.

En région PACA, les enfants d'ouvrier sont plus pénalisés dans leurs parcours que les enfants d'employé. Cela n'est pas significativement observable pour la France. Quant à la probabilité d'intégrer un parcours non durable pour les enfants dont les deux parents sont étrangers, cette inégalité est plus élevée en PACA qu'en France.

Enfin, le parcours de formation se distingue des autres car les enfants de cadre et ceux dont au moins un des parents est né en France l'intègrent plus souvent.

Bibliographie

Boisseau I. et Reveille-Dongradi C. (2015), « Quels sont mes métiers que l'on peut exercer sans diplôme en PACA ? », ORM, *En ligne – Question métiers*, n° 8, 2^e édition.

Céreq (2014), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2010 – Enquête 2013*, Marseille, Céreq.

Dumortier A.-S. et Reveille-Dongradi C. (2015), *Quand l'école est finie en PACA... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2010 – Enquête 2013*, ORM, « Études », n° 26.

Dumortier A.-S., Petrovitch A. et Reveille-Dongradi C. (2014), « Diplômes des seniors et des juniors : quelles évolutions dans les métiers en PACA ? », ORM, *En ligne – Question métiers*, n° 4.

Duru-Bellat M. (2006), *L'Inflation scolaire*, éditions du Seuil, collection « La République des idées ».

Inthavong S., Landrier S. (2012), « Les discriminations en question », ORM, *Semestriel* n° 1.

Mora V. (2010), *Parcours de maintien aux marges de l'emploi en période d'insertion*, Université de Provence, Département de Sociologie, mémoire pour le M2 recherche.

Mora V. (2004), « Lorsque le processus d'insertion professionnelle paraît grippé », Céreq, *Bref*, n° 206.

Liaroutzos O. et Reveille-Dongradi C. (2006), *Les Risques de précarités en début de vie active*, ORM, « Mémo », n° 29.

Reveille-Dongradi C. (2012), « Finir ses études en PACA. Trajectoires d'insertion des jeunes entre 2004 et 2007 », ORM, *En Ligne – Note Parcours*, n° 4.

Reveille-Dongradi C. (2010), *Missions locales et crise en PACA : 2008, année de transition ?*, ORM, « Mémo », n° 49.

Reveille-Dongradi C. (2008), *Les jeunes accueillis en mission locale : des formes de fragilité spécifiques à PACA*, ORM, « Mémo », n° 41.

Reveille-Dongradi C. (Dir.) et collectif d'auteurs (2004), *Quand l'école est finie en PACA... Premiers pas dans la vie active de la Génération 98*, ORM, « Études ».

Vignale M., « Mobilités interrégionales de jeunes diplômés du supérieur : qui forme pour qui ? », Céreq, *Bref*, n° 347, juin 2016.

Transition vers l'âge adulte et prestations sociales

Une analyse centrée sur les parcours des jeunes allocataires des CAF

– Résumé –

Violaine Fernandez*, Vincent Lignon**

Problématique

La transition vers l'âge adulte est une phase cruciale dans les trajectoires individuelles (Billari, 2004). Elle renvoie à des changements profonds dans la situation familiale et professionnelle des individus (départ du domicile parental, fin de la scolarité, entrée sur le marché du travail, mise en couple, naissance d'un premier enfant), qui peuvent générer des périodes de vulnérabilité et engendrer des inégalités sur le long terme par le biais de phénomènes de cumul (enchaînement de positions défavorables au cours du cycle de vie, etc.). Cette question est notamment au cœur des théories institutionnalistes du « parcours de vie » (Mortimer et Shanahan, 2003) et des marchés transitionnels du travail (Gazier, 2008) qui visent à appréhender la dynamique des parcours individuels et la manière dont les premières transitions de la vie d'adulte conditionnent le déroulement ultérieur de la carrière (Anxo et Erhel, 2008).

De ce point de vue, les travaux qui cherchent à décrire et analyser la diversité des transitions effectuées par les jeunes ainsi que leur évolution au cours du temps sont particulièrement pertinents : ils permettent de mettre en évidence l'hétérogénéité des parcours ainsi que les facteurs qui permettent de l'expliquer. Sur la question de l'insertion, les études réalisées à partir des enquêtes Génération du Céreq font état de fortes inégalités entre les trajectoires des différents diplômés d'une même cohorte de sortants du système éducatif (Rouaud et Joseph, 2014). Concernant les trajectoires familiales, plusieurs auteurs montrent que l'incertitude économique qui pèse sur les comportements familiaux des générations récentes a tendance à retarder la première mise en couple et la première naissance avec des différences marquées selon le niveau de diplôme et la situation des individus vis-à-vis du marché du travail (Prioux, 2003 ; Toulemon, 2012 ; Ní Brohlcháin et Beaujouan, 2012).

Dans ce cadre, de récents travaux (d'Albis *et al.*, 2016 ; IGAS, 2016) ont cherché à évaluer les conséquences de la diversité et de l'instabilité des parcours des jeunes du point de vue de la protection sociale (minima sociaux, prestations familiales, allocations logement, etc.). Ces travaux sont cependant limités par le fait qu'ils ne disposent pas de données longitudinales portant sur les trajectoires : comment les parcours des jeunes s'articulent-ils avec les prestations sociales dont ils peuvent bénéficier ? Comment les prestations s'adaptent-elles aux différents événements de la vie et aux changements de situation rencontrés par les jeunes ? Quel est le degré d'hétérogénéité entre les individus en fonction de leurs caractéristiques (sexe, situation sur le marché du travail, etc.) ?

L'objectif de cette communication est d'apporter des éléments de réponse à ces questions à partir d'un panel de trajectoires de jeunes âgés de 18 à 29 ans allocataires des caisses d'allocations familiales. En s'interrogeant sur l'articulation entre prestations sociales et transitions vers l'âge

* Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

** Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) et Centre d'économie de la Sorbonne.

adulte, cette communication s'inscrit dans le cadre des thématiques de la sécurisation des parcours face aux aléas de la vie et, plus généralement, du rôle joué par les politiques publiques dans la compensation des inégalités au fil de la trajectoire (axe 1 et 4 de l'appel à communication).

Données utilisées

L'analyse mobilisera le panel PANAME produit par la Caisse nationale des allocations familiales. Il permet le suivi d'un échantillon représentatif¹ d'individus adultes membres d'un foyer allocataire des CAF. PANAME est constitué de 7 vagues annuelles de 2008 à 2014 et comprend des informations administratives sur l'ensemble des prestations légales des allocataires. Il a l'avantage de suivre un nombre important d'allocataires : chaque vague compte environ 750 000 individus distincts et, au total, 1,1 million d'individus sont présents au moins l'une des sept années. Sa règle d'élaboration, basée sur des dates de naissance, permet d'éviter les phénomènes d'attrition : les individus restent dans le panel tant qu'ils perçoivent une prestation versée par la CAF (allocation familiale, minimum social, aide au logement, etc.) même en cas de changement de dossier allocataire (déménagement, séparation, mise en couple, etc.). De même, si un individu cesse d'être allocataire pendant plusieurs années et le redevient ensuite, alors il réintègre à nouveau le panel.

Résultats attendus

Pour appréhender les interactions entre transition vers l'âge adulte et prestations sociales, il s'agira dans un premier temps d'analyser le degré de stabilité des individus dans le panel en fonction de l'âge. Les résultats préliminaires montrent que les allocataires les plus jeunes sont caractérisés, en raison de leur trajectoires heurtées, par des sorties et des entrées dans les CAF plus fréquentes que les autres classes d'âge. Des exploitations en cours ont pour objectif de décrire plus finement ces entrées et sorties au regard des caractéristiques des individus (situations vis-à-vis du marché du travail, sexe, croisement cohorte de naissance/âge, ressources financières, etc.) ou des événements qu'ils rencontrent (naissance, mise en couple, perte d'emploi, sortie des études). De même, la communication interrogera les parcours de prestations des jeunes : il s'agira par exemple de déterminer si les entrants et les sortants sont caractérisés par des types et des niveaux de prestations spécifiques par rapport aux individus plus « stables ». De manière plus générale, cette communication sera l'occasion d'échanger avec des chercheurs sur les exploitations possibles du panel, notamment pour effectuer des analyses portant sur le cycle de vie des individus et les déterminants du basculement dans la pauvreté.

Bibliographie

Anxo D. et Erhel C. (2008), « Irréversibilité du temps, réversibilité des choix? Les fondements des "marchés transitionnels" en termes de trajectoires de vie », *Revue française de socio-économie*, n° 1, p. 199-219.

Billari F., C. (2004), « Becoming an adult in Europe: A macro(/micro)-demographic perspective », *Demographic Research*, SC3, n° 2, p. 15-44.

D'Albis H., Cusset P.-Y., Navaux J. (2016), « Les jeunes sont-ils sacrifiés par la protection sociale ? », *Note d'analyse*, n°37, France Stratégie, janvier, 12 p.

¹ PANAME est représentatif au 1/26ème de l'ensemble des individus adultes – allocataires ou conjoints – membres d'un foyer CAF.

- Gazier, B. (2008), « Flexicurité et marchés transitionnels du travail : esquisse d'une réflexion normative », *Travail et Emploi*, n° 113, janvier-avril.
- Mortimer J.T., Shanahan M.J. (2003), *Handbook on the life course*, Kluwer academic/Plenum publishers, New York, 728 p.
- Ní Brohlcháin M., Beaujouan E. (2012), « Fertility postponement is largely due to rising educational enrolment », *Population Studies*, vol. 66, n° 3, p. 311-327.
- Prioux F. (2003), « L'âge à la première union en France : une évolution en deux temps », *Population*, vol. 58, n° 4-5, p. 623-644.
- Rouaud P., Joseph O. (2014), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Céreq, 92 p.
- Toulemon L. (2012), « Évolution des situations familiales à travers les recensements français de 1962 à 2009 », *Population*, vol. 67, n° 4, p. 657-581.
- Inspection générale des affaires sociales (2016), « La protection sociale des jeunes de 16 à 29 ans : rapport 2015 de l'Inspection générale des affaires sociales », Paris, La documentation française, 445 p.

Obtenir un nouveau diplôme après avoir arrêté ses études : logiques hétérogènes et résultats inégaux

Virginie Mora^{}, Alexie Robert^{*}*

Depuis les années 2000, revenir sur la voie des diplômes après avoir semblé mettre un terme à sa formation initiale devient un mouvement de plus en plus fréquent. De sorte que parmi les jeunes qui ont pour la première fois mis un terme à leurs études en 2010, on en recense plus d'un sur neuf à avoir déjà acquis un nouveau diplôme dès avant l'été 2015. L'importance numérique qu'ont acquis désormais ces mouvements d'aller(s)-retour(s) entre système éducatif et marché du travail en France tranche avec le nombre encore relativement faible d'études permettant de mieux connaître ces transitions (Mora, 2014 ; Doray *et al.*, 2012 ; Marti et Verd, 2011 ; Beaupère *et al.*, 2009...). Ce brouillage des frontières de la notion de formation initiale s'inscrit par ailleurs dans une tendance à la réduction de la distance symbolique et pratique entre formation et emploi – au moins en début de vie active. De fait, on assiste à un entremêlement croissant entre système éducatif et marché du travail qu'expérimentent tôt dans leurs parcours les étudiants – avec le développement des années de césure, des stages d'application, des diverses offres d'accompagnement visant à familiariser les jeunes aux contacts avec le marché du travail... – comme les jeunes engagés sur des contrats d'apprentissage ou de professionnalisation, ou les collégiens eux-mêmes, introduits au monde du travail via des stages de découverte. De façon générale la volonté de « professionnaliser » les formations concourt probablement à cette réduction. Pour autant, interpréter plus finement les ressorts des mouvements de retours sur la voie des diplômes reste délicat. S'agit-il de réponses à des difficultés accrues d'insertion professionnelle ? Ou bien à l'inverse les jeunes se saisissent-ils avec plus de liberté qu'auparavant de la possibilité de suivre des trajectoires non linéaires ? Les nouvelles générations ont-elles pris du champ par rapport aux sentiments d' « irréversibilité » que C. Van de Velde associait au vécu des parcours scolaires et étudiants des jeunes français au milieu des années 2000 ? Les comparaisons intertemporelles restent en réalité difficiles à mener sur ce sujet, tant les sources de données quantitatives et proprement comparables sont modestes. Ici, c'est l'enquête Génération 2010 menée en 2015 qui sera mobilisée pour s'efforcer d'améliorer notre connaissance des parcours de jeunes effectuant des allers-retours entre études et marché du travail. Un module spécifique de questionnement avait en effet été inclus dans l'enquête à cette intention.

L'objectif premier sera d'abord de réaliser un travail descriptif quant à ces transitions particulières, incluant des retours précoces sur les bancs de l'école ou de l'université, ou de tout autre lieu de formation ayant pu conduire les jeunes à obtenir un nouveau diplôme. Ces retours vers les diplômes s'avèrent de fait présenter une grande hétérogénéité – en termes de sens pour les acteurs, d'objectifs, de moyens, de lieu et conditions des reprises d'études... Nous nous efforcerons notamment de distinguer entre des retours sur la voie des diplômes à ambition curative, défensive, qui visent d'abord à échapper à trouver un palliatif à des difficultés d'insertion professionnelle, d'autres formes de retours, plus offensives, nées d'une volonté de progresser dans une carrière professionnelle déjà démarrée, quitte à la réorienter parfois. D'autres jeunes, enfin, avaient certainement dès leur arrêt d'études en 2010 le projet – plus ou moins construit et plus ou moins avancé – d'opérer un retour assez rapide vers les diplômes, et dans ce cas, l'arrêt d'études, plus cosmétique, peut être une simple prise de température du marché du travail, un temps de latence que l'on s'accorde avant de choisir ou bien de pouvoir accéder à la voie souhaitée.

^{*} Céreq, Département Entrées dans la vie active.

Pour mieux discerner entre ces différentes formes de transitions, nous porterons notamment attention à l'expérience scolaire initiale des jeunes, à leurs conditions d'arrêt d'études en 2010, à leurs premiers pas sur le marché du travail avant leurs retours aux études, aux types de formations qui les ont conduit à obtenir de nouveaux diplômes et aux nouveaux diplômes eux-mêmes. Mieux appréhender l'hétérogénéité des mouvements de retours vers les diplômes est dans tous les cas essentiel dès lors que l'on souhaite se pencher sur la question des effets ultérieurs des retours aux diplômes en termes d'insertion. Arrighi et Mora (2011) avaient pointé l'insuffisance qu'il y aurait à estimer globalement l'effet net de « la » formation sur la probabilité ultérieure d'occuper un emploi – c'est-à-dire sans chercher à tenir compte de l'hétérogénéité forte des retours en formation et du sens que ceux-ci prennent dans les trajectoires des individus. De fait, les formations à ambition « curative », visant à échapper au chômage ou à l'inactivité, s'étaient révélées ne pas suffire à compenser les désavantages d'employabilité initiaux dont pâtissaient en moyenne les jeunes qui s'y engageaient - même face à des jeunes comparables et pareillement en situations de chômage ou d'inactivité. De façon analogue, à partir de l'exemple des retours en formation en Catalogne, Marti et Verd avaient conclu : « *Ce sont les circonstances de l'utilisation et non pas l'utilisation en elle-même, qui confèrent son utilité à la formation* » (2011).

En partant des approches descriptives préliminaires discernant entre diverses formes de retours vers les diplômes, nous chercherons ainsi à mesurer si certains types d'acquisitions différées de nouveaux diplômes ont pu améliorer les parcours d'insertion ultérieurs à l'horizon de la mi-2015, ou pas. Des formes de sélection des jeunes s'engageant dans ces divers mouvements de retours vers les diplômes sont-elles à l'œuvre ? Les recours des types « offensifs » et « défensifs » ou curatifs sont-ils suivis d'amélioration des conditions d'emploi ? Ou n'ont-ils pas d'effet notable à notre horizon, certes limité, de cinq années après la première interruption d'études ?

1. Le retour vers un diplôme : des jeunes très différents venus de situations parfois opposées

Parmi les jeunes qui ont mis un terme à leurs études en 2010, 11 % ont obtenu un nouveau diplôme avant que cinq années ne se soient écoulées. Signalons que 2 % ont obtenu, eux, un nouveau diplôme via un contrat de professionnalisation signé dans l'année qui a suivi leur formation dite initiale. En outre, près de 8 % des jeunes débutants de 2010 ont, eux, tenté d'obtenir un nouveau diplôme par la suite, mais sans y parvenir, du moins à l'horizon de l'été 2015. Pour la suite de ce texte, nous laisserons de côté le cas des stagiaires de la formation continue en contrat de professionnalisation signés dès la première année de vie active ainsi que celui des jeunes ayant tenté, sans y parvenir à l'horizon de la mi-2015, d'obtenir un nouveau diplôme.

Que signifie techniquement reprendre le chemin des diplômes ?

La notion d'interruption d'études qui conditionne celles de formation initiale comme de nouveau diplôme post-initial est subordonnée à divers critères ou seuils dont aucun ne fait encore l'unanimité. En particulier, les jeunes engagés dans des contrats de professionnalisation émergent comme stagiaires de la formation continue, et sont considérés comme ayant interrompu leur formation initiale - quand bien leur contrat aurait été signé directement en suite des études. Ils constituent ainsi l'une des marges de cette notion de retour précoce aux études dans les années qui suivent la formation initiale. D'autres marges existent, qui tiennent par exemple à ce qui relève de la notion de diplôme, par opposition à celles de titre professionnel ou de certification notamment. Là aussi, le choix opéré ici, notamment pour des raisons pragmatiques, a été de se concentrer sur cette notion étroite de diplôme. Plus que dans le cas des titres ou des certifications, les jeunes opérant un retour vers les diplômes renouent de fait avec l'acquisition d'une distinction comparable à celles qu'ils ont pu acquérir en formation initiale, et l'on peut proprement parler à cet endroit de retour. Enfin, la durée d'interruption à partir de laquelle nous considérons avoir affaire à un arrêt d'études peut également faire l'objet de discussion. Ici, à l'instar du choix retenu pour réaliser l'enquête génération, l'arrêt d'études sous-entend une interruption d'au moins un an durant laquelle le débutant ne déclare pas reprendre ou poursuivre ses études ni être en contrat d'apprentissage.

Qui sont, alors, ces 11 % de jeunes qui, ayant paru mettre un terme à leurs études en 2010, sont revenus sur la voie des diplômes pour en obtenir un nouveau relativement tôt après leurs études ? On recense parmi les jeunes « rediplômés » 55 femmes pour 45 hommes. Ce léger déséquilibre démographique n'est pas sans lien avec celui qui concerne les spécialités de formation : les formations du tertiaire et les spécialités littéraires conduisent, de fait, sensiblement plus que les autres vers ces mouvements de retours réussis sur la voie des diplômes. En sus, de nettes différences apparaissent selon les diplômes déjà détenus par les jeunes à l'issue de leur formation initiale. Les jeunes simplement titulaires d'un baccalauréat ainsi que les détenteurs d'un diplôme à Bac+3 ou 4 sont ainsi particulièrement concernés par ces mouvements, avec 16 % de jeunes obtenant un nouveau diplôme avant même la mi-2015. Suivent les jeunes ayant arrêté leurs études avec un Bac+2 en 2010 pour lesquels on recense 13 % de rediplômés, puis les jeunes sortis sans aucun diplôme (12 %) et les titulaires de diplômes de niveau V (11 %). Les jeunes diplômés d'un bac+5 et les détenteurs d'un diplôme du supérieur en santé-social reviennent en revanche bien plus rarement vers les diplômes, du moins pas de façon aussi précoce. Ces retours sur la voie des diplômes concernent donc bien moins souvent les débutants justement titulaires des diplômes les plus favorables à une insertion professionnelle sans heurts.

Tableau 1 • Bacheliers et licenciés reviennent plus souvent que les autres sur la voie des diplômes

| | Proportion de « rediplômés » avant la mi-2015 |
|----------------------------------|--|
| Non diplômé | 12 % |
| CAP-BEP-MC | 11 % |
| Baccalauréat | 16 % |
| BTS-DUT, autres bac+2 | 13 % |
| Bac+2/3 Santé social | 4 % |
| Bac +3/4 hors santé social | 16 % |
| M2, grandes écoles, autres bac+5 | 6 % |
| Doctorat | 3 % |
| Ensemble | 11 % |

Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

Cela ne signifie pas pour autant que les mouvements de retours au diplôme répondent tous à des difficultés d'insertion : les motifs qui conduisent à opérer de tels allers-retours entre formation et emploi en début de vie active sont multiples, souvent enchevêtrés, en tous les cas complexes à démêler.

Ainsi, dès l'arrêt des études, les jeunes qui deviendront nos rediplômés se distinguent par exemple par une posture plus positive à l'égard de leurs études passées. Ils sont un peu moins nombreux que ceux n'ayant pas obtenu de nouveau diplôme à citer la lassitude parmi les raisons les ayant poussés à mettre un terme à leurs études (33 % contre 40 %), ils sont de même un peu plus nombreux à signaler avoir arrêté parce qu'ils étaient refusés dans une formation supérieure (13 % contre 8 %) et non parce qu'ils souhaitaient arrêter eux-mêmes... Les jeunes rediplômés se distinguent des autres par des conditions d'arrêt bien plus rarement décrites en invoquant des motifs choisis (comme avoir atteint le niveau de formation souhaité, avoir trouvé un emploi, ou afin d'entrer dans la vie active) à l'exclusion de raisons négatives (comme avoir arrêté du fait de contraintes financières, du fait que l'on était refusé dans la formation souhaitée ou que celle-ci était trop éloignée géographiquement, etc...) : ces arrêts « choisis » ne concernent que 36 % des rediplômés contre 54 % des jeunes n'ayant pas obtenu de nouveau diplôme avant mi-2015. De même, les rediplômés sont plus nombreux (16 % contre 8 %) à citer un mélange de raisons à la fois positives et négatives pour expliquer leur arrêt d'études en 2010. Cela suggère que, pour nombre d'entre eux, cet arrêt d'études en 2010 a dû être l'occasion de délibérations plus ou moins complexes, sans caractère d'évidence.

Enfin, lorsque l'on examine le parcours ayant précédé le retour en formation diplômante qui a conduit au niveau diplôme, l'image de retours sur la voie des diplômes visant surtout à faire pièce à des difficultés d'insertion s'écorne encore : 1 jeune rediplômé sur 7 était principalement ou exclusivement en emploi à durée indéterminée dans l'année qui a précédé son mouvement de retour vers les diplômes et 1 sur 4 a passé pratiquement toute l'année précédant son retour en formation en emploi – surtout à durée déterminée, cependant. A l'inverse, 1 sur 3 a pâti d'une expérience dominée par du chômage ou de l'inactivité dans l'année qui a précédé son retour sur la voie des diplômes. En outre, parmi les rediplômés, 41 % décrivent soit comme tout-à-fait soit comme plutôt satisfaisante leur situation professionnelle avant qu'ils ne reviennent vers une formation diplômante. Les difficultés d'insertion ne constituent donc pas le motif unique qui conduit à revenir sur le chemin des diplômes dès les années qui suivent l'interruption d'études, loin s'en faut.

Cette hétérogénéité des situations qui ont précédé les retours en formation s'accompagne également d'une grande variété des nouveaux diplômes obtenus : 28 % relèvent du niveau V, 18 % du niveau IV, 17 % renvoient à des diplômes à bac+2, 22 % sont à bac+3 ou 4 et 16 % sont des diplômes de niveau bac+5 ou plus. Ainsi, on compte 45 % de nouveaux diplômes du secondaire pour 55 % de nouveaux diplômes dans le supérieur – quand à l'issue des études en 2010, les rediplômés étaient 60 % à sortir du secondaire pour 40 % de jeunes déjà diplômés du supérieur. Dans l'ensemble, ces mouvements de retours précoces ont donc sensiblement élevé le niveau de diplôme par rapport à celui détenu à l'issue de la formation initiale. De fait, 61 % des rediplômés ont effectivement fait progresser le niveau de diplôme dont ils peuvent se prévaloir auprès des employeurs. Mais l'on recense tout de même 24 % de nouveaux diplômes situés au même niveau que celui datant de la formation initiale et 16 % de rediplômés ayant passé un nouveau diplôme de niveau inférieur.

Enfin, les modalités d'obtention des nouveaux diplômes sont, elles aussi, plutôt disparates. Certes, les différentes formes d'études en alternance jouent un rôle crucial, puisqu'elles rendent compte de plus de 43 % de ces retours précoces vers des formations diplômantes – l'apprentissage figurant au premier chef (22 % des cas), suivi des contrats de professionnalisation (13 %) et enfin d'autres formes d'alternance souvent spécifiques aux diplômes de la santé ou du social (8 %). En sus, 32 % des nouveaux diplômes sont obtenus, eux, via un retour plus classique en établissement scolaire ou universitaire, à temps plein, selon des modalités proches ou identiques à celles qui peuvent prévaloir en formation initiale dans les filières scolaires. On recense également près de 20 % de nouveaux

diplômes à avoir été obtenus via d'autres organismes de formation, souvent en lien avec les intermédiaires de l'emploi (Afp, Greta, organismes privés...), ou bien via des formations peu ou moins institutionnalisées (cours du soir, formations par sessions espacées dans le temps, autoformations...). Enfin, si l'on se fixe sur cet horizon de 5 ans relativement court en ce sens, les diplômes obtenus en lien avec l'emploi occupé (formation continue, VAE, accords de gré à gré avec l'employeur...) restent très minoritaires (5 % des nouveaux diplômés).

Naturellement, des régularités existent entre ces diverses caractéristiques des rediplômés et leurs divers parcours de retour aux études. Ainsi, les moins diplômés au départ tendent à obtenir des diplômes moins élevés que les autres - et vice-versa. Pour les rediplômés qui étaient sortis de formation initiale en 2010 non-diplômés ou titulaires de CAP-BEP, à l'horizon de 5 ans considéré ici, plus de 90 % des nouveaux diplômés relèvent toujours de l'enseignement secondaire, l'accès à des diplômés du supérieur restant mécaniquement très rare dans ce laps de temps. Le destin des rediplômés bacheliers est, lui, plus ambigu, avec 40 % de nouveaux diplômés relevant toujours du secondaire, mais aussi avec près de 30 % de nouveaux diplômés du supérieur long. Les jeunes diplômés en 2010 d'un Bac+2 ont quant à eux très fréquemment repris jusqu'à obtenir un bac+3/4.

Tableau 2 • Du diplôme de départ au diplôme nouveau, de grandes régularités, et quelques surprises

| Plus haut diplôme initial (2010) | Nouveau diplôme « post initial » (obtenu avant mi-2015) | | | | |
|----------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | CAP BEP | Bac | Bac+2 | Bac+3/4 | Bac+5 |
| Non diplômé | 57 % | 33 % | 8 % | 1 % | 1 % |
| CAP BEP | 61 % | 36 % | 3 % | 0 % | 0 % |
| Bac | 24 % | 16 % | 31 % | 26 % | 3 % |
| Bac+2 | 6 % | 5 % | 9 % | 55 % | 25 % |
| Bac+3/4 | 9 % | 7 % | 7 % | 29 % | 49 % |
| Bac+5 | 0 % | 2 % | 2 % | 12 % | 84 % |
| Total | 26 % | 16 % | 15 % | 22 % | 21 % |

Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

Il peut être intéressant de noter que pour les jeunes rediplômés à Bac+3/4, donc déjà titulaires d'une licence en 2010 mais n'ayant pas atteint le niveau bac+5, jusqu'à 16 % iront passer ces années-là un nouveau diplôme du secondaire, que ce soit un CAP-BEP ou un baccalauréat (alors très fréquemment professionnel). De fait, parmi eux, et en particulier pour ceux ayant obtenu comme nouveau diplôme un CAP-BEP, beaucoup déclarent à la fois s'être très nettement réorientés avec ce nouveau diplôme et avoir été très insatisfaits de leur situation professionnelle antérieure. En revanche, pour les rares rediplômés qui, en 2010, étaient déjà titulaires d'un diplôme à Bac+5, ces mouvements de « rediplomation » baissiers restent exceptionnels, les nouveaux diplômés consistant le plus souvent en l'ajout d'une nouvelle corde à bac+5 à leur arc.

Signalons encore que tout le monde ne mobilise pas les différentes modalités d'obtention de nouveaux diplômes dans les mêmes proportions. Ainsi, les reprises d'études classiques concernent notablement plus souvent les jeunes déjà diplômés du supérieur long : c'est la modalité d'obtention du nouveau diplôme pour 48 % des jeunes qui étaient déjà diplômés en 2010 d'un bac + 3 ou 4 mais seulement pour 19 % de ceux seulement titulaires en 2010 d'un CAP-BEP. De la même façon, les contrats en alternance concernent plus fréquemment que les autres les rediplômés qui étaient titulaires de diplômes de niveau V en 2010, ou bien de baccalauréats, ou encore de diplômes à Bac+2 : cette modalité rend compte respectivement de 50 %, 51 % et 48 % de leurs nouveaux diplômes. Enfin, les jeunes sortis de formation initiale sans aucun diplôme et les titulaires de

diplômes de niveau V sont particulièrement concernés par les autres modalités d'obtention (AFPA, Greta, autoformations...).

Tableau 3 • Des modalités de reprises d'études bien reliées au niveau d'études initial

| Plus haut diplôme initial (2010) | Modalité d'obtention du nouveau diplôme | | | |
|----------------------------------|---|------------------------|---------------|--------------------------------------|
| | Reprise d'études classique | En lien avec un emploi | En alternance | Autres modalités (AFPA, GRETA, etc.) |
| Non diplômé | 23 % | 6 % | 41 % | 30 % |
| CAP BEP | 19 % | 4 % | 50 % | 27 % |
| Bac | 29 % | 4 % | 51 % | 16 % |
| Bac+2 | 28 % | 10 % | 48 % | 14 % |
| Bac+3/4 | 48 % | 8 % | 31 % | 14 % |
| Bac+5 | 40 % | 9 % | 19 % | 31 % |
| Total | 31 % | 6 % | 43 % | 20 % |

Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

Enfin, les circonstances dans lesquelles interviennent les mouvements de retours précoces sur la voie des diplômes varient eux aussi nettement selon le niveau de diplôme initial : les retours consécutifs à des difficultés d'accès à l'emploi sont bien plus souvent présents pour les jeunes sortis en 2010 peu ou pas diplômés (ces retours représentent 46 à 47 % des cas) que pour les jeunes déjà diplômés du supérieur après leur formation initiale (25 % à 30 % des cas).

Tableau 4 • Des niveaux d'études initial non étrangers aux conditions de retour aux études

| Plus haut diplôme initial (2010) | Situation l'année précédant le retour en formation | | | |
|----------------------------------|--|-------------------------|--|-----------------------------------|
| | Emploi avec EDI notable ou dominant | Emploi sans EDI notable | Enchaînement de formations (alternance, RE, formation) | Chômage et ou inactivité dominant |
| Non diplômé | 9% | 17% | 27% | 47% |
| CAP BEP | 14% | 22% | 19% | 46% |
| Bac | 17% | 31% | 25% | 27% |
| Bac+2 | 25% | 27% | 23% | 25% |
| Bac+3/4 | 27% | 26% | 17% | 30% |
| Bac+5 | 42% | 27% | 5% | 26% |
| Total | 21% | 26% | 21% | 32% |

Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

2. Distinguer entre les types de retours : presque une gageure

Toutefois, ces régularités ne sont que des tendances et il s'avère difficile, voire illusoire, du moins avec les données disponibles, de chercher absolument à se doter de figures bien distinctes de retours aux études qui permettent de rendre compte correctement des principaux motifs accompagnant ces mouvements. Toutes les tentatives d'analyses de données multivariées conduisent surtout à souligner la grande diversité des formes de retours aux études, entre modalités d'obtention, diplômes d'origine et diplômes « post-initiaux, conditions antérieures d'insertion, dates de retour en formation, durée... L'objectif restait néanmoins de repérer d'une part des formations d'aspect plus offensif, visant à progresser dans sa vie professionnelle pour des jeunes ayant déjà bien démarré leur processus d'insertion, et des formations d'aspect plus défensifs, concernant des jeunes plus en difficulté. La prise en compte du parcours précédent le retour en formation, celle du mouvement ascendant, baissier ou stable du niveau de diplôme entre la formation initiale achevée en 2010 et le nouveau diplôme obtenu avant la mi-2015, enfin celle portant sur les modalités d'obtention conduit à isoler notamment les 4 figures suivantes :

- 33 % de retours en formation d'apparence offensive, consécutifs à de bonnes situations professionnelles et caractérisés par un nouveau diplôme de niveau supérieur ou égal à l'ancien,
- 23 % de retours d'apparences plus défensives, après des situations marquées par le chômage ou l'inactivité, et par un nouveau diplôme de niveau égal ou inférieur à celui déjà détenu en 2010,
- 14 % de retours faisant suite à des situations professionnelles difficiles mais se soldant par une progression du niveau de diplôme détenu,
- 7 % de retours en direction de diplômes moins élevés que celui déjà détenu en 2010, et ce à partir de situations d'insertion apparemment positives –évoquant ainsi des réorientations plutôt volontaires.

Restent entre un quart et un cinquième de retours vers les diplômes que, dans le cadre de ce travail, nous ne chercherons pas à classer plus avant. C'est le cas notamment des obtentions de nouveaux diplômes à partir de situation d'emploi, qui sont largement atypiques ici. Mais aussi celui des retours sur la voie des diplômes démarrés relativement tôt dans les parcours (auquel cas ils relèvent fréquemment de modalités d'obtention du type AFPA, Greta, cours du soir...) ou bien des cas où les nouveaux diplômes couronnent des enchaînements de formation difficiles à classer à partir des données effectivement disponibles (seul le dernier diplôme obtenu a fait l'objet d'une description dans le module ad-hoc de cette enquête Génération 2010 à 5 ans).

Tableau 5 • Des formations initiales vers quelques grandes figures de retours aux études

| Plus haut diplôme initial (2010) | Type de retours sur la voie des diplômes | | | | |
|----------------------------------|--|---|---|------------------|---------------------------|
| | Offensif « pur » | Réorientation à la baisse d'apparence choisie | Élévation du niveau après situation difficile | Défensif « pur » | Autres figures de retours |
| Non diplômé | 32% | NC | NC | 48% | 19% |
| CAP BEP | 29% | 0% | 18% | 29% | 25% |
| Bac | 32% | 11% | 18% | 15% | 24% |
| Bac+2 | 38% | 5% | 21% | 10% | 27% |
| Bac+3/4 | 32% | 12% | 16% | 22% | 16% |
| Bac+5 | 44% | 3% | NC | 31% | 22% |
| Total | 33% | 7% | 14% | 23% | 23% |

NC = non concerné, par définition (les non diplômés ne peuvent obtenir un nouveau diplôme à la baisse, les plus diplômés ne peuvent l'obtenir à la hausse). Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

Cette tentative de classification et sa mise en regard avec les diplômés déjà détenus à la fin des études, en 2010, met en lumière la difficulté à saisir, pour un ensemble de sortants de formation initiale, les conditions qui conduisent à revenir ainsi sur la voie des diplômés. Ainsi, si 44 % des rediplômés qui étaient déjà Bac+5 en 2010 paraissent relever d'une reprise d'études offensive, consécutive à une situation d'emploi favorable et en direction d'un nouveau diplôme à bac+5, 31 % opèrent un tel retour à partir de conditions d'insertion bien plus délicates. Faut-il, de même, penser que le surcroît de réorientations baissières d'apparence choisie qui concerne les jeunes sortis initialement avec un simple baccalauréat ou avec un bac+3/4 témoigne de dispositions spécifiques à ces jeunes ? qu'ils ont par exemple plus souvent que les autres la tentation de revenir vers des métiers manuels, artisanaux ou de soin, pour échapper peut-être à des avenir de prolétaires en cols blancs (Crawford, 2013), finalement peu épanouissants, et souvent peu reconnus salarialement ? ou bien ces deux ensembles de débutants tendent-ils plus que d'autres à occuper des emplois dont ils estiment qu'ils ne rendent pas grâce à leurs qualifications ?

Reste que ces différentes figures de formation, malgré quelques régularités, se retrouvent malgré tout relativement régulièrement réparties selon les diplômes initiaux. Cela suggère que si clivage il y a entre des retours vers les diplômes plutôt défensifs et des retours plus offensifs, ceux-ci pourraient bien traverser passablement tout l'échiquier des niveaux de diplômes hérités de la formation initiale.

3. Les retours aux diplômes n'améliorent pas toujours les conditions ultérieures d'insertion

Ces différentes figures de retours vers les diplômes s'accompagnent de conditions d'insertion à l'horizon de la mi-2015 très diverses.

Tableau 6 • L'insertion mesurée mi-2015 liée aux types de retours aux diplômes

| | En emploi mi-2015 | Chômeur ou inactif mi-2015 | Toujours ou à nouveau en formation ou reprise d'études | Occupe un emploi à la fois temps à durée indéterminée et temps de travail choisi mi-2015 | Part d'individus en emploi avec un rôle d'encadrement | Part d'individus en emploi se jugeant très bien ou plutôt bien payé |
|---|-------------------|----------------------------|--|--|---|---|
| Non rediplômés | 81 | 16 | 4 | 52 | 15 | 20 |
| Rediplômés, avec retour de type... | | | | | | |
| Offensif « pur » | 73 | 14 | 13 | 40 | 16 | 18 |
| Réorientation à la baisse d'apparence choisie | 79 | 10 | 11 | 33 | 10 | 11 |
| Élévation du niveau après situation difficile | 68 | 14 | 18 | 31 | 10 | 15 |
| Défensif « pur » | 65 | 25 | 11 | 23 | 5 | 15 |
| <i>Autres figures de retours</i> | 79 | 13 | 8 | 46 | 16 | 20 |
| Ensemble | 80 | 16 | 4 | 50 | 15 | 19 |

Source : enquête génération 2010 menée en 2015.

Ainsi, les retours aux diplômes défensifs, à partir de situations d'insertion difficiles, qu'il y ait élévation du niveau de diplôme initial ou pas, vont-ils de pair avec des taux sensiblement moindres d'accès à l'emploi à l'horizon de la mi-2015, et même, en l'absence d'une élévation de niveau, avec un taux de chômage ou d'inactivité bien plus élevé que pour les autres rediplômés et pour les non

rediplômés (25 % contre 16 % en moyenne pour les non rediplômés, et moins encore pour les autres rediplômés).

Les individus rediplômés avec des retours de type plus offensifs, effectués à partir de situation d'emploi durables ou à durée indéterminée restent cependant moins en emploi à la mi-2015 que ceux n'ayant pas effectué de tels mouvements – du moins en mesurant à l'horizon de la mi-2015. Si l'on tient compte du fait que nombre d'entre eux sont en réalité toujours - ou à nouveau - dans des situations d'études ou de formation, cette différence s'estompe. Les retours en formations évoquant des réorientations vers des diplômes de niveau inférieur, réalisées à partir de situations d'emploi plutôt stables se caractérisent elles par des taux d'emplois plutôt élevés, des proportions de chômage-inactivité notablement faibles mais par des jugements sur les emplois occupés mi-2015 plutôt sévères. Par exemple 11 % des individus seulement se jugent très bien ou plutôt bien payé pour leur travail (contre 20 % parmi les jeunes non rediplômés). De même, leurs conditions d'emploi ne sont pas nécessairement très positives : seuls 33 % de ces rediplômés se trouvent à l'horizon mi-2015 à la fois en emploi à durée indéterminée (CDI, fonctionnaire, indépendant) et avec un temps de travail plein ou partiel choisi – ce chiffre s'élevant à 52 % pour les jeunes non rediplômés.

C'est que juger de l'« efficacité » des retours diplômants en formation seulement 5 années après la fin des études reste hasardeux. D'une part, on l'a vu, certains rediplômés sont à nouveau ou toujours en études au début de l'été 2015. D'autre part, du temps est nécessaire pour imaginer juger de la *rentabilité* d'un nouveau diplôme – comme cela apparaît avec évidence lorsque l'on s'efforce de porter un tel jugement sur les diplômes obtenus en formation initiale. Les travaux réalisés à partir des enquêtes Génération montrent régulièrement combien évolue non seulement le taux d'emploi mais aussi la qualité des emplois occupés tout au long des premières années qui suivent la formation initiale, la qualité d'emploi continuant même d'augmenter significativement pour une génération prise dans son ensemble au-delà des sept premières années de vie active. Juger de l'effet des nouveaux diplômes (souvent obtenus au cours de la troisième, quatrième, voire justement cinquième année suivant la formation initiale) dès la mi-2015 est donc par nature un peu prématuré. Enfin, les individus rediplômés, notamment d'après les types de retours vers les diplômes considérés ici, se distinguent entre eux sur un certain nombre d'autres plans que leurs types de retours aux diplômes, observables (notamment concernant leurs premiers pas sur le marché du travail, leur parcours scolaire initial, leurs ressources sociales...) ou pas (posture à l'égard de l'emploi, du travail...); et ils se distinguent également des individus n'ayant pas opéré de ces mouvements de retours réussis sur la voie des diplômes, qui ont, eux, continué d'accumuler, à la place du temps passé dans la quête d'un nouveau diplôme, des expériences sur le marché de l'emploi – positives ou négatives, d'ailleurs.

Toutefois, il est difficile de s'abstraire de cette question de l'efficacité et une première évaluation peut être tentée - d'une part en prenant soin de se restreindre aux nouveaux diplômes acquis au moins 18 mois avant la date d'enquête à la mi-2015 (afin de laisser un minimum de temps pour que ces nouveaux diplômes puissent porter leurs fruits), et d'autre part en s'efforçant de contrôler les biais de sélection nés des caractéristiques des individus rediplômés – selon leur type de retour au diplôme. Nous nous concentrerons par ailleurs sur les deux types de retours aux diplômes les moins ambigus a priori : d'une part sur ceux intervenant à partir de situations d'emploi favorables avec un nouveau diplôme de niveau supérieur ou égal à celui détenu déjà en 2010 (type dit « offensif pur ») et d'autre part sur ceux intervenant après des situations de chômage ou d'inactivité, en direction de nouveaux diplômes de niveau égal ou inférieur à celui détenu après la formation initiale (type dit « défensif pur »).

Les simples probits (voir annexe 1) permettent de confirmer que les caractéristiques des individus et de leurs parcours ne sont pas les mêmes dès lors que l'on distingue qui opère des retours aux diplômes plutôt offensifs ou plutôt défensifs. En particulier, et logiquement, les retours aux diplômes offensifs vont beaucoup plus souvent de pair avec une première année de vie active dominée par l'emploi, que celui-ci soit à durée indéterminée ou pas, à l'inverse des retours aux diplômes

défensifs. Le rôle des premiers pas dans la vie active n'étant pas neutre – à la fois comme signal vis-à-vis d'éventuels recruteurs futurs, et en ce qu'ils témoignent également en général d'une employabilité plus ou moins forte au départ, juste à l'issue des études. De même, des difficultés scolaires précoces (redoublement avant la 6^{ème}) vont de pair avec une diminution des chances d'opérer un retour au diplôme de type offensif, mais n'ont pas de lien significatif avec celles d'opérer un retour au diplôme plus défensif.

Un autre jeu de modèles probits est utilisé pour se doter d'une première évaluation simple des liens existant entre retours aux diplômes et conditions d'insertion ultérieures, telles que mesurées mi-2015. Ils suggèrent (voir annexe 2) que les retours aux diplômes offensifs et précoces¹ réduisent significativement, à sexe et diplôme d'origine en 2010 donnés, les risques d'être au chômage ou inactif mi-2015 ; en revanche, ces mouvements de retours aux diplômes restent sans lien significatif avec les chances d'occuper un emploi à cette même date, notamment du fait que nombre des jeunes concernés poursuivent encore leur reprise d'études. Ces nouveaux-diplômés-là s'accompagnent en outre d'une diminution modeste, mais encore légèrement significative, des chances d'occuper un emploi supposé présenter de bonnes qualités à l'horizon de l'été 2015 (c'est-à-dire entendu ici comme un emploi à durée indéterminée et avec un temps de travail plein, ou partiel mais choisi). A l'inverse, les retours aux diplômes défensifs et précoces ne parviennent pas à réduire significativement le risque d'être au chômage ou inactif mi-2015, et vont de pair avec de moindres chances d'être en emploi à cette date – du fait, là encore, de la plus grande propension des jeunes rediplômés à poursuivre encore ou à reprendre à nouveau de tels mouvements en direction des diplômes. Et ces diplômes obtenus dans un cadre défensif s'accompagnent, sans surprise, et non sans lien avec ce qui précède, de chances significativement moindres d'occuper des emplois réputés « de bonne qualité ».

Ces résultats, relativement attendus, restent fragiles du fait du nombre relativement faible d'observations de tels retours aux diplômes précoces dans l'enquête d'une part, du fait des limites précédemment exposées d'autre part. En outre, les différences existant entre ces deux formes de retours aux diplômes et l'éventualité que les variables de contrôle ne jouent pas des rôles analogues dans les deux types de retours aux diplômes incite à se tourner vers des modèles dits « biprobits », distincts, dans l'intention de mieux contrôler les deux ensembles de biais de sélection.

Les modélisations de type biprobits destinées à estimer le lien entre le retour précoce aux diplômes versus l'absence de retour aux diplômes nécessitent de parvenir à instrumenter correctement la probabilité que survienne de tels retours aux diplômes, ce avec des variables ne jouant pas un rôle aussi net concernant l'état de l'insertion à la mi-2015. La recherche de tels instruments n'a rien de trivial et prétendre réduire complètement les biais de sélection est souvent excessivement optimiste. Ici, usage a été fait notamment des informations sur le calendrier d'habitat (les jeunes qui obtiennent un nouveau diplôme à l'horizon 2015, en particulier défensif mais pas seulement, sont restés plus longtemps que les autres chez leurs parents), sur le niveau de diplôme des parents eux-mêmes, sur les conditions d'arrêt des études, sur la présence d'un redoublement avant l'entrée en 6^{ème}, sur la région d'habitat au moment de la fin des études (l'offre de formation pouvant expliquer une partie de la demande), ainsi que sur les premiers pas relatifs au marché du travail dans l'année qui a suivi l'interruption d'études, en 2010.

Les modèles biprobits concernant les obtentions suffisamment précoces de nouveaux diplômes (avant novembre 2013) dans des cadres offensifs (annexe 3) vont globalement dans le sens des premiers modèles probits simples présentés précédemment. Cependant, ils en atténuent les messages, probablement du fait du nombre d'occurrences un peu trop faible² de tels retours. Bien

¹ Pour rappel, les modèles sont ici limités au cas de nouveaux diplômes obtenus avant novembre 2013, afin de laisser un peu de temps pour qu'ils portent leurs éventuels fruits.

² Un peu plus de 220 individus seulement ont obtenu avant novembre 2013 un nouveau diplôme de niveau supérieur ou égal à celui déjà détenu à la fin de leurs études, en 2010. le chiffre est analogue concernant les retours à la fois très précoces et défensifs vers les diplômes.

que l'on retrouve la décroissance attendue du risque d'être au chômage ou inactif mi-2015 pour les jeunes concernés par ces retours, et la décroissance aussi portant sur les chances d'occuper déjà un emploi réputé de qualité à cet horizon, les résultats ne parviennent pas à être tout-à-fait significatifs, même en se contentant d'un risque de 10 % (ils en sont proches néanmoins).

Les modèles biprobits portant sur les obtentions précoces de nouveaux diplômes (avant novembre 2013) dans des cadres défensifs (annexe 4) conduiraient en revanche à appuyer le trait en ce qui concerne les messages précédemment esquissés : ces retours aux diplômes là s'accompagneraient d'une nette réduction toutes choses égales par ailleurs des chances d'occuper un emploi, d'échapper au chômage ou à l'inactivité et d'occuper un emploi réputé de qualité à la mi-2015. Là encore, la relative faiblesse des effectifs concernés par ces obtentions très précoces de nouveaux diplômes et la difficulté inhérente aux exercices de contrôle des biais d'endogénéité incite à la prudence – néanmoins, les résultats vont bien dans le même sens que ceux obtenus à l'aide des modélisations simples proposées au départ.

Ces analyses suggèrent que les retours aux diplômes précoces visant principalement à répondre à des difficultés d'insertion ne permettent probablement pas de compenser les probables déficits d'employabilité initiaux des jeunes faisant rapidement le choix de cette réponse-là plutôt que celui de se maintenir sur le marché du travail. On retrouve finalement concernant ces retours aux diplômes à visées défensives les résultats déjà mis en avant par Arrighi et Mora (2011) à partir de l'exploitation de l'enquête génération 2004 menée en 2009 ou par Marti et Verd pour la Catalogne (2011) concernant les retours en formation. L'« efficacité » des retours semble ainsi résider au moins autant dans les circonstances où ces retours s'opèrent que dans l'effet propre des nouveaux diplômes eux-mêmes – du moins, là aussi, pour ce qui concerne les retours aux diplômes intervenus dès les premières années qui suivent la formation initiale.

Bibliographie

- Arrighi J.-J. et Mora V. (2011), *Le retour en formation en début de vie active : un effet ambivalent sur l'accès à l'emploi*, Céreq, Net.Doc n° 83.
- Beaupère N., Chalumeau L., Gury N., Huguée C. (2007), *L'abandon des études supérieures : un état des recherches en 2007*, rapport pour l'ONVE, mai 2007, Céreq Rennes.
- Crawford M. B. (2010), *L'éloge du carburateur*, La découverte, collection « cahiers libres », Paris.
- Doray P., Kamanzi P., Laplante B., Street C. (2012), « Les retours aux études : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? », *Formation Emploi*, n° 120, octobre-décembre, p. 75-100.
- Marti L.-A. et Verd J.-M. (2011), « Les effets de la formation diffèrent selon les parcours sur le marché du travail : l'exemple catalan », *Formation Emploi*, n° 113, p. 63-79.
- Mora V. (2014), *Quand les bacheliers reprennent des études. Qui, pourquoi, comment, quels effets sur l'insertion ?*, Céreq, Net.Doc, n° 127.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, PUF, collection « Le lien social », mars.
- Vertongen G., Nils F., Traversa J., Bourgeois E., de Viron F. (2009), « Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires », *Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 38, n° 1.

Annexes

1/ Probits simples : qui obtient un nouveau diplôme ? de quel type ?

| | (1) rediplomation | (2) Redipl offensif | (4) Redipl défensif | (1) Redipl offensive avant novembre 2013 | (2) Redipl défensive avant novembre 2013 |
|--|-----------------------|---------------------------|---------------------------|---|---|
| Etre une femme | 0.154*** (5.32) | 0.143*** (2.85) | 0.264*** (5.90) | 0.0392 (0.66) | 0.188*** (3.07) |
| Né de 2 par. étrangers | 0.0976* (1.93) | 0.175** (2.01) | -0.0376 (-0.47) | 0.122 (1.22) | -0.0277 (-0.26) |
| Au – 1 parent dipl. sup. | 0.176*** (4.72) | 0.187*** (3.08) | 0.236*** (4.06) | 0.0362 (0.47) | 0.206** (2.46) |
| Deux parents cadres | 0.0657* (1.75) | 0.153** (2.51) | -0.0915 (-1.51) | 0.0677 (0.89) | 0.0393 (0.46) |
| Achève études en Région parisienne | 0.100*** (2.69) | 0.0117 (0.19) | -0.00207 (-0.03) | 0.216*** (3.05) | -0.00823 (-0.10) |
| Redoublement avant la 6ème | -0.196*** (-4.68) | -0.213** (-2.46) | -0.0603 (-0.98) | -0.197** (-2.13) | -0.145* (-1.77) |
| edi1a (ref= maj chom-inac an 1) | -0.213*** (-5.05) | 0.610*** (8.41) | -0.599*** (-8.56) | 0.601*** (6.11) | -1.639*** (-6.34) |
| edd1a (ref= maj chom-inac an 1) | 0.0952*** (2.67) | 0.402*** (5.49) | -0.201*** (-3.86) | 0.892*** (10.03) | -0.553*** (-7.37) |
| poursuite1a (ref= maj chom-inac an 1) | 0.668*** (13.45) | 0.592*** (5.71) | -0.351*** (-3.41) | 0.323** (2.17) | -1.005*** (-4.98) |
| Ecoles bac+5 et doctorat (ref= bac+3/4) | -0.796*** (-9.19) | -0.397*** (-3.47) | -0.557*** (-4.17) | -0.569*** (-4.54) | -0.455*** (-3.21) |
| Master 2 (ref= bac+3/4) | -0.492*** (-8.50) | -0.298*** (-3.14) | -0.427*** (-4.37) | -0.568*** (-3.76) | -0.581*** (-2.94) |
| Bac plus 2 (ref= bac+3/4) | -0.0610 (-1.19) | 0.0552 (0.58) | -0.462*** (-4.26) | -0.104 (-0.91) | -0.454*** (-3.03) |
| Bac généré (ref= bac+3/4) | 0.375*** (7.64) | -0.0434 (-0.41) | 0.0711 (0.76) | 0.0204 (0.16) | -0.140 (-0.99) |
| Bac tech (ref= bac+3/4) | 0.206*** (3.61) | 0.0180 (0.16) | 0.112 (1.11) | -0.00463 (-0.03) | 0.199 (1.46) |
| Bac pro (ref= bac+3/4) | -0.218*** (-4.33) | -0.608*** (-4.90) | -0.105 (-1.16) | -0.354*** (-2.89) | -0.273** (-2.02) |
| Cap bep (ref= bac+3/4) | -0.176** (-1.89) | -0.119 (-1.13) | -0.261*** (-2.74) | 0.148** (2.15) | 0.0670 (0.92) |
| Non diplômé (ref= bac+3/4) | -0.151*** (-3.22) | -0.131 (-1.20) | -0.213** (-2.33) | -0.0894 (-0.76) | -0.211 (-1.64) |
| Arrêt d'études complexe (ref=choisi) | 0.546*** (14.78) | 0.339*** (5.09) | 0.334*** (5.95) | 0.0113 (0.09) | -0.131 (-1.09) |
| Arret d'études subi (Ref=choisi) | 0.0873** (2.47) | 0.0316 (0.52) | 0.0677 (1.30) | 0.453*** (5.85) | 0.376*** (5.05) |
| Constant | -1.358*** (-30.50) | -2.382*** (-22.35) | -1.642*** (-18.62) | -2.642*** (-20.55) | -1.709*** (-14.37) |
| Observations | 13587 | 12206 | 12313 | 11106 | 11093 |
| Pseudo R ² | 0.132 | 0.081 | 0.075 | 0.099 | 0.144 |
| ll | -4849.5 | -1449.0 | -1885.9 | -1009.7 | -979.4 |
| aic | 9737.0 | 2937.9 | 3811.7 | 2059.4 | 1998.8 |
| bic | 9879.8 | 3086.1 | 3960.1 | 2205.7 | 2145.1 |

t statistics in parentheses

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

2/ Probit sur le lien entre rediplomations précoces et situations à 5 ans, sachant sexe et niveau de diplôme initial

| | (1) Emploi 5ans | (2) Neet (chom ou inactivité) 5ans | (3) Bon emploi 5ans (EDI + tps choisi) |
|--|-----------------------|---|--|
| Rediplomation offensive (ref = pas de redipl) | -0.0929 (-0.98) | -0.339*** (-3.04) | -0.170* (-1.94) |
| Rediplomation défensive (ref = pas de redipl) | -0.274*** (-3.09) | -0.0865 (-0.91) | -0.504*** (-5.28) |
| femme | -0.142*** (-4.82) | 0.135*** (4.50) | -0.242*** (-9.43) |
| L3pro et Bac+5 et plus (en 2010) (ref=Bac+2) | 0.414*** (6.83) | -0.368*** (-5.96) | 0.186*** (4.17) |
| L3 et M1 (ref=Bac+2) | -0.0865 (-1.06) | 0.106 (1.26) | -0.166** (-2.53) |
| Bac généré ou techno (ref=Bac+2) | -0.456*** (-7.48) | 0.328*** (5.16) | -0.638*** (-12.43) |
| Bac professionnel (ref=Bac+2) | -0.201*** (-3.30) | 0.218*** (3.51) | -0.423*** (-8.63) |
| Cap-Bep (ref=Bac+2) | -0.553*** (-9.57) | 0.578*** (9.80) | -0.704*** (-14.47) |
| Non diplômé (ref=Bac+2) | -1.268*** (-22.84) | 1.260*** (22.23) | -1.412*** (-27.60) |
| Constant | 1.272*** (25.82) | -1.314*** (-25.97) | 0.501*** (12.89) |
| Observations | 11316 | 11314 | 11315 |
| Pseudo R^2 | 0.142 | 0.138 | 0.122 |
| ll | -4885.1 | -4691.2 | -6717.7 |
| aic | 9790.3 | 9402.4 | 13455.3 |
| bic | 9863.6 | 9475.8 | 13528.7 |

t statistics in parentheses

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

3/ Biprobits rediplomations offensives vs pas de rediplomation

| | (1) Rediplomation offensive vs pas de rediplomation | (1) Rediplomation offensive vs pas de rediplomation | (1) Rediplomation offensive vs pas de rediplomation |
|---|--|--|--|
| Etre une femme | 0.0454 (0.76) | 0.0429 (0.72) | 0.0384 (0.63) |
| Au – 1 parent dipl. sup. | 0.0797 (1.13) | 0.0644 (0.93) | 0.0837 (1.17) |
| A achevé études en Région parisienne | 0.209*** (3.03) | 0.214*** (3.10) | 0.193*** (2.70) |
| Redoublement avant la 6ème | -0.212** (-2.29) | -0.206** (-2.22) | -0.192** (-2.08) |
| Vit toujours chez ses parents 6 mois après la fin de Formation Initiale | 0.205*** (2.95) | 0.197*** (2.81) | 0.221*** (3.18) |
| Edi dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | 0.635*** (6.42) | 0.630*** (6.34) | 0.639*** (6.48) |
| Edd dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | 0.903*** (10.10) | 0.913*** (10.31) | 0.903*** (10.17) |
| Formation ou alternance année 1 (ref= maj chom-inac an 1) | 0.345** (2.32) | 0.324** (2.18) | 0.348** (2.34) |
| Arrêt d'études complexe (ref=choisi) | 0.441*** (5.55) | 0.437*** (5.64) | 0.442*** (5.73) |
| Arret d'études subi Ref=choisi) | 0.147** (2.07) | 0.131* (1.85) | 0.161** (2.28) |
| Bac+5 et doctorat (ref= bac+2) | -0.213** (-2.19) | -0.348*** (-3.20) | -0.340*** (-3.15) |
| Bac+3/4 (ref= bac+2) | 0.391*** (3.32) | 0.269** (2.12) | 0.261** (2.05) |
| Bac général (ref= bac+2) | 0.266** (2.42) | 0.137 (1.13) | 0.144 (1.20) |
| Bac techno (ref= bac+2) | 0.203* (1.68) | 0.0635 (0.48) | 0.0637 (0.48) |
| Bac pro (ref= bac+2) | -0.269** (-2.30) | -0.271** (-2.31) | -0.265** (-2.27) |
| Dipl niveau 5 (ref= bac+2) | 0.107 (1.09) | -0.0337 (-0.30) | -0.0392 (-0.35) |
| Non diplômé (ref= bac+2) | 0.205* (1.95) | 0.0934 (0.80) | 0.0582 (0.50) |
| Constant | -2.996*** (-24.22) | -2.853*** (-21.35) | -2.875*** (-21.79) |
| | (2) emploi5ans | (2) Neet 5ans | (2) Bon emploi 5ans |
| Avoir eu un nouveau dipl. précoce type offensif (ref=pas de nouveau diplôme) | -0.358 (-0.68) | -0.623 (-1.51) | -0.656 (-1.49) |
| Etre une femme avec enfant dès avant mi-2013 (ref = être un homme) | -0.424*** (-7.88) | 0.456*** (8.47) | -0.341*** (-6.85) |
| Etre une femme sans enfant avant mi-2013 (ref = être un homme) | -0.0433 (-1.33) | 0.0244 (0.73) | -0.187*** (-6.71) |
| Avoir deux parents nés en france | 0.0951*** (2.73) | -0.103*** (-2.94) | 0.0293 (0.95) |
| Avoir deux parents cadres | 0.0102 (0.26) | -0.0588 (-1.46) | -0.0144 (-0.46) |

(Suite des trois modèles biprobit sur les retours aux diplomes de type « offensif »)

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Avoir achevé ses études en ZUS | -0.178*** (-3.36) | 0.201*** (3.78) | -0.0779 (-1.53) |
| Chom ou inact dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | -0.606*** (-15.91) | 0.605*** (15.07) | -0.489*** (-13.72) |
| Edi dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | 0.184*** (4.36) | -0.153*** (-3.56) | 0.438*** (13.76) |
| Bac+5 et doctorat (ref= bac+2) | 0.436*** (8.42) | -0.281*** (-4.29) | 0.0775* (1.65) |
| Bac+3/4 (ref= bac+2) | 0.0670 (0.85) | 0.0828 (0.93) | -0.170** (-2.48) |
| Bac general (ref= bac+2) | -0.331*** (-5.23) | 0.290*** (3.77) | -0.654*** (-10.35) |
| Bac techno (ref= bac+2) | -0.252*** (-3.63) | 0.267*** (3.23) | -0.493*** (-7.30) |
| Bac pro (ref= bac+2) | -0.189*** (-2.98) | 0.192*** (2.93) | -0.435*** (-8.60) |
| Dipl niveau 5 (ref= bac+2) | -0.419*** (-6.88) | 0.435*** (7.00) | -0.596*** (-11.79) |
| Non diplômé (ref= bac+2) | -0.979*** (-16.40) | 0.967*** (15.90) | -1.131*** (-20.73) |
| Constant | 1.308*** (20.54) | -1.327*** (-19.42) | 0.454*** (8.75) |
| athrho | | | |
| Constant | 0.0155 (0.07) | 0.247 (1.21) | 0.171 (0.85) |
| Observations | 11107 | 11106 | 11107 |
| Pseudo R ² | | | |
| ll | -5493.0 | -5296.1 | -7285.6 |
| aic | 11052.0 | 10662.1 | 14641.2 |
| bic | 11293.4 | 10918.2 | 14897.3 |

t statistics in parentheses

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

4/ Biprobits rediplomations défensives vs pas de rediplomation

| | (1) Rediplomation défensive vs pas de rediplomation | (1) Rediplomation défensive vs pas de rediplomation | (1) Rediplomation défensive vs pas de rediplomation |
|---|--|--|--|
| Etre une femme | 0.170*** (2.79) | 0.170*** (2.78) | 0.163*** (2.71) |
| Au – 1 parent dipl. sup. | 0.208*** (2.77) | 0.207*** (2.75) | 0.206*** (2.79) |
| A achevé études en Région parisienne | -0.0285 (-0.36) | -0.0401 (-0.50) | -0.122 (-1.50) |
| Redoublement avant la 6ème | -0.129 (-1.62) | -0.122 (-1.51) | -0.143* (-1.81) |
| Vit toujours chez ses parents 6 mois après la fin de Formation Initiale | -0.0116 (-0.16) | 0.00659 (0.09) | 0.0232 (0.34) |
| Edi dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | -1.177*** (-4.48) | -1.169*** (-4.45) | -1.066*** (-4.65) |
| Chom/inac dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1) | 0.548*** (8.11) | 0.566*** (8.34) | 0.595*** (8.92) |
| Formation ou alternance année 1 (ref= maj chom-inac an 1) | -0.544*** (-2.69) | -0.562*** (-2.73) | -0.575*** (-2.74) |
| Arrêt d'études complexe (ref=choisi) | 0.416*** (5.76) | 0.387*** (5.30) | 0.333*** (4.59) |
| Arret d'études subi Ref=choisi) | 0.121* (1.69) | 0.132* (1.82) | 0.0849 (1.21) |
| Bac+5 et doctorat (ref= bac+2) | 0.0199 (0.14) | 0.0299 (0.21) | 0.0557 (0.40) |
| Bac+3/4 (ref= bac+2) | 0.444*** (2.76) | 0.440*** (2.73) | 0.406** (2.54) |
| Bac général (ref= bac+2) | 0.256* (1.68) | 0.277* (1.82) | 0.238 (1.57) |
| Bac techno (ref= bac+2) | 0.604*** (4.15) | 0.589*** (4.03) | 0.590*** (4.06) |
| Bac pro (ref= bac+2) | 0.139 (0.96) | 0.128 (0.88) | 0.119 (0.84) |
| Dipl niveau 5 (ref= bac+2) | 0.192 (1.39) | 0.171 (1.24) | 0.186 (1.37) |
| Non diplômé (ref= bac+2) | 0.217 (1.63) | 0.191 (1.44) | 0.194 (1.48) |
| Constante | -2.590*** (-18.40) | -2.598*** (-18.48) | -2.569*** (-18.68) |
| | (2) emploi5ans | (2) Neet 5ans | (2) Bon emploi 5ans |
| Avoir eu un nouveau dipl. précoce type défensif (ref=pas de nouveau diplôme) | -1.322*** (-5.51) | 0.842*** (2.99) | -1.533*** (-8.51) |
| Etre une femme avec enfant dès avant mi-2013 (ref = être un homme) | -0.431*** (-8.17) | 0.455*** (8.58) | -0.354*** (-7.25) |
| Etre une femme sans enfant avant mi-2013 (ref = être un homme) | -0.0352 (-1.09) | 0.00440 (0.13) | -0.181*** (-6.56) |
| Avoir deux parents nés en france | 0.102*** (2.98) | -0.105*** (-3.03) | 0.0320 (1.06) |
| Avoir deux parents cadres | 0.0325 (0.84) | -0.0849** (-2.12) | -0.000557 (-0.02) |

(Suite des trois modèles biprobit sur les retours aux diplomes de type « offensif »)

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Avoir achevé ses études en ZUS | -0.172*** (-3.33) | 0.200*** (3.83) | -0.0886* (-1.79) |
| Edd dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1 ou poursuites) | 0.544*** (14.47) | -0.551*** (-14.33) | 0.229*** (7.13) |
| Edi dominant la 1ère année post FI (ref= maj chom-inac année 1 ou poursuites) | 0.635*** (15.22) | -0.627*** (-14.76) | 0.677*** (19.75) |
| Bac+5 et doctorat (ref= bac+2) | 0.290*** (4.51) | -0.247*** (-3.79) | 0.0721 (1.56) |
| Bac+3/4 (ref= bac+2) | -0.0927 (-1.08) | 0.0963 (1.09) | -0.165** (-2.43) |
| Bac general (ref= bac+2) | -0.416*** (-5.66) | 0.275*** (3.59) | -0.596*** (-9.55) |
| Bac techno (ref= bac+2) | -0.347*** (-4.42) | 0.222*** (2.71) | -0.439*** (-6.55) |
| Bac pro (ref= bac+2) | -0.222*** (-3.48) | 0.216*** (3.32) | -0.427*** (-8.48) |
| Dipl niveau 5 (ref= bac+2) | -0.468*** (-7.67) | 0.470*** (7.56) | -0.624*** (-12.38) |
| Non diplômé (ref= bac+2) | -1.022*** (-17.08) | 0.993*** (16.34) | -1.177*** (-21.47) |
| Constant | 0.874*** (14.16) | -0.884*** (-14.09) | 0.203*** (4.00) |
| athrho | | | |
| Constant | 0.610*** (4.27) | -0.525*** (-3.59) | 0.695*** (5.13) |
| Observations | 11094 | 11093 | 11094 |
| Pseudo R ² | | | |
| ll | -5488.6 | -5336.3 | -7290.2 |
| aic | 11047.2 | 10742.7 | 14650.4 |
| bic | 11303.2 | 10998.7 | 14906.4 |

t statistics in parentheses

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active : évolutions depuis une décennie

– Résumé –

Hélène Couprie^{}, Xavier Joutard^{**}*

Des « formes atypiques d'emploi », déviant de la norme constituée par l'emploi salarié à temps complet en contrat à durée indéterminé (CDI), se développent et se diversifient sur le marché du travail français depuis plusieurs décennies déjà. Celles-ci peuvent notamment se caractériser par un horizon déterminé associé au contrat de travail, une durée du travail inférieure au temps plein, une plus grande autonomie dans l'emploi, la présence d'un intermédiaire ainsi que par la nature subventionnée de l'emploi. Toutefois, le développement de ces formes d'emplois va de pair avec la hausse de la précarité de l'emploi, ce qui génère de fortes interrogations quant aux évolutions des relations de travail dans notre société.

Les jeunes, à l'entrée de la vie active, sont confrontés plus que le reste de la population à des passages par ces emplois de forme atypique – et parfois de manière renouvelée. La part des intérimaires et titulaires d'un CDD apparaît 3 à 4 fois plus élevée chez les jeunes que pour l'ensemble de la population en emploi. Le travail à temps partiel, majoritairement subi, est aussi plus fréquent parmi les jeunes travailleurs.

Le passage par des formes atypiques d'emploi peut constituer un préalable à une insertion durable vers un emploi « normé », salarié, en CDI, à temps complet. Le recours à ces diverses formes d'emploi en début de carrière peut être l'occasion pour le jeune de développer son réseau professionnel, d'acquérir de l'expérience professionnelle ou même de signaler sa motivation et ses compétences auprès de son futur employeur. Les formes atypiques d'emploi peuvent ainsi apparaître comme une caractéristique inhérente à cette période de transition au cours de laquelle les jeunes comme les employeurs font l'apprentissage de la qualité de leur appariement. On ne peut toutefois ignorer que les emplois atypiques sont aussi utilisés comme un moyen d'accroître la flexibilité de la main d'œuvre et contribuent ce qui pourrait correspondre à des évolutions impulsées par le côté demande de travail.

Ainsi, il y a lieu de s'interroger sur l'aspect réellement transitoire d'un tel passage : les évolutions structurelles du fonctionnement du marché du travail pourraient-elles conduire à l'apparition de nouvelles normes d'emploi, éloignées de la relation salariale sous forme de CDI à temps complet ? Le passage par des formes atypiques d'emploi laisse-t-il des « cicatrices » sur les chances d'emploi à moyen terme ou est-il un passage « obligé » qui participe favorablement au processus d'insertion dans la vie active des jeunes ?

Pour étudier cette question nous comparons dans le temps les conditions d'insertion de cohortes de primo-sortants du système éducatif de 1998, 2004 et 2010, suivis sur 5 ans grâce aux Enquêtes Générations du Céreq. Les cohortes ou « Générations », sont caractérisées par leur date de sortie du système éducatif : l'ensemble des primo-sortants sélectionnés une année donnée font face à une conjoncture identique, ils disposent en outre de la même ancienneté dans la vie active. Après une analyse descriptive, nous modélisons les chances d'obtenir un emploi normé à l'aide d'un modèle

^{*} Université de Cergy-Pontoise, THEMA.

^{**} Aix-Marseille Université, LEST.

markovien de transition sur le marché du travail contrôlant pour les facteurs individuels fixes d'hétérogénéité inobservé. L'analyse simultanée de trois générations nous permet de contrôler pour les évolutions de structure de la population des jeunes (taux de féminisation, niveau et type d'étude, ancienneté mais aussi changements de la distribution des compétences et des préférences d'une génération à l'autre). Nous pouvons ainsi observer les évolutions du risque de rester « piégé » dans des emplois atypiques dans un contexte descriptif puis dans un contexte « structurel ». Une fois expurgé l'effet de l'hétérogénéité individuelle sur les trajectoires, les effets dynamiques estimés reflètent des évolutions plutôt attribuables au fonctionnement du marché du travail et dans une moindre mesure aux évolutions du système éducatif, car ces dernières sont captées dans l'effet fixe (compétences à la sortie du système scolaire par exemple). Nous obtenons ainsi des éclairages sur les transformations des normes d'emploi sur le marché du travail.

D'après nos analyses, il apparaît que les évolutions récentes (en lien avec la crise de 2008) semblent avoir affecté les dynamiques d'entrée et les effets tremplin d'une façon hétérogène selon les types de contrats et la population concernée. Les principaux enseignements de nos analyses sont les suivants.

Les épisodes d'emploi atypiques (CDD, travail intérimaire, et travail à temps partiel) font partie inhérente des trajectoires d'entrée dans la vie active, de plus en plus de jeunes faisant l'expérience de ce type d'épisodes. Ces épisodes sont clairement transitoires et favorables à une insertion vers la norme d'emploi. Ils présentent tous un effet tremplin positif : il est préférable d'occuper une forme d'emploi atypique, quelle qu'elle soit, plutôt que de rester sans emploi pour atteindre le CDI à temps complet.

Les estimations de dépendance d'état nous montrent qu'il est plus difficile aujourd'hui qu'en 1998 d'atteindre la norme d'emploi (emploi à temps complet et à durée indéterminée) surtout pour les hommes sortants du secondaire. Toutefois, il apparaît que certains mécanismes compensateurs issus de l'hétérogénéité individuelle sont à l'œuvre et permettent de maintenir la stabilité dans le temps de cette forme d'emploi une fois que celle-ci est atteinte une première fois.

Finalement, alors que les effets tremplins des CDD vers les CDI suivaient une évolution tendancielle à la baisse, les évolutions récentes liées à la crise économique de 2008 semblent avoir modifié les dynamiques en améliorant l'effet tremplin des CDD vers le CDI à temps complet. Il semblerait que le rendement de l'emploi à temps complet en CDD se soit accru sur une période récente relativement à la situation des jeunes sans emploi, qui voient leurs perspectives se dégrader. Nous avons par ailleurs constaté que les évolutions récentes vont en faveur d'une nette diminution des disparités des effets tremplins entre les hommes et les femmes.

Politiques d'entreprises et transitions professionnelles (Atelier 6b)

Gestion sectorielle de la main d'œuvre : un rôle de médiation entre domaines de formation qualifiante et parcours professionnels ?

*Matthieu Veinstein **

Le dispositif bruxellois de formation professionnelle améliore significativement les chances d'insertion professionnelle des participants, en particulier s'agissant de formation qualifiante. L'impact qui pourrait en résulter, par exemple comme seconde chance pour les jeunes les moins diplômés, est cependant atténué par les pratiques de recrutement des entreprises. Si elles privilégient, de manière générale, les sortants de formation qualifiante, d'autres critères sont pris en compte, dans un contexte de pénurie d'emploi. Les jeunes les plus vulnérables bénéficient moins de leur passage en formation qualifiante, surtout en termes de stabilisation en emploi (Veinstein et al. 2016). Pour établir ces résultats nous avons appréhendé les pratiques de recrutement des entreprises de manière implicite, en mettant en avant les groupes de chercheurs d'emploi formés rencontrant le plus de difficultés dans leur insertion professionnelle (et/ou bénéficiant le moins de leur passage en formation qualifiante, en comparaison avec un groupe témoin). Par exemple, les formés ayant achevé leurs études secondaires bénéficiaient davantage d'une stabilisation rapide en emploi par rapport aux formés sortis plus tôt du système scolaire. A côté de facteurs limitant l'égalité des chances d'accès en formation (Beaupère N., Podevin G., Poulain L., 2011), des mécanismes ségrégatifs peuvent également jouer vis-à-vis des chances de valorisation des formations suivies.

Nos premiers travaux mettaient également en évidence des différences en fonction des parcours de formation suivis. L'hypothèse que nous explorons est la suivante : les pratiques d'appel ou rejet des demandeurs d'emploi expliquent en partie les écarts constatés. Nous nous inspirons des travaux de Moncel qui a étudié l'articulation entre pratiques d'appel/rejet des segments productifs et insertion des sortants du système éducatif en France, à partir de données d'enquête (les enquêtes « Génération »). Cette hypothèse entendait prendre en compte les pratiques de mobilisation de la main d'œuvre débutante par les entreprises, autrement dit, les « pratiques d'appel – rejet des débutants caractérisées par les modalités de recrutement, de rétention et de mobilité (...) » (Moncel, 2001), en mettant notamment l'accent sur les premiers emplois occupés. Les pratiques de mobilisation des demandeurs d'emploi, envisagées au niveau des segments productifs, seraient un élément d'explication des variations des conditions d'insertion des sortants de formation qualifiante, selon les domaines de formation. En effet, les domaines de formation prédisposeraient (à des degrés variables) à orienter la recherche d'emploi vers certains segments productifs, mais ceux-ci auraient leur logique de recrutement et de stabilisation, plus ou moins favorable à l'insertion professionnelle.

Dans un premier temps, nous identifions différentes logiques d'appel/rejet de la main d'œuvre demandeuse d'emploi. Pour ce faire nous utilisons une méthode comparable à celle qui avait été proposée par Moncel¹. Dans un second temps, nous nous demandons dans quelle mesure ces logiques de mobilisation infléchissent les parcours des sortants de formation qualifiante, selon leurs domaines de formation. Cela nous conduit à nous interroger, en conclusion, sur les possibilités de

* Metices/Université Libre de Bruxelles.

¹ Plus précisément, nous nous appuyons ici sur la 1^{ère} étape adoptée par Moncel, consistant à classer les segments en fonction de leurs pratiques d'appel. Cette méthode proposait une seconde étape, devant conduire à caractériser plus globalement les modes de mobilisations en croisant les pratiques d'appel avec la nature des emplois occupés et les caractéristiques des personnes. Il existe cependant des différences en termes de population, nature des données, indicateurs retenus pour cette première étape.

régulation de telles pratiques en nous inspirant d'une expérience récente relative au secteur de l'HORECA.

1. Les logiques de mobilisation de la main d'œuvre demandeuse d'emploi²

Après avoir présenté la population étudiée (1.1), nous présentons six logiques de mobilisation de la main d'œuvre DEI (Demandeurs d'Emploi Inoccupés) bruxelloise (1.2).

1.1. Population étudiée

Pour appréhender les parcours sur le marché du travail, nous mobilisons des données d'origine administrative (Clette et al., 2013). Dans le cadre d'une collaboration entre BF et METICES - ULB³, nous couplons une base de données qui nous renseigne sur certaines caractéristiques de la population étudiée (personnelles et relatives aux formations suivies, le cas échéant) et une base de données qui nous renseigne, sur une période de trois années, sur les positions occupées sur le marché du travail, et sur certaines caractéristiques des emplois occupés (en particulier, un identifiant codé de l'employeur, la taille et le secteur d'activité). Pour ce dernier aspect, nous nous appuyons sur l'emploi principal occupé en fin de trimestre. L'identifiant codé de l'employeur permet de prendre en compte les changements d'employeurs, y compris pour ceux qui occupent un emploi de manière continue. La continuité chez un même employeur définit une « séquence d'emploi ». Les données relatives au secteur d'activité et à la taille de l'entreprise se rapportent à l'employeur (et pas spécifiquement à l'implantation pour les entreprises qui comprennent plusieurs unités distinctes géographiquement les unes des autres). En amont de cette recherche, le développement d'un *datawarehouse*⁴ « marché du travail et protection sociale » au sein de la Banque Carrefour Sécurité Sociale (BCSS)⁵, auquel nous avons eu recours, tient en partie à la faiblesse du financement public d'enquêtes sur l'enseignement, la formation et le marché du travail en Belgique francophone (Crisp, 1989).

Nous prenons en compte conjointement deux cohortes (2008 et 2009) et l'ensemble des individus envisagés dans la recherche : demandeurs d'emploi n'ayant pas suivi de formation et demandeurs d'emploi ayant suivi une formation, quel qu'en soit le type. Les formations sont très diversifiées, comprenant par exemple des formations en alphabétisation, ou des formations qualifiantes (Veinstein et al., 2014). Il s'agit de chercheurs d'emploi qui résident en Région bruxelloise l'année de référence. Ces choix nous permettent de disposer d'effectifs assez grands lorsqu'on croise les segments avec les domaines de formation précis.

Pour chacune de ces deux cohortes, nous pouvons prendre en compte une période de trois années à partir du moment de référence. Pour les sortants de formation, ce moment de référence correspond à la sortie de formation. Pour les individus du groupe témoins, il correspond à la fin du 2^{ème} trimestre (moment médian des sorties de formation pour les participants). La trajectoire sur trois années peut être appréhendée en considérant les segments productifs associés aux « séquences d'emploi » successives. Par exemple, telle personne a occupé un emploi court dans le secteur intérimaire, puis, après une période de chômage, un emploi plus long dans une grande entreprise de l'HORECA⁶.

² Nous nous basons sur la catégorie « administrative » des demandeurs d'emploi inoccupés (DEI).

³ Recherche « L'insertion professionnelle des sortants des formations DEI organisées par BF ou ses centres partenaires », METICES, Mai 2014, rapport amendé en Mai 2015, financée par le Ministre en charge de la formation professionnelle.

⁴ *Entrepôt* de stockage de données.

⁵ https://www.ksz-bcss.fgov.be/fr/bcss/nodepage/content/websites/belgium/statistics/statistics_01.html

⁶ **HORECA** ou **HoReCa**, est un acronyme désignant le secteur d'activités de l'**H**ôtellerie, de la **R**estauration et des **C**afés.

On peut alors proposer des indicateurs qui se rapportent aux segments productifs. Par exemple, sur toutes les séquences d'emploi qui concernent tel segment, quelle est la proportion de celles qui concernent le premier emploi occupé (segment introducteur)? Avec des indicateurs qui portent sur les segments productifs, on se réfère implicitement à des trajectoires qui comptent au moins un emploi. Notre analyse des segments et de leur rôle vis-à-vis de l'insertion portera ainsi sur les individus qui ont occupé au moins un emploi sur la période de trois ans. Il est cependant possible, lorsqu'on s'intéresse aux parcours d'insertion des sortants de formation, de considérer également les parcours « sans emploi » (afin, par exemple, d'en connaître la fréquence).

Cette délimitation de la population d'étude nous amène finalement à tenir compte de 26.155 individus, dont 13.242 sont repris en référence à la cohorte 2008⁷ et 12.913 sont repris en référence à la cohorte 2009⁸. Dans le premier cas, il s'agit de 5.045 formés en 2008 (parmi lesquels 2.377 participants à une formation qualifiante) et 8.197 témoins pour 2008. Dans le second cas, il s'agit de 4.779 formés en 2009 (parmi lesquels 2.382 participants à une formation qualifiante) et de 8.134 témoins pour 2009.

1.2. Logiques de mobilisation de la main d'œuvre demandeuse d'emploi

Les segments productifs sont constitués par les entreprises appartenant à un même regroupement : secteur d'activité x taille, par exemple, les petites entreprises de la construction.

Les secteurs d'activité, appréhendés à partir de la NACE 2008, ont été regroupés en 15 agrégats, en respectant la continuité de la nomenclature et de manière à disposer d'effectifs suffisants. Cela nous a amené à regrouper plusieurs divisions de la NACE. Dans certains cas, nous regroupons des sections, par exemple, la section « Industrie manufacturière » avec la section « Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné ». A l'inverse, dans d'autres cas, nous avons maintenu le niveau du groupe. Il en est ainsi pour les « Activités des agences de travail temporaire (782) », et les « Activités de nettoyage (812) ». La taille de l'employeur est appréhendée à partir de quatre classes, relativement équilibrées. Nous distinguons les entreprises de moins de 10 travailleurs et celles qui comptent entre 10 et moins de 50 travailleurs. Pour les entreprises plus grandes, nous les distinguons selon qu'elles comptent moins ou plus de 1000 salariés. Plus la taille de l'entreprise augmente, plus il y a de chance que cet effectif corresponde à une entreprise comptant plusieurs implantations. Les (très) petites entreprises sont généralement des entreprises comprenant une seule implantation, les très grandes entreprises sont généralement des entreprises comprenant plusieurs implantations. Les deux cas de figure coexistent parmi les entreprises comptant entre 50 et 1000 travailleurs.

Le croisement des 15 agrégats et des quatre tailles d'entreprise conduirait en principe à retenir 60 segments différents. Pour un secteur donné, nous regroupons cependant les tailles contigües lorsqu'elles sont associées à des effectifs plus faibles. Cela nous a amené in fine à retenir 50 segments.

Plusieurs indicateurs peuvent être proposés, en supposant que certaines combinaisons de leurs modalités permettront l'identification de logiques d'appel de la main d'œuvre DEI différentes. Pour chaque segment, le calcul s'appuie sur les différentes séquences réalisées dans ce segment.

⁷ Sur ces 13.242 individus, 17% sont aussi liés à la cohorte 2009.

⁸ Sur ces 12.913 individus, 18% sont aussi liés à la cohorte 2008.

Pour distinguer plusieurs logiques de mobilisation de la main d'œuvre demandeuse d'emploi, nous envisageons d'abord la typologie des 50 segments retenus. Quelques réaffectations conduisent finalement à retenir six logiques de mobilisation⁹.

Indicateurs retenus pour l'analyse des segments productifs

- Part Long : nombre d'individus qui passent par une séquence longue (au moins 5 trimestres, autrement dit plus d'un an) dans tel segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Court : nombre d'individus qui passent par une séquence courte (pas plus de deux trimestres successifs) dans tel segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Durée moyenne : durée moyenne des séquences dans tel segment
- Part Deb¹⁰ : nombre d'individus qui débutent dans tel segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Fin : nombre d'individus qui terminent dans tel segment (dernière séquence) / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Dep (pour « départ ») : nombre d'individus qui débutent dans tel segment et terminent dans un autre segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Arr (pour « arrivée ») : nombre d'individus qui débutent dans autre segment et terminent dans tel segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Reste : nombre d'individus qui débutent et terminent dans tel segment / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Deb mom¹¹ (pour « moment ») : nombre d'individus qui débutent dans tel segment, après la première année / nombre d'individus qui débutent dans tel segment
- Part Rg3 (pour « rang ») : nombre d'individus qui passent par tel segment et dont le parcours inclut au moins trois séquences en emploi (certaines pouvant se dérouler dans d'autres segments) / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Vul (pour « vulnérabilité ») : nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment qui débouche sur un épisode « hors emploi » / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment
- Part Vul L (pour « longue ») : nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment qui débouche sur un épisode « hors emploi » long (au moins 5 trimestres consécutifs) / nombre d'individus qui passent par une séquence dans tel segment qui débouche sur un épisode « hors emploi »

1.2.1. Segments impliqués dans des emplois courts (21% des emplois occupés après un an)

Il s'agit de segments associés à des emplois courts dans des trajectoires balbutiantes ou mobiles. Les trajectoires « balbutiantes » : séquence(s) courte(s) et isolées en emploi, dans des trajectoires qui se déroulent plutôt hors emploi. Les trajectoires « mobiles » : ces séquences vont de pair avec des séquences plus longues dans d'autres segments (qui généralement les précèdent). Dans ces segments, les séquences (en emploi) longues sont rares, les séquences courtes sont fréquentes et les durées moyennes sont courtes. La vulnérabilité (risque de transition hors emploi) est généralement fréquente, et elle débouche fréquemment (pour la plupart de ces segments) sur un épisode de chômage long.

Les segments associés à cette logique sont les suivants : Industrie manufacturière; Energie → 0<-10 ; Construction → 0<-10 ; Commerce de détail → 0<-10 ; Commerce de détail → >1000 ; Transport et

⁹ Cette typologie est obtenue à partir d'une analyse des données (AFCM) sur un fichier dont les « individus » sont les segments productifs (50 lignes) et les variables sont les indicateurs mis en classe (en distinguant les trois terciles, typiquement, part faible, part moyenne, part élevée).

¹⁰ Pour cet indicateur, nous avons choisi de faire abstraction des premières séquences en intérim. Par exemple, quelqu'un qui passe de l'intérim à un segment du secteur de la construction est considéré débiter dans la construction.

¹¹ Nous ne faisons pas abstraction d'éventuelles premières séquences en intérim pour cet indicateur.

entreposage → 0<-10¹² ; Tertiaire spécialisé → 0<-10 ; Nettoyage → 0<-10 ; Autres services administratif et de soutien → 0<-10 ; Autres activités de service → 0<-10. Mis à part les entreprises de la grande distribution, cette logique est le fait de très petites entreprises relevant de secteurs d'activité variés (de l'industrie et des services).

1.2.2. Segments de turn-over (22%)

Il s'agit de segments associés à des trajectoires où le nombre de séquences est généralement élevé, en lien avec l'instabilité des emplois occupés. Les emplois dans ces segments débouchent souvent sur des épisodes hors emploi (mais le risque que cet épisode soit long est généralement faible ou moyen). Par rapport à la première logique de mobilisation, si l'on retrouve des emplois courts susceptibles de conduire au chômage, il est plus fréquent que les trajectoires comptent un grand nombre d'emplois, et les transitions vers le chômage conduisent à des épisodes de chômage moins longs. L'implication de ces segments dans des parcours plus « mobiles » se traduit aussi par le fait qu'il s'agit moins systématiquement de segments de démarrage, leur place dans les parcours est moins « assignée ».

Par rapport à la précédente, cette logique est davantage liée à des particularités sectorielles, avec la présence des entreprises de travail temporaire (ETT)¹³ et l'HORECA (à l'exception des très petites entreprises) et de plusieurs segments relevant du tertiaire (avec sans doute une dominante de PME). On retrouve plus précisément : Hébergement et restauration → 10<-50 ; Hébergement et restauration → >50 ; Tertiaire spécialisé → 10<-50 ; Intérim → 0<-1000 ; Intérim → >1000 ; Autres services administratif et de soutien → 50<-1000 ; Autres activités de service → >50.

Les deux logiques suivantes sont associées à un recrutement tardif.

1.2.3. Segments utilisateurs d'expériences acquises dans d'autres segments (12%)

Il s'agit de segments qui se situent en fin de trajectoires, et qui suivent fréquemment d'autres séquences qui ont eu lieu dans d'autres segments. L'expérience antérieure pourrait être protéiforme, les trajectoires impliquées comptant souvent de nombreuses séquences en emploi. Ils ne sont pas associés à une vulnérabilité spécialement forte. Et ils sont plutôt associés à des séquences de durées moyennes (ce qui pourrait s'expliquer par leur occupation en fin de période). Par rapport aux segments de turn-over, il s'agit à nouveau de segments souvent associés à des parcours mobiles ; mais, les séquences dans ces segments se situent plutôt en fin de parcours, elles sont plus longues et débouchent moins souvent sur du chômage.

Les segments identifiés sont les suivants : Industrie manufacturière; Energie → 50<-1000 ; Commerce de gros et garage → >50 ; Commerce de détail → 10<-50 ; Commerce de détail → 50<-1000 ; Transport et entreposage → 10<-50 ; Tertiaire spécialisé → 50<-1000 ; Nettoyage → 10<-50 ; Autres services administratif et de soutien → 10<-50 ; Autres activités de service → 10<-50

Ces segments se caractérisent en partie par les tailles d'entreprise. On retrouve tendanciellement les secteurs de la 1^{ère} logique, mais pour des tailles d'entreprise plus importantes (souvent contiguës). S'agissant de parcours souvent « mobiles », il s'agit souvent de parcours caractérisés par une mobilité externe des TPE vers des entreprises plus grandes des mêmes secteurs, qui mobilisent l'expérience acquise.

1.2.4. Segments d'accès différé à l'emploi (26%)

¹² Ce segment, classé dans la classe 6 qui peu typée, a été réaffecté dans ce premier groupe, qui lui correspondait le mieux.

¹³ Les plus grandes entreprises du secteur des ETT, très majoritaires pour ce secteur, sont statistiquement classées dans la première logique. Compte tenu des valeurs extrêmes des indicateurs pour ce segment, et après réexamen des modalités précises, nous l'avons reclassé au sein de la 2^e logique.

Cette 4^e logique comporte des segments au profil moins typé (la diversité des pratiques implique une différenciation moins marquée au niveau des segments)¹⁴. Cependant, ces segments présentent tendanciellement une logique d'accès différé à l'emploi, qui en ferait des segments introducteurs – stabilisateurs potentiels. En effet, l'accès à ces segments correspond souvent à des « démarrages », qui se produisent alors plutôt après la première année. Les durées des séquences dans ces segments sont, en corolaire, courtes ou moyennes. Cette logique diffère de la précédente en ce sens que si les séquences se situent en fin de période, l'accès suit une période significative hors emploi, plutôt que d'autres séquences en emploi.

Les segments associés à cette logique sont pour la plupart liés à des finalités sociales (enseignement, administrations locales, santé, action sociale sans hébergement). Les règles en vigueur en matière de recrutement et / ou renouvellement du personnel, pourraient expliquer un temps d'insertion long. La coexistence de logiques stabilisatrices et de logiques de type « marché externe », liées à la diffusion de formes particulières d'emploi (Moncel, 2001), pourrait cependant aussi contribuer à brouiller la lisibilité d'une logique d'action propre à ces segments.

On retrouve : Commerce de gros et garage → 0<-10 ; Nettoyage → >1000 ; Administration publique → 0<-1000 ; Enseignement → 0<-10 ; Enseignement → 10<-1000 ; Enseignement → >1000 ; Santé et activités médico / sociales avec hébergement → 0<-10 ; Santé et activités médico / sociales avec hébergement → 10<-50 ; Santé et activités médico / sociales avec hébergement → 50<-1000 ; Action sociale sans hébergement → 0<-10 ; Action sociale sans hébergement → >50.

Tandis que les deux premières logiques étaient associées à des séquences d'emploi généralement plus courtes, les deux dernières sont au contraire généralement associées à des séquences plus longues.

1.2.5. Segments introducteurs et stabilisateurs (11%)

Il s'agit de segments dans lesquels il est probable de débiter, relativement rapidement, et de rester pour le reste de la période (les transitions vers d'autres emplois ou bien vers le chômage sont rares). Ils sont donc plutôt associés à des séquences de durées longues.

Cette logique est surtout associée à des segments de très grande taille : Construction → >50 ; Transport et entreposage → >1000 ; Tertiaire spécialisé → >1000 ; Autres services administratifs et de soutien → >1000 ; Administration publique → >1000 ; Santé et activités médico / sociales avec hébergement → >1000. On retrouve ainsi l'association classique entre (très) grands établissements et pratique de mobilité interne.

1.2.6. Segments de stabilisation avec mobilité externe (8%)

Il s'agit de segments fréquemment associés à des parcours qui ont débuté dans un autre segment et qui s'achèvent dans ce segment. Cependant, les séquences dans ces emplois peuvent aussi déboucher sur des séquences dans d'autres segments. Si la mobilité externe semble donc caractéristique de ces segments, ils concernent cependant aussi des séquences de durées plutôt longues et débouchent rarement sur du chômage (écart par rapport aux segments de turn-over). Il y a donc une relative stabilisation à la fois chez un employeur, et en emploi sur la période, dans le cadre d'une mobilité externe.

Les segments associés à cette logique sont : Industrie manufacturière; Energie → 10<-50 ; Industrie manufacturière; Energie → >1000 ; Construction → 10<-50 ; Commerce de gros et garage → 10<-50 ; Transport et entreposage → 50<-1000 ; Nettoyage → 50<-1000 ; Action sociale sans hébergement → 10<-50. Le type de trajectoires associées donne à penser que les individus qui y transitent valorisent

¹⁴ D'ailleurs, les réaffectations à partir de la classification des segments, sont essentiellement orientées vers cette 4^e logique.

leur qualification avec l'expérience acquise par leur mobilité. Les entreprises qui les accueillent chercheraient à intégrer les profils pointus / qualifiés susceptibles de répondre à leurs besoins. Il est possible qu'une mobilité en termes de « métier » soit plus prégnante que des logiques sectorielles de circulation de la main d'œuvre.

Cette typologie souligne d'abord les rôles différenciés que peuvent jouer les segments productifs vis-à-vis de l'insertion professionnelle des chercheurs d'emploi, qu'ils aient suivi une formation professionnelle ou pas. Nous pouvons nous référer aux rôles traditionnels (segments introducteurs, stabilisateurs, distributeurs) pour décrire l'impact du système d'emploi. Les segments des 1^{ères} et 5^{èmes} logiques jouent un rôle (ré-) introducteur sur le marché du travail, mais dans le premier cas, il s'agit de séquences courtes, dans le second cas de relations d'emploi stabilisatrices. Ce rôle introducteur peut se manifester plus tardivement (4^e logique). Les segments introducteurs de la 1^{ère} logique, qui tiennent largement aux TPE, fonctionnent probablement en partie selon une logique d'appoint, contribuant à des parcours où l'emploi est peu présent. Ils sont cependant aussi en partie redistributeurs, constituant un tremplin vers des entreprises de plus grandes tailles des mêmes activités qui utilisent l'expérience acquise (3^e logique).

L'intérim, par lequel transite une proportion élevée de chercheurs d'emploi, se situe à l'intersection des deux premières logiques. Il se retrouve ainsi plutôt impliqué dans des trajectoires marquées par le chômage, même si différentes stratégies d'usage (Faure-Guichard, 200) et parcours peuvent lui être associés. Les possibilités de stabilisation en emploi renvoient d'une part à la 5^e logique (relation d'emploi stabilisée), mais aussi à la 6^e logique (parcours « mobiles »), et potentiellement en fin de période aux 3^e et 4^e logiques.

Pour mesurer un impact, nous retenons surtout la distinction entre segments associés à des emplois plus courts dans des trajectoires marquées par le chômage (les deux premières logiques) et segments associés à des emplois plus longs dans des trajectoires de stabilisation en emploi (les deux dernières logiques). L'insertion professionnelle des chercheurs d'emploi les conduit davantage à transiter vers les premiers segments (43% des emplois occupés après un an) que vers les seconds (19%).

2. Les segments productifs ont-ils un rôle de médiation entre domaines de formation qualifiante et parcours d'insertion professionnelle ?

Nous nous demandons d'abord si le passage par un segment qui présente une certaine logique renforce les chances de connaître certains parcours d'insertion (2.1). Cela nous amène à envisager leur impact sur l'insertion professionnelle, en fonction des domaines de formation suivis (2.2).

2.1. Les segments productifs infléchissent-ils les parcours d'insertion ?

Les parcours d'insertion sont envisagés à partir d'une typologie « a priori », qui fait écho aux parcours implicitement convoqués pour différencier les logiques de mobilisation des segments productifs. Nous distinguons d'abord les parcours selon que l'emploi y est plutôt rare, plutôt abondant, ou à un niveau intermédiaire. Pour ce faire, nous nous basons sur la durée cumulée en emploi, et nous choisissons les intervalles : de 1 à 4 trimestres (volume en emploi limité), de 5 à 8 trimestres (volume moyen), de 9 à 12 trimestres (volume important). Lorsque le volume d'emploi est limité, nous qualifierons les parcours concernés de parcours « emploi peu fréquent ». Lorsque le volume d'emploi est moyen, nous cherchons à appréhender une stabilisation tardive potentielle chez un employeur (plutôt qu' « en emploi »).

Nous nous demandons alors si une séquence longue (plus d'un an) est occupée en fin de parcours (elle débiterait après la première année). Nous qualifierons ce parcours de « stabilisation tardive possible ». Lorsque le volume d'emploi est moyen, et qu'il ne semble pas y avoir de stabilisation en fin de période, nous qualifierons les parcours concernés de « parcours précaires ».

Lorsque le volume d'emploi est important, nous prenons en compte les changements d'employeur, en distinguant les parcours qui ne concernent qu'un employeur (« stabilisation rapide chez un employeur ») et les parcours qui concernent au contraire au moins trois employeurs différents (parcours « mobiles »). Il y a aussi la position intermédiaire, lorsque le parcours est composé de deux séquences différentes (parcours « emploi avec transition »).

Les types de segments par lesquels transitent les sortants de formation qualifiante expliquent partiellement leurs trajectoires. Certes, on a pu constater que différents types de segments pouvaient être associés dans un même parcours d'insertion professionnelle. Mais, qu'ils soient fréquemment ou faiblement liés à d'autres types de segment, il y a une cohérence des types de segments qui explique leur influence sur les parcours. En particulier, le passage par l'un des segments des deux premières logiques est davantage associé au risque de connaître les parcours moins favorables en termes de volume d'emploi sur la période. A l'inverse, le passage par l'un des segments associés aux mobilisations stabilisatrices (5^e et 6^e logique) est davantage associé aux chances de connaître les parcours plus favorables en termes de stabilisation en emploi.

Tableau 1 • Impact du passage par un type de segment sur les parcours d'insertion des sortants de formation qualifiante

| Logique de mobilisation des segments : | Emploi peu fréquent | Parcours précaire | Stabilisation tardive possible | Parcours emploi mobile | Parcours emploi avec transition | Stabilisation rapide chez un employeur |
|--|---------------------|-------------------|--------------------------------|------------------------|---------------------------------|--|
| associés à des emplois courts | 3% | 6% | -1% | 6% | -3% | -12% |
| de turn-over | 1% | 9% | -5% | 12% | 5% | -22% |
| utilisateurs d'expériences antérieures | -17% | 1% | 0% | 12% | 6% | -2% |
| associés à un recrutement tardif | -3% | 4% | 2% | -1% | 2% | -4% |
| introduceurs-stabilisateurs | -15% | -3% | 1% | 3% | 4% | 9% |
| stabilisation avec mobilité externe | -16% | 4% | -1% | 6% | 6% | 0% |

Source : Datawarehouse BCSS, traitements METICES – ULB.

Lecture : Parmi les sortants de formation qualifiante ayant occupé un emploi, 12% de ceux qui passent par l'un des segments « associés à des emplois courts » ont eu un parcours de « Stabilisation rapide chez un employeur ». C'est le cas pour 23% de ceux qui ne sont pas passés par l'un de ces segments. D'où un écart de -12% (arrondi), qui signifie que le passage par un segment associé à la première logique réduit nettement la probabilité de connaître un parcours de « Stabilisation rapide chez un employeur ».

2.2. Les segments productifs ont-ils un rôle de médiation entre domaines de formation qualifiant et parcours d'insertion professionnelle ?

Pour interroger les corrélations possibles entre pratiques de mobilisation des segments et parcours d'insertion des sortants, en fonction de leurs domaines de formation, nous avons procédé en deux étapes. Nous nous sommes d'abord demandé quels étaient les segments privilégiés pour chaque domaine, s'ils « concentraient » les débouchés, et la fréquence de recours à l'intérim. Nous avons ensuite comparé les parcours d'insertion, en fonction du passage par ces quelques segments privilégiés, l'intérim et les « autres activités » (une manière de décomposer).

Seize domaines de formation ont été pris en compte. Ils correspondent aux formations qualifiantes les plus suivies chez BF. Les parcours associés à ces domaines traduisent des conditions d'insertion variables, les situations les plus contrastées étant reprises dans le tableau suivant.

Par rapport aux parcours mentionnés plus haut, pour ceux qui ont occupé au moins un emploi, envisager plus globalement les trajectoires de l'ensemble des sortants de formation suppose de considérer également la possibilité de n'occuper aucun emploi sur la période (parcours « sans emploi »).

Tableau 2 • modalités d'insertion des sortants de formation qualifiante, pour quelques domaines de formation

| Domaine | Effectif | Parcours moins favorables | Parcours plus favorables | Autres parcours | Parcours sans emploi |
|----------------------|----------|---------------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|
| Santé | 234 | 32% | 49% | 19% | - |
| Electrotechnique | 90 | 38% | 46% | 17% | - |
| Nettoyage | 99 | 39% | 45% | 15% | - |
| Techniques spéciales | 149 | 44% | 36% | 19% | - |
| Vente | 131 | 55% | 31% | 15% | + |
| Gros œuvre | 89 | 58% | 30% | 11% | - |
| Restauration | 125 | 62% | 14% | 23% | + |

Source : Datawarehouse BCSS, traitements METICES – ULB

Lecture : Pour les 125 sortants de formation qualifiante en « restauration », les parcours « moins favorables » (« emploi peu fréquent » ou « précaire ») sont majoritaires (62%), alors qu'ils sont minoritaires pour les sortants de « santé ». Pour ces derniers, les parcours « plus favorables » (« stabilisation rapide chez un employeur » ou « emploi avec transition ») sont les plus fréquents (49%). La dernière colonne indique l'importance des parcours sans emploi sur l'ensemble des parcours (- indique que ces parcours sont relativement rares, + indique qu'ils sont plutôt fréquents).

Une hiérarchisation des domaines de formation en fonction du poids des parcours « moins favorables », pour ceux qui ont occupé un emploi, met en évidence les difficultés plus grandes rencontrées par les sortants de « restauration » (15^e position sur 16 domaines étudiés), des domaines associés au secteur de la construction (deux domaines occupent respectivement la 14^e et la 16^e place) et de la vente (13^e place). Paradoxalement, les domaines moins bien classés, correspondent à des secteurs d'activité traditionnellement soutenus dans les programmes d'emploi régionaux. Ils constituent en effet des débouchés importants, non délocalisables, auxquels accèdent les résidents bruxellois les moins qualifiés, en particulier les jeunes qui ont quitté le système scolaire prématurément (IBSA, 2012). Les parcours des sortants qui se destinent a priori à ces secteurs sont cependant très souvent instables.

Être encore au chômage au bout de trois ans s'explique autant par le fait de ne pas avoir trouvé d'emploi que par le fait d'en avoir trouvé un qui n'a pas prémuni contre le risque de retour au chômage. Il s'agit alors surtout de parcours « Emploi peu fréquent », mais aussi de parcours « précaires ». De la même manière, occuper un emploi après un an ne signifie pas qu'on accomplit un parcours où l'emploi est plutôt fréquent. Parmi ceux qui occupent un emploi après un an, environ un tiers ont un parcours « Emploi peu fréquent » ou « précaire » sur la période post-formation. Les deux dimensions ne sont pas toujours corrélées. Cependant, si l'on compare les domaines « restauration » et « santé » par exemple, on peut supposer que les difficultés d'insertion plus grandes rencontrées par les sortants de « restauration » s'expliquent à la fois par des difficultés à être recruté et par des difficultés à se stabiliser en emploi (relation d'emploi stable ou parcours « mobiles » permettant d'éviter des séquences de chômage longues). Il est alors tentant d'interroger les pratiques de

mobilisation des entreprises et leur impact possible sur ce phénomène. Nous examinons quelques domaines de formation.

Les sortants de « Restauration » ont un indice de concentration de niveau moyen. S'ils sont nombreux à être recrutés dans l'HORECA (et dans une moindre mesure dans l'administration publique), les recrutements dans d'autres secteurs sont loin d'être négligeables. Dans l'HORECA, ils s'insèrent davantage dans les plus grandes entreprises (au moins 10 travailleurs) que dans les plus petites. Par ailleurs, passer par l'intérim est assez fréquent, mais à un niveau proche de la moyenne (30%). Le poids plus important des parcours « moins favorables » s'explique en partie par le fait que, même si les débouchés sectoriels sont plutôt diversifiés, ils sont toujours liés à des conditions d'insertion globalement (ou un peu plus) difficiles. L'HORECA, principal débouché, correspond à des segments globalement peu stabilisateurs, y compris dans les entreprises comptant au moins 10 salariés. Mais les « autres activités » n'offrent pas davantage de possibilités de stabilisation. L'administration publique pourrait constituer une alternative, mais les débouchés restent plus limités et les possibilités de stabilisation, tardives, ne concernent qu'une partie de ceux qui accèdent à ce secteur.

Pour les sortants de « santé », le niveau de concentration des débouchés est particulièrement fort. Une majorité des sortants s'oriente vers « Santé et activités médico-sociales et sociales avec hébergement ». Mais il existe aussi de nombreux débouchés dans l'« Administration publique », ainsi que dans « Action sociale sans hébergement ». Le passage par l'intérim est plutôt rare. Le poids plus important des parcours « plus favorables » s'explique en partie par le renforcement des chances d'une « stabilisation rapide chez un employeur » dans les entreprises de plus de 50 travailleurs de « Santé » et dans les administrations publiques comptant plus de 1000 travailleurs. Nous pouvons supposer qu'ils bénéficient alors souvent de logiques de mobilisation renvoyant au fonctionnement des marchés internes. Mais l'explicitation à partir de nos données (typologie des segments, évaluation des parcours d'insertion pour les segments privilégiés) marque en partie ses limites. En particulier, le rôle stabilisateur du segment de la santé comptant moins de 1000 travailleurs, qui absorbe le plus grand nombre de sortants, n'apparaît pas pour l'ensemble des demandeurs d'emploi formés ou non. Cela pourrait renvoyer à une spécificité de la mobilisation des sortants de formation qualifiante par rapport à l'ensemble des demandeurs d'emploi, qui n'est pas précisément décrite ici.

Les sortants de « techniques spéciales » bénéficient de conditions d'insertion plutôt favorables (ce ne sont pas les plus favorables, mais elles sont meilleures que celles rencontrées par les sortants des deux autres domaines a priori dédiés au secteur de la construction). Malgré une assez forte dispersion des débouchés, ils bénéficient de possibilités d'intégration dans le segment des entreprises de la construction comptant au moins 10 salariés et dans celui des PME de l'industrie, qui jouent un rôle introducteur et stabilisateur. Ces débouchés ne sont cependant accessibles qu'à une partie des sortants. D'autres ne parviennent pas à se stabiliser au terme des emplois qu'ils occupent temporairement par le biais de l'intérim ou des TPE de la construction.

Conclusion

Les pratiques de mobilisation de la main d'œuvre sont complexes et il est difficile de les expliciter. Nous avons cherché à les approcher statistiquement au niveau des segments productifs en nous inspirant des travaux de Moncel. Leur impact sur les parcours d'insertion des demandeurs d'emplois ayant achevé une formation qualifiante peut être appréhendé dans la mesure où les domaines de formation prédisposent, à des degrés variables, une orientation vers un nombre restreint de segments. Si certaines pratiques renforcent les chances de stabilisation en emploi, d'autres semblent au contraire aller de pair avec des parcours d'insertion marqués par le chômage. Ce facteur explique donc en partie les écarts constatés entre les domaines de formation qualifiante en matière d'insertion professionnelle.

Une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au niveau régional peut-elle infléchir les pratiques de mobilisation de la main d'œuvre ?

Dans sa déclaration de politique régionale le gouvernement a proposé la mise en œuvre d'une *Task Force* « Emploi Formation Enseignement Entreprises » visant à promouvoir une action concertée sur le territoire bruxellois des acteurs « institutionnels » concernés par le marché du travail. Plusieurs tables rondes sectorielles prospectives ont été programmées. La première, consacrée au secteur HORECA, s'est tenue le 14 juin 2016. Elle a réuni les acteurs de l'emploi, de la formation et de l'enseignement ainsi que des représentants sectoriels incluant les partenaires sociaux dans leurs deux composantes, afin de produire, dans une approche concertée, des pistes d'action visant à rencontrer les besoins du secteur en matière d'emploi et de compétences et favoriser l'accès à l'emploi des bruxellois. Il s'agissait donc d'établir un diagnostic, dans une perspective qui s'apparente à une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au niveau du territoire (Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi, 2009).

Nous dégageons trois lignes de force à partir d'un ensemble diversifié de pistes qui rendent compte du diagnostic émergent de cette première consultation des acteurs.

En premier lieu, les pistes dégagées visent une meilleure concertation et coordination du dispositif de formation initiale et continue, en cherchant à améliorer la lisibilité du dispositif, son adaptation au monde professionnel (en particulier, par le développement de référentiels communs formation et métier).

Ensuite, elles visent à professionnaliser le secteur, par la formation des (futurs) patrons, ce qui doit leur permettre d'assurer une gestion efficace et transparente, d'être en mesure de proposer un service de qualité.

Enfin, les pistes dégagées doivent permettre d'améliorer les transitions vers le secteur. Pour cela, il est nécessaire de travailler l'image et l'attractivité des métiers. Il est fait allusion aux connotations négatives associées à certains métiers du secteur (« servilité ») et à l'insuffisante reconnaissance de certains postes dans les classifications, qui se fait au détriment de travailleurs dont les compétences ne sont pas reconnues. Par contre, plusieurs éléments qui ressortent de la qualité des emplois : conditions de travail (amplitudes horaires, services en coupure), importance du temps partiel et faible niveau des rémunérations mensuelles nettes, se dégagent des analyses préalables à la consultation, mais ne sont pas évoqués comme leviers de l'attractivité. Les transitions vers le secteur devraient par ailleurs être favorisées par la création d'une fonction de médiation visant à faciliter l'accueil des jeunes et/ou des stagiaires en entreprise. Cette médiation poursuit vraisemblablement un objectif de socialisation professionnelle, incluant la prise en compte de préoccupations et d'évolutions propres au secteur. En revanche, si le renforcement du rôle du service public de placement dans les recrutements est cité, cette piste fait l'objet d'un très faible plébiscite.

Dans leur recherche consacrée au secteur de l'hôtellerie restauration, Forté et Monchatre mettent en question le diagnostic courant consistant à associer tensions sur le marché du secteur et difficultés de recrutement de candidats « employables » et proposent un diagnostic alternatif. Les tensions mises en avant par les représentants du secteur doivent être relativisées, et elles ne sont pas seulement liées à une inadéquation des compétences disponibles aux emplois mais renvoient également à une stratégie de mobilisation de la main d'œuvre (Forté et al., 2013). L'incertitude majeure à laquelle sont confrontés les employeurs du secteur concerne en effet la « disponibilité temporelle » (Alaluf, 2000 ; Devetter, 2006 ; Bouffartigue, 2001) des salariés, l'enjeu étant de mobiliser au gré des fluctuations tout en prévenant les risques de défection. » Dans cette perspective, la rotation de la main d'œuvre a un caractère fonctionnel, les employeurs cherchant moins à l'enrayer qu'à l'utiliser comme instrument de flexibilité. Régulièrement en quête de salariés

« disponibles », ils sont amenés à privilégier certaines formes de recrutement, et développent en particulier des stratégies d'évitement du marché du placement.

Sous cet éclairage, plusieurs enjeux pourraient concerner la tentative actuelle de mise en place d'une GPEC de territoire dans le contexte bruxellois. La recherche d'un consensus au niveau de l'ensemble des acteurs participant au diagnostic ne doit pas conduire à minimiser l'importance de déterminants tels que les conditions de travail et le salaire (susceptibles de modifier les comportements de mobilité), et certaines stratégies de gestion de la main d'œuvre occultées dans les discours, le risque étant alors de ne pas se donner les moyens d'agir sur les phénomènes à corriger. Un relatif cloisonnement des registres d'intervention pourrait contribuer à focaliser l'attention sur l'adaptation de l'offre de formation. Les transitions seraient davantage pensées du point de vue de la mobilité vers un secteur d'activité, et les compétences ne seraient pas envisagées comme moyen d'une mobilité inter sectorielle qui puisse bénéficier aux secteurs et aux personnes. Reste à savoir si cette mobilité peut être soutenue par un niveau d'emploi insuffisant pour résorber l'offre de travail.

Bibliographie

Alaluf M. (2000), « Le temps du travail », in de Tersac G., Tremblay D.-G. (dir.), *Où va le temps de travail ?*, Toulouse, Octarès, p. 202-213.

Beaupère N., Podevin G., Poulain L. (2011), « L'accompagnement renforcé vers la qualification, objectif d'un nouveau dispositif régional : les inégalités d'accès sont-elles de la ségrégation involontaire », in C. Béduwé *et al.*, *Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles*, Céreq, Relief, n° 34.

Bouffartigue P. (2001), « Les transformations d'un salariat de confiance », in Bouffartigue P. (dir.), *Cadres : la grande rupture*, Paris, La Découverte, p. 35-49.

Clette V., Pottier E., Sirdey I. (2013), « Dispositifs d'observation et d'analyse du parcours des chercheurs d'emploi : de la formation vers l'emploi : l'exemple Bruxellois », in T. Berthet *et al.*, *À l'épreuve du temps : données longitudinales et analyse de l'action publique*, Céreq, Relief, n° 42.

CRISP (1989), *L'entrée dans la vie active des jeunes*, n°1227.

Devetter F.-X. (2006), « La disponibilité temporelle au travail des femmes : une disponibilité sans contrepartie ? » *Temporalités*, n° 4, mis en ligne le 29 juin 2009, <http://temporalites.revues.org/366>.

IBSA (2012), « Dossier : New Deal bruxellois », in *Baromètre conjoncturel de la Région de Bruxelles-Capitale*, Institut bruxellois de Statistique et d'Analyse, avril 2012, n° 23, p. 30-44.

Ministère de l'économie de l'industrie et de l'emploi (2009), *Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences de territoire : expériences et bonnes pratiques des CBE*.

Moncel N. (2001), « Les pratiques de mobilisation de la main d'œuvre débutante par les entreprises et leurs conséquences sur les parcours d'insertion », Note de travail Génération 92, Céreq, n° 9, janvier 2001.

Faure-Guichard C. (2000), *L'emploi intérimaire. Trajectoires et identités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

- Forté M., Monchatre S. (2013), « Recruter dans l'hôtellerie-restauration : quelle sélectivité sur un marché du travail en tension ? », *La Revue de l'Ires*, 2013/1, n°76.
- Rose J. (1996), « L'organisation des transitions professionnelles entre socialisation, mobilisation et recomposition des rapports de travail et d'emploi », in *Sociologie du travail*, n°1/96, p. 63-79.
- Veinstein M., Sirdey I., Romano F. (2014), « Le passage en formation professionnelle qualifiante : moment charnière dans les parcours des chercheurs d'emploi ? », in collectif, Céreq, Relief, n° 48.
- Veinstein M., Sirdey I. (2016), « La formation qualifiante : une transition vers l'emploi pour les jeunes chercheurs d'emploi peu scolarisés ? », *Brussels Studies*, n° 96.

Impact of insecure employment trajectories on employers' hiring decisions in Switzerland

Lulu. P. Shi, Christian Imdorf, Robin Samuel, Stefan Sacchi

1. Introduction

Biographical trajectories showing precarious job experiences at an early career stage are often believed to entail later difficulties in the labour market such as a reduced likelihood of finding a job or wage penalties. There is a rich body of literature investigating the so-called scarring effects of precarious job experiences from either the demand side or the supply side perspective. Within the Horizon2020 project "NEGOTIATE – Overcoming early job-insecurity in Europe" (<http://negotiate-research.eu>) we ask how recruiters judge candidates' unemployment experience and how their evaluations vary depending on mediating factors such as the individual's education or the requirements of the advertised job. Further, facing changes in the labour market and the growing flexibility in employment conditions, we are investigating effects of other forms of precarious labour market experiences that could also impact the hiring chances. The second question we ask in this study is how job hopping experience affects individual's labour market outcomes. We are investigating these questions employing a factorial survey design, where longitudinal information on unemployment and job hopping are provided in hypothetical CVs. Our approach has the potential to identify the effects of the selection process, excluding effects of self-selection of the applicants.

2. Theoretical framework

In the literature hiring is often described as a situation of imperfect information, in which the recruiters try to predict the qualities of applicants. Because it is difficult and costly to find out the applicants' qualities, recruiters often draw on visible cues or the so-called signals, upon which they may derive needed information (Spence 1973). Applicant's features such as education credentials, school grades, previous job titles or gender and ethnicity can be used as signals. Further, information can also be drawn from more implicit cues such as gaps in the CV or frequent changes in jobs. Studies investigating the signalling value of unemployment have found that unemployment can be associated with low motivation, human capital deprivation, low productivity, undesirable personality traits (Atkinson et al 1996; Bonoli 2014), and lowered job finding rates can be the consequence (Eriksson, Lagerström 2006). Hence, unemployment is believed to cause scarring in regard of future job finding chances (Arulampalam et al., 2000; 2001).

When studying the effect of unemployment, one needs to be aware that the unemployed are by no means a homogeneous group with similar features and comparable biographies. Also, the reasons for unemployment and forms of unemployment are diverse. Most studies on unemployment account for the duration of unemployment, and findings indicate that recruiters may evaluate unemployment experiences differently depending on the duration. A Swiss study has found evidence that interestingly employers recruiting for administrative assistant prefer short-term unemployed over the currently employed applicants (Oberholzer-Gee 2008). The same effect could be found in an US study, and the results suggest that employers might prefer currently unemployed because they could start working immediately. Further, the authors found that the call back rate decreases with increasing length of unemployment, but the decline eventually flattens out at the point of eight months and the impact of additional months afterwards becomes insignificant (Kroft, Lange and Notowidigdo 2013). Taking ascriptive features of the applicants into account, van den Berg and van

Ours (1996, 1999) found evidence that the duration dependence varies for different ethnic groups and between women and men in France and in the US.

Considering recruiters as gate-keepers for the labour market entrance, the interpretation of unemployment heavily depends on the features of the recruiting organisations and the job characteristics. It is therefore important to account for the demand side features when analysing consequences of unemployment. In this vein, Eriksson and Rooth (2014) compared recruitment dynamics for jobs of different skill levels in Sweden and have found that contemporary unemployment of at least nine months have negative impact in medium and low skill jobs but the same effect did not hold true in high skill jobs. In a British study focusing on possible relations between the recruiting company's size and recruiting behaviour, Atkinson, Giles and Meager (1996) could identify that irrespectively of the turn over rate larger companies are more likely to hire unemployed applicants than smaller companies. In contrast to the UK findings, in a Swiss recruiter study Bonoli (2014) found that respondents in larger companies tend to associate long-term unemployment with negative attributes more pronounced than respondents from smaller companies.

Duration dependence is an extensively studied subject investigated by supply as well as by demand side research. Most studies measure the effect of duration of unemployment typically on its own, or in varying combinations with timing of unemployment or with applicant's biological traits. However, there are other factors that might mediate the effect of unemployment experience that have been left out. Recruitment studies looking at the signalling effect of education have found evidence that recruiters draw on information about applicant's education as selection criteria (Arrow 1973; Di Stasio 2014). Although there are studies looking at how different types of education can be followed by higher or lower chances of later unemployment (Müller 2005; Shavit, Müller 2010), what remains largely unexplored is how the effect of unemployment experience on later employment chances is mediated by education. Only few studies have attempted to understand the role education in this context. In a field experiment Kroft, Lange and Notowidigdo (2013) varied the level of education of the fictitious job candidates alongside their unemployment duration. What remains unexplored in their study is the mediating effect of the type of education.

In this paper we suggest to look at education more differentiated, and we measure not only how well the applicant's level of education but also the occupational specificity of education, which we will refer as the type of education in this article, matches the job characteristics and requirements. Depending on the fit of the match, we assume the effect of unemployment spells on later employment rate to vary. Further, previous job experiences are also considered as signals recruiters tend to draw on. Eriksson and Rooth (2014) have found that the effect of unemployment experience on job finding rate can be mediated by the individual's job experiences by controlling for the total duration of work experience. As a next step, it would be interesting to consider not only the duration of work experience but also the quality of previous jobs and to test how different types of job experiences may influence the effect of unemployment experience on hiring outcome. Analogously to the applicant's education, we differentiate between the level and the type of previous job experience. The level is proxied by employment experience in low, medium or high skilled occupations, and the type of job experience is the occupational specificity of job experience (c.f. section 3.3 "Experimental variables"). We measure how well the applicant's job experience matches the job's characteristics and requirements. In this study we test the effect of different durations and timings of unemployment on the assessment of CVs by recruiters while taking account of the candidate's level and type of both education and job experience as mediating factors:

H1a: Recruiters rate CVs showing unemployment experience lower if the applicant's *level* of education and *level* of job experience do not match the characteristics and requirements of the job than if the respective information in CVs do match the characteristics and requirements of the job.

H1b: Recruiters rate CVs showing unemployment experience lower if the applicant's *type* of education and *type* of job experience do not match the characteristics and requirements of the job than if the respective information in CVs do match the characteristics and requirements of the job.

The effect of forms of precarious labour market experiences other than unemployment on later job perspectives has drawn less attention in recruitment studies. Yet, facing developments in a broader social context such as globalisation or technological innovations in general, and changes in the labour market such as the processes of redistribution of workforce across sectors or the increase of flexibility in working hours and work places in particular, there is need to understand the changing qualities in employment conditions and its impact on the society. Instead of understanding the employment status in dichotomous terms as employed or unemployed it would more fruitful to investigate different forms of insecure employment and their consequences in regard of future employment possibilities. In debates about unemployment insurance regulations or about active labour market policies the issue about insecure employment conditions is indeed a hot topic. There are studies investigating post-unemployment job conditions and suggest that different forms of unemployment policies can impact the sustainability and quality of the subsequent jobs. Some unemployment measures may encourage the unemployed to take up the next best job, which might not match his or her previous education or employment experience, or which might involve fix term contracts, and the unemployed would be facing new unemployment again (Arni et al. 2012; Bonoli, Champion 2014; Duell, Tergeist 2010). Although insecure employment conditions as a consequence of earlier unemployment or of unemployment policies are well studied, studies investigating what consequences insecure employment experiences may themselves cause are rare. In this study we are addressing the issue of employment insecurity and focus on the effect of job hopping on later labour market outcome. Analogously to the unemployment hypotheses we assume:

H2a: Recruiters rate CVs showing job hopping experience lower if the applicant's *level* of education and *level* of job experience do not match the characteristics and requirements of the job than if the respective information in CVs do match the characteristics and requirements of the job.

H2b: Recruiters rate CVs showing job hopping experience lower if the applicant's *type* of education and *type* of job experience do not match the characteristics and requirements of the job than if the respective information in CVs do match the characteristics and requirements of the job.

3. Methods

3.1 Methodological design

The use of longitudinal data is widespread in labour market studies when investigating individual career trajectories. Longitudinal data provide rich information about the individuals' socio economic backgrounds, allow for observations of micro level changes within the individuals' biographies (Bäckman, Nilsson 2016; Gregory, Jukes 2001) as well as of macro level changes such as policy revisions, demographic shifts or economic cycles (Blanchard, Wolfers 2000; Burgess et al. 2003; De Vreyer et al. 2000). Despite the many advantages of longitudinal data, it is difficult to draw causal conclusions about the earlier job market experiences and later job market outcomes, because longitudinal data on employment trajectories alone does not allow to properly distinguish between the effects of applicants' self-selection and of recruiters' selection, since recruiters and the employing organisations are left out of the picture, and different job search behaviour (Blau, Robins 1990) or job accepting behaviour (Abraham et al. 2013) are not accounted for. Many researchers have suggested that understanding the selection process in organisational recruitments can contribute to better comprehension of individuals' trajectories and the related employment outcomes (Devins, Hogarth 2005; Salognon 2007).

Recruiter surveys in contrast allow researchers to collect rich information about the recruiters and organisational recruitment process. In order to understand recruiters' attitude toward the unemployed, Atkinson et al. (1996) have collected detailed information of about 800 recruiters in UK and interviewed them about their recruitment practices and their perception of the unemployed. Similarly, Bonoli (2014) questioned employers about their view on the long-term unemployed and interpreted the results against the features of the hiring organisations. Despite the advantages of recruiter surveys, they are vulnerable in terms of social desirability bias, especially when it comes to scarring effects. Further, recruiter surveys may easily collect recruiters' *opinions* on applicants with given characteristics, whereas, in practice, it is hardly possible to gather data of 'real' applicants pools and recruiter decisions across a representative range of organisations with vacant positions. Hence, survey based models of recruiting are expected to suffer from desirability and omitted variable bias.

A factorial survey experiment allows to circumvent some of these methodological challenges. In particular, it enables us to collect detailed data about recruiting organisations and vacant positions and, at the same time, to conduct a field experiment based on fictional applications and selected real-world vacancies. The advantage of sampling for real-world vacancies is twofold: First, they provide information about the job characteristics and about the recruiting organisations. Second, working with real recruiters hiring for current positions increases the validity of the design. With this design, we minimise desirability bias and unobserved heterogeneity both on the supply and the demand side. A factorial survey, first introduced by Rossi (1951), is a multidimensional experiment design with implemented vignettes representing hypothetical cases (Auspurg, Hinz 2015; Jasso 2006; Rossi, Anderson 1982). This method has been applied in labour market research investigating job search and job accepting behaviour (Abraham et al. 2013; Auspurg, Gundert 2015) or evaluating wage models of organisations (Weibel et al. 2010). In recruitment research factorial survey is however not yet an established method and has only recently gained attention (Di Stasio 2014; Di Stasio, Gërxhani 2015; Humburg, van der Velden 2015). One of the main advantages of field experiments in general is that compared to pure experiment, the respondents are in their natural surrounding rather than in a laboratorial setting. In particular, in contrast to other more popular forms of field experiments applied in recruiter studies, such as conjoint or audit studies, in which researchers usually vary only one or few applicant's characteristics as the experiment variable(s), in factorial survey experiments it is possible to vary multiple applicant features. This allows to measure the main effect and interaction effects of variables and to create a pool of hypothetical candidates with different combinations of individual characteristics. Real vacancies across the five occupational fields of mechanics, finance, gastronomy, nursing and information technology (IT) in German-speaking Switzerland are sampled for this study.

In our design recruiters are asked to rate the short CVs of ten hypothetical applicants – the vignettes – on a scale from 0 to 10 in regard of their chances to be hired for the position he or she is currently recruiting for. Each vignette contains an intuitively accessible graphical representation of one fictional short CVs (example vignette in appendix). All hypothetical applicants are Swiss natives and have completed their formal education five years ago, whereas other characteristics systematically vary according to the experimental design (see 3.3). The vignette experiment is embedded in a questionnaire, in which we ask questions about the job characteristics, the features of the hiring organisation, information about the recruitment practice and details about the recruiter.

3.2. Sampling

Aiming to achieve high internal and external validity we chose to sample for recruiters currently staffing for open vacancies in German-speaking Switzerland. The recruiters were asked to evaluate the vignettes and to answer the survey questions always with reference to the specific job position they are currently recruiting for. The five the occupational fields mechanics, finance, gastronomy, nursing and IT, within which vacancies were sampled, provide low, middle and high skill jobs, gender

neutral and gender biased occupations. Based on the four-digit ISCO codes we have developed sampling criteria for each occupational field in order to narrow down the occupation titles aiming to avoid implausible matches with the vignettes. Depending on the fit with the vignette features, the sampled occupation titles are rated with a number – the fitting index – which can be used as a variable in the data analysis when evaluating the vignette ratings. The selected job advertisement communication channels are general online job portals, which altogether reach a coverage of at least 95 per cent of the total number of all general online job portals. Also, vacancies from company websites that are published on the local unemployment agencies websites are included in the sampling. The main sampling was carried out on one day by the Swiss Job Market Monitor, and all advertised jobs in German-speaking Switzerland that have been posted within the previous 14 days in preselected job portals were collected. A second sampling was carried out two weeks later, in which all job advertisements that have been posted within the previous seven days were collected. Based on this sampling we contacted 2'118 respondents, out of which 739 (35%) respondents started surveys and 580 (27%) respondents completed the survey. With this sampling strategy a representative sample of vacancies reflecting the Swiss labour market situation is supposed to be achieved. Table 1 summarises some company-level features of the sample.

Table 1 • Frequencies of features of the recruiting organizations (experimental variables)*

| Features of recruiting organizations | Frequencies | Percent |
|--|-------------|---------|
| Occupational field | | |
| Mechanic | 129 | 17.46 |
| Finance | 126 | 17.05 |
| Nursing | 205 | 27.74 |
| Gastronomy | 115 | 15.56 |
| IT | 164 | 22.19 |
| Firm size (number of employees) | | |
| Less than 50 | 82 | 13.97 |
| 50 to 249 | 248 | 42.25 |
| 250 to 999 | 113 | 19.25 |
| 1'000 or more | 130 | 22.15 |
| External recruitment agency | | |
| Recruitment agency | 174 | 25.14 |
| No agency | 501 | 72.40 |
| Other | 17 | 2.46 |
| Sector | | |
| Public | 120 | 20.41 |
| Private | 438 | 74.49 |
| Other | 26 | 4.42 |

* The percentages of single variables may not add up to 100% due to missing cases.

3.3 Experimental variables

Aiming to measure the signalling effect of precarious labour market experiences and mediating effects of education and employment experiences we created a seven dimensions experimental design with the experimental variables *type of education*, *level of education*, *employment experience*, *duration of unemployment experience*, *timing of unemployment experience*, *job hopping experience* and *gender*. Age, nationality as well as the total time spent in the labour market (employed or unemployed) are held constant. The variable *type of education* reflects whether the applicant is trained in one of the five defined occupations or in an unrelated occupational field. The variable has therefore the two levels *education matching the occupational field* of the sampled job and *education not matching the occupational field*. In order to find suitable education credentials for the level *Education matching the occupational field* for each of the five occupational fields we used a Swiss

career counselling webpage, which provides detailed information about the required education and skills for occupations in Switzerland. The level *Education not matching the occupational fields* is operationalised by education credentials of the retail trade sector, which we apply across all occupational fields. The variable *level of education* has the three levels lower secondary, *upper secondary* and *tertiary degree*. In order to reduce implausibility within the applicants' trajectories we have linked the variable *employment experience* with *type of education* and *level of education*. In other words, if the *type of education* is *matching the occupational field*, the *employment experience* is also *matching the occupational field*, and *education not matching the occupational field* is followed by *employment experience not matching the occupational field*. Accordingly, the skill level of *employment experience* reflects the *level of education* of the vignette. For example, a candidate with a BA degree (*tertiary degree*) in mechanical education (*education matching the occupational field*) would show job experience as a leading mechanic (*high skill level job matching the occupational field*). In addition, we add *call centre agent* as an extra level for the dimension *employment experience* to proxy precarious job experience, whereby all vignettes with *call centre* experience have *education matching the occupational field*. To test the impact of different unemployment durations, we proxy short unemployment with *10 months* and long unemployment with *20 months*. To measure whether timing of unemployment matters, our vignettes show unemployment experience either *directly after graduation*, *between jobs* or *currently (at the moment of application)*. Further, the candidates can either have *job hopping* experience or not. Finally, our design is gender sensitive.

4. Data analysis and preliminary results

We analysed the experimental vignette variables employing random effects multi-level linear regression models. Every respondent rated multiple vignettes, hence we have to account for clustering at the level of respondents. Our analytical strategy accounts for this by modelling the nested nature of our data and employing cluster robust standard errors. In the Model 1 we regress vignette evaluations on unemployment and gender. The results show that the negative impact of (any) unemployment experience on vignette rating is significant on average (Table 2), while there is no evidence for an effect of the applicant's gender on the vignette rating. In Model 2 we test for the effect of different unemployment durations on the vignettes ratings. The negative coefficient is slightly stronger for longer unemployment spells. But when testing for the difference between the effects of short and long unemployment, the results are found to be insignificant. In Model 3 we add the timing of unemployment. In accordance with Eriksson and Rooth's (2014) findings we could find no significant negative effect of unemployment directly after graduation independent of the duration of the unemployment spell. Also, no significant negative impact of short current unemployment could be found. But if the current unemployment spell lasts as long as 20 months, recruiters tend to assign lower ratings. The lowest ratings can be observed in trajectories where unemployment spells occur *between jobs*. So far our results are more or less consistent with findings of previous studies. In Model 4, we add the level of education and job experience of the hypothetical candidate. All negative effects of unemployment become insignificant except for unemployment spells that occur between jobs, where short as well as long unemployment are still associated with lower ratings, but the negative effects tend to be smaller than in the previous models. It becomes obvious that the level of education and whether the candidate has worked accordingly in low, middle or high skill jobs plays a crucial role in the vignette rating: Education and job experience on the middle and higher level are assessed more positively compared to low level education and job experience. H1a was corroborated. Finally, we add type of education and work experience and their match with the level and type of the advertised job in the regression (Model 5). All effects associated with unemployment become insignificant. *Call centre agent* vignettes are rated significantly lower than the reference group, although the former also show education matching to the job requirements. Work experience seems to be an important signal in the recruiters' eyes. Our results suggest that relevant type of education and work experience can compensate the negative effect of unemployment to a great degree. H1b is thus supported

Table 2*¹

| | Model 1 | Model 2 | Model 3 | Model 4 | Model 5 |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|
| Constant | 2.241 | 2.242 | 2.236 | 1.960 | 2.440 |
| Unemployment (ref.: no unempl) Unemployment experience | -0.236 (0.002)*** | | | | |
| Gender (ref. female) Male | 0.064 (0.307) | 0.065 (0.299) | 0.066 (0.288) | 0.080 (0.203) | 0.072 (0.246) |
| Duration of unemployment (UE) (Ref.: No unemployment) 10 months of UE | | -0.198 (0.018)** | | | |
| 20 months of UE | | -0.276 (0.001)*** | | | |
| Duration and type of unemployment (Ref.: No unemployment) 10 months of UE after graduation | | | -0.083 (0.461) | -0.033 (0.771) | 0.050 (0.662) |
| 20 months of UE after graduation | | | -0.204 (0.074) | -0.172 (0.131) | -0.030 (0.800) |
| 10 months of UE between jobs | | | -0.361 (0.001)*** | -0.312 (0.005)*** | -0.216 (0.051) |
| 20 months of UE between jobs | | | -0.329 (0.003)*** | -0.271 (0.014)** | -0.126 (0.261) |
| 10 months of current UE | | | -0.127 (0.263) | -0.070 (0.537) | 0.047 (0.681) |
| 20 months of current UE | | | -0.270 (0.016)** | -0.205 (0.070) | -0.034 (0.770) |
| Level of education and job experience (Ref.: Lower secondary, low skill job) Upper second educ., middle skill job | | | | 0.350 (0.000)*** | |
| Tertiary education, high skill job | | | | 0.304 (0.000)*** | |
| Type of education and job experience (ref.: Education and job experience matches job requirement) Education and job experience does not match job requirement | | | | | -0.688106 (0.000)*** |
| Education matches job requirement, job experience as call centre agent | | | | | -0.460257 (0.000)*** |
| Number of vignettes | 6 338 | 6 338 | 6 338 | 6 338 | 6 338 |

* R-Square in parentheses.

** p < 0.05. *** p < 0.01.

In the next set of models, we test how job hopping impacts recruiters' ratings (Table 3). First, we regress the vignette rating on *job hopping* and *gender* (Model 6). In line with our assumption, frequent change of jobs is evaluated negatively while gender has no significant effect on vignette ratings. Second, when we control for unemployment experience in Model 7, the negative effect of job hopping becomes less strong but is still significant. When we control for *level of education and job* (Model 8) job hopping coefficient is reduced from -0,171 (Model 6) to -0,150 but remains significant. The level of education and the level of job play a significant role as mediating factors when assessing candidates with job hopping experience. In a separate calculation (not shown), where we have included both *unemployment* and *level of education and job* in the regression, the *job hopping* coefficient becomes insignificant ($p=0.052$). Our results provide evidence for H2a. At last, the negative effect of job hopping becomes insignificant, when *type of education and job* are added in Model 9. The results show that job-adequate education and job experience plays an important role when recruiters are assessing candidates with CVs showing frequent job changes. This supports H2a.

Table 3*

| | Model 6 | Model 7 | Model 8 | Model 9 |
|--|----------------------|---------------------|--|--|
| Constant | 2.141 | 2.277 | 1.886 | 2.440 |
| Job hopping (ref.: no job hopping) Job hopping experience | -0.171 (0.007)*** | -0.137 (0.033)** | -0.150 (0.017)** | -0.086 (0.179) |
| Gender (ref.: female) Male | 0.055 (0.381) | 0.061 (0.326) | 0.070 (0.276) | 0.066 (0.287) |
| Unemployment (ref.: no unemployment) Unemployment experience | | -0.201 (0.010)** | | |
| Level of education and job experience (Ref.: Lower secondary, low skill job) Upper secondary educ., middle skill job Tertiary education, high skill job | | | 0.364 (0.000)*** 0.316 (0.000)*** | |
| Type of education and job experience (ref.: Education and job experience matches job requirement) Education and job experience does not match job requirement Education matches job requirement, job experience as call-centre agent | | | | -0.689 (0.000)*** -0.458 (0.000)*** |
| Number of vignettes | 6338 | 6338 | 6338 | 6338 |

* R-Square in parentheses.

** $p < 0.05$. *** $p < 0.01$.

5. Outlook

In the models presented in this paper we have included vignette variables to explain the recruiters assessment of CVs. We have proxied the fit between the vignette profiles and the job profiles with the vignette variables *level of education and job* and *type of education and job* in Model 5 and Model 9. However, with *level of education and job* we can only test how the rating is affected by the candidate's education and skill level, without considering the actually required education and job experience, hence, we were not able to test how the rating is affected by the fit between the candidates' CV and the real job profile. In future analyses, we will draw on the survey items that provide information about the required education and work experience for the advertised position as well as on the above mentioned fitting index, which we have generated during the sampling process.

A possible criticism addressing our data set could be raised when considering that we do not have data about the applicants pools of the recruiting organisations. One could argue that some of the differences in vignette ratings between organisations could result from organisation specific differences between the overall quality of the applicants pool of each organisation and the qualities of our vignettes. Hence, unobservable heterogeneity can occur at this level, for which we cannot control. This problem is alleviated to a certain degree given that we created a hypothetical applicants pool of ten job candidates for each recruiter, in which every vignette stands in a competitive relation to the others. Also, one could assume that with higher job requirements the quality of the applicant pool increases. Since we have information on the education and job experience requirements, we are able to control for some of the unobservable heterogeneity.

Literature

- Abraham M., Auspurg K., Bähr S., Frodermann C., Gundert S., Hinz T. (2013), "Unemployment and willingness to accept job offers: results of a factorial survey experiment", *Journal for labour market research*, 46, p. 283-305.
- Arni P., Lalive R., Van Ours J. C. (2012), "How effective are unemployment benefit sanctions? Looking beyond unemployment exit", *Journal of applied econometrics*, 28, p. 1153-1178.
- Arrow K. J. (1973), "Higher education as a filter", *Journal of public economics*, 2, p.193-216.
- Arulampalam W., Booth A. L., Taylor M. P. (2000), "Unemployment persistence", In *Oxford Economic Papers*, 52, p. 24-50.
- Arulampalam W. P., Gregg P., Gregory M. (2001), "Unemployment scarring", *Economic journal*, 111, p. 577-584.
- Atkinson J., Giles L., Meager N. (1996), "Employers, Recruitment and the Unemployed", ies report 325.
- Auspurg K., Gundert S. (2015), "Precarious Employment and Bargaining Power: Results of a Factorial Survey Analysis", *Zeitschrift für Soziologie*, 44 (2), p. 99-117.
- Auspurg K., Hinz T. (2015), "Factorial Survey Experiments", In Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, 175.

- Bäckman O., Nilsson A. (2016), "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts", *European Societies*, 18 (2), p. 136-157.
- Blanchard O., Wolfers J. (2000), "The role of shocks and institutions in the rise of European unemployment: the aggregate evidence", *The economic journal*, 110, C1-C33.
- Blau M. B., Robins P. K. (1990), "Job search outcomes for the employed and the unemployed", *Journal of political economy*, 98 (3), p. 637-655.
- Bonoli G. (2014), "Employers' attitudes towards long-term unemployed people and the role of activation in Switzerland", *International journal of social welfare*, 23 p. 421-430.
- Bonoli G., Champion C. (2014), Federalism and Welfare to Work in Switzerland: The Development of Active Social Policies in a Fragmented Welfare State, In Publius: The Journal of Federalism, p 1-22.
- Bonoli G., Hinrichs K. (2012), "Statistical discrimination and employers recruitment", *European societies*, 14,3, p. 338-361.
- Burgess S., Propper C., Rees H., Shearer A. (2003), "The class of 1981: the effects of early career unemployment on subsequent unemployment experiences", *Labour economics*, 10, p. 291-309.
- Devins H. (2005), "Employing the Unemployed: Some case Study Evidence on the Role and Practice of Employers", *Urban studies*, 42 (2), p. 245-256.
- De Vreyer P., Layte R., Wolbers M., Hussain A. (2000): The permanent effects of labour market entry in times of high unemployment. In: Gallie D., Paugam S. (Eds.): Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe, p.134-152.
- Di Stasio V. (2014), "Education as a Signal of Trainability: Results from a Vignette Study with Italian Employers", *European sociological review*, 30, p. 796-809.
- Di Stasio V., Gërxhani K. (2015), "Employers' social contacts and their hiring behavior in a factorial survey", *Social science research*, 51, p. 03-107.
- Duell N., Tergeist P. (2010), "Activation Policies in Switzerland", OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 112, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4hd7r28f6-en>
- Eriksson S., Rooth D.-O. (2014), "Do Employers Use Unemployment as a Sorting Criterion When Hiring. Evidence from a Field Experiment", *American economic review*, 104 (3), p.1014-1039.
- Eriksson S., Lagerström J. (2006), "Competition between Employed and Unemployed Job Applicants: Swedish Evidence", *The Scandinavian journal of economics*, 108 (3), p. 373-396.
- Gregory M., Jukes R. (2001), "Unemployment and subsequent earnings: Estimating scarring among British men 1984-94", *The economic journal*, 11 (475), p. 607-625.
- Humburg M., van der Velden R. (2015): Skills and the graduate recruitment process: Eviden from two discrete choice experiments. In: Economics od Eucation Review, 49, p. 24-41.

- Kroft K., Lange F., Notowidigdo M. J. (2013), "Duration dependence and labor market conditions: evidence from a field experiment", *The quarterly journal of Economics*, April 16, p.1123–1167.
- Jasso G. (2006), "Factorial survey methods for studying beliefs and judgments", *Sociological Methods & Research*, 34, p. 334-423.
- Müller W. (2005), "Education and Youth Integration into European Labour Markets", *International journal of comparative sociology*, 46 (5-6), p. 461-485.
- Oberholzer-Gee F. (2008), "Nonemployment stigma as rational herding: A field experiment", *Journal of economic behavior & organization*, 65, p. 30-40.
- Rivera L. (2011), "Ivies, extracurriculars, and exclusion: elite employers' use of educational credentials", *research in social stratification and mobility*, 29, p.71–90.
- Rossi P. (1951), "The application of latent structure analysis to the study of social stratification", Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.
- Rossi P. H., Anderson A. B. (1982)", "The factorial survey approach: An introduction", in P. H. Rossi and S. L. Nock (eds.): *Measuring social judgments: The factorial survey approach*, Beverly Hills, Sage, p. 15-47.
- Van den Berg Gerard J., van Ours Jan C. (1996), "Duration dependence and heterogeneity in French youth unemployment duration", *Journal of population economics*, 12 (2), p. 273-285.
- Van den Berg G. J., van Ours J. C. (1999), "Unemployment Dynamics and Duration Dependence", *Journal of labor economics*, p. 100-125.
- Salognon M. (2007), "Reorienting companies' hiring behaviour, an innovative 'back-to-work' method in France", *Work, employment and society*, 21 (4), p. 713-730.
- Shavit Y., Müller W. (2010): "Vocational secondary education", *European societies*, 2 (1), p. 29-50.
- Spence M. (1973), "Job market signaling", *The quarterly journal of economics*, 87 (3), p.355-374.
- Weibel A., Rost K., Osterloh M. (2010), "Pay for Performance in the Public Sector – Benefits and (Hidden) Costs", *Journal of public administration research and theory*, 20 (2), p. 387-412.

Le rôle des entreprises dans la sécurisation des parcours

Jean-Claude Sigot et Josiane Vero**

L'environnement économique des entreprises n'a cessé de se modifier depuis trente ans. Les firmes affrontent un environnement profondément instable comparativement à celui des années 1950 à 1960, marqué par un accroissement de la concurrence, un renforcement des standards de qualité, une incertitude des prévisions d'activité, une obligation de produire souvent à flux tendu, une adaptation toujours plus grande aux exigences de la demande. La flexibilité des entreprises a rapidement été avancée comme la solution permettant de faire face à cette nouvelle donne. Elle s'est déclinée dans les systèmes de production, les technologies, les innovations et s'est traduite par une plus grande flexibilité du travail et de l'emploi. Dans ce contexte, la nécessité de concilier flexibilité et sécurité de l'emploi et des parcours fait aujourd'hui l'objet d'un large consensus. Cependant, les formes que devrait prendre cette conciliation sont en débat. Une première conception situe la flexibilité à l'intérieur de l'entreprise et la sécurité à l'extérieur, en s'appuyant sur des politiques sociales convoquées de manière curative pendant les périodes de transition professionnelle. Une autre conception envisage des possibilités de sécurité active des salariés dans le travail. Au sein de cette stratégie, la formation tout au long de la vie y est présentée comme le levier essentiel.

À l'heure où les réformes de la formation sont le théâtre d'appels de plus en plus nombreux au développement de la « capacité d'agir » des salariés, et que la responsabilisation du salarié devient la pierre angulaire de la sécurisation des parcours professionnels – version française de la flexisécurité européenne (Commission européenne, 2007) et substitut au paradigme fordiste de la « sécurité de l'emploi » –, nous proposons de mobiliser l'approche par les capacités (AC) pour tenter d'explorer plus avant les facteurs de développement de la « capacité d'agir » des salariés, en interrogeant le rôle des politiques conduites par les entreprises. L'approche par les capacités initiée par A. Sen offre un point d'appui pour repenser les rapports entre liberté et responsabilité. Elle développe une conception exigeante de la liberté fondée sur la participation démocratique, l'accès aux opportunités et le pouvoir d'agir. Les capacités visent à donner un contenu réel, au-delà de ses aspects formels, à l'idée de liberté tout en mettant cette dernière à l'épreuve de ses expressions empiriques. Une des spécificités de l'approche est ainsi de conjuguer une perspective descriptive d'évaluation de la liberté d'agir à une perspective normative qui fait de l'équale distribution de cette liberté un principe de justice (Sen, 2009). Dans l'optique des capacités, l'exercice de toute responsabilité exige une latitude de choix entre différentes options possibles et un pouvoir de conversion de l'option choisie en réalisation effective. Par conséquent, si le salarié est appelé à devenir l'entrepreneur de son parcours professionnel et à en endosser la responsabilité, cela implique, d'un point de vue normatif, qu'il dispose des moyens permettant d'assumer une telle responsabilité. D'un point de vue descriptif, cela suppose de se pencher sur les différents facteurs qui impactent l'exercice de la responsabilité individuelle. Dans le système français de formation des adultes, ces facteurs ne sont pas du seul ressort du salarié, mais engagent employeurs, partenaires sociaux et institutions publiques.

L'objet de cet article est d'analyser le rôle des politiques d'entreprise dans l'orientation des parcours des salariés. Revenant sur le concept de capacités, développé par A. Sen, nous poserons, dans une première partie, la question des outils disponibles pour soumettre la liberté et la capacité à se former à l'épreuve d'une typologie d'entreprises. Nous identifierons quatre configurations : structure simple, ajustement au poste de travail, développement des compétences et développement des capacités. Une deuxième partie permettra de répondre aux questions suivantes : quel est le rôle des

* Céreq, Département Formation et Certification.

diverses configurations d'entreprises dans la construction des parcours professionnels ? Peut-on identifier des formes typiques d'organisation favorables à la continuité du lien d'emploi entre un salarié et une entreprise ? Quel type d'appui les organisations offrent-elles dans la construction des mobilités internes souhaitées et des mobilités externes choisies ? L'analyse empirique repose sur le Dispositif d'information et de formation employeur-salarié (DIFES2) produit par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (Céreq) en collaboration avec la Direction de l'animation de la recherche et des études statistiques (DARES) et l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE).

1. L'approche par les capacités : de ses fondements à la classification des organisations

Dans un article publié dans la revue *l'Economie politique*, Salais (2005) résume le grand basculement qu'introduit l'approche par les capacités : il « est relatif au choix de la référence par rapport à laquelle l'action publique (les politiques, la législation, les procédures) doit être conçue, mise en œuvre et évaluée. Pour Sen, la seule référence éthiquement légitime de l'action publique est la personne, précisément son état quant à l'étendue des libertés réelles dont elle dispose pour choisir et conduire la vie qu'elle entend mener ».

Au centre de cette approche, il y a donc la notion centrale de capacités qui désignent l'éventail des libertés réellement accessibles à une personne en vue de conduire la vie qu'elle entend mener. Leur développement passe par des interventions qui s'étendent sur deux registres complémentaires : l'amélioration des pouvoirs d'agir des individus d'une part, l'élargissement de leurs liberté de choix. Ils reposent ainsi sur la prise en compte combinée de deux versants de la liberté qui saisissent respectivement les opportunités et les processus (Sen, 2005). D'une part, la *liberté-opportunité* comprend les questions liées à la quantité et la qualité des opportunités ou choix possibles dont dispose une personne. D'autre part, la *liberté-processus* suppose que la personne ne se voit pas prescrire une vision particulière de ce qu'il convient de faire dans une situation donnée mais qu'elle puisse au contraire participer aux processus de décision et choix collectifs qui la concernent.

Sur le premier registre, le développement des capacités dépend autant de la possession de ressources que de la présence de facteurs de conversion. Avec Bonvin (2011), on peut dire que les ressources désignent tous les biens et services à disposition d'une personne, qu'ils soient produits sur le marché ou en dehors de celui-ci. Par extension, on peut appliquer ce terme de ressources à tous les droits formels dont disposent les personnes. Ainsi le compte personnel de formation (CPF), l'entretien professionnel obligatoire que la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle a institué en France, sont, dans l'esprit de Sen, autant de ressources mobilisables pour un salarié dans la construction de son parcours. Mais l'un des principaux apports de l'approche est de montrer que la détention de ressources ne suffit pas à garantir un pouvoir d'agir. Il faut se soucier du type de variabilité qui permet de passer des droits formels aux droits réels. Ces facteurs de conversion, ou d'obstruction, suivant les contextes spécifiques, sont de trois ordres : premièrement des facteurs liées à la personne (sexe, âge, qualification, expérience professionnelle, handicap etc.) ; deuxièmement des facteurs sociaux (le partage des rôles sociaux, les inégalités économiques et sociales, etc.) ; troisièmement des facteurs environnementaux (les politiques de branche, d'entreprises, etc.). De la sorte, le développement des capacités s'avère plus exigeant que celui des ressources et suppose de prendre en compte la diversité des facteurs qui peuvent intervenir dans la conversion des ressources en pouvoir d'agir.

Sur le second registre, Sen insiste sur l'utilité de distinguer la manière dont les personnes se comportent effectivement (fonctionnements) et ce qu'elles sont réellement libres de faire (capacités). Cette précision d'apparence triviale est essentielle ainsi que l'illustre l'exemple du non accès à la formation. Un tel cas peut provenir de causes multiples : un manque d'information sur les

possibilités de formation, une absence de cadre de discussion avec son supérieur hiérarchique, la soumission à des pressions hiérarchiques ou encore d'un libre choix. Disposer d'une liberté de choix suppose de pouvoir participer aux décisions qui influent sur son existence, c'est-à-dire avoir une possibilité de prise politique et morale sur son environnement. Cela suppose la possibilité de pouvoir débattre, proposer, contester et s'opposer à des orientations que l'on désapprouve. L'AC ne suppose pas la disparition de toutes les contraintes. Elle reconnaît que la liberté de choix est nécessairement limitée, mais plaide pour une construction négociée de cette contrainte.

Une telle approche comporte des conséquences importantes en termes de détermination des méthodologies d'investigation empirique. En marquant clairement que les capacités ne dérivent pas des propriétés attachées à la personne, qu'elles soient assignées ou acquises, mais de la combinaison toujours située et révisable des ressources et des facteurs de conversion individuels et sociaux, l'approche par les capacités indique la logique situationnelle qui doit guider l'investigation empirique. Lier la capacité d'action des salariés aux interactions avec l'environnement, nous a, pour notre part, amené à privilégier un dispositif d'enquête original couplant des interrogations auprès des entreprises et de leurs salariés, le Dispositif d'information sur la formation employeur-salariés (DIFES2, cf. encadré). L'un des enjeux étant de mettre au jour une typologie des politiques de formation au prisme des capacités et d'identifier les organisations favorables à leur développement.

1.1. Les dimensions structurantes d'une typologie des organisations fondée sur les capacités

Le déplacement du curseur qu'induit l'AC peut sembler modeste, mais il implique des orientations importantes sur la manière de qualifier les organisations. Une organisation capacitante est une organisation qui va permettre aux salariés de développer leur liberté réelle de mener à bien le projet de formation qu'ils ont des raisons de valoriser. Ce faisant, elle appelle une « base informationnelle de jugement » spécifique qui insiste sur l'observation conjointe des « pouvoir d'agir » à travers l'examen des opportunités et de la « liberté de choix » à travers l'observation des processus de choix. Les opportunités offertes aux salariés en matière de formation et les formes de participation constituent donc deux premières dimensions structurantes d'une enquête sur les organisations capacitantes.

L'examen des opportunités de formation et des processus suppose tous deux d'être attentif aux moyens que l'entreprise déploie, mais il importe aussi de prêter attention à la diversité des objectifs qu'elle assigne à la formation quand la question du choix apparaît comme primordiale pour toute politique qui se veut ouverte au développement des capacités. Le respect de la pluralité des finalités que le salarié attribue à la formation suppose un pilotage de celle-ci orientée vers un large spectre d'objectifs, dirigé certes vers le développement de l'entreprise mais aussi vers le respect et la reconnaissance des aspirations des salariés. Le détour par les finalités de la formation s'impose d'autant plus que les entreprises ne perdent jamais de vue cette visée de la formation qui est la compétitivité, la performance, la polyvalence. Les objectifs de la formation constituent donc la troisième dimension structurante pour mettre au jour une politique de formation capacitante.

Nous avons cherché à utiliser plusieurs points d'ancrage pour construire une classification dans le champ de l'étude en partant de l'environnement que constitue l'entreprise. Nous entendons ici l'environnement dans un sens large qui inclut, au-delà de la politique de formation, la gestion des ressources humaines et l'organisation du travail. Les politiques de formation peuvent-elle être envisagées du seul point de vue de la politique de formation alors que la flexibilité transforme en profondeur le travail, ses modalités d'organisation, la gestion des ressources humaines ? L'évolution des modes de travail vers la complexification des tâches, l'autonomie en même temps que le travail en équipe, met au premier plan des savoirs qui s'expérimentent autant sinon plus qu'ils ne s'enseignent. D'une certaine manière, ils requièrent, pour être maîtrisés, des modes d'apprentissages dans le travail. C'est la raison pour laquelle nous ne considérons pas la politique de

formation comme une logique fermée sur elle-même, mais partie prenante d'une stratégie plus générale de l'entreprise inscrite dans une organisation du travail et régulée par une gestion des ressources humaines. Le contexte de travail ainsi défini constitue la quatrième dimension structurante d'une enquête sur les organisations capacitantes.

Croiser ces quatre perspectives – *opportunités, processus, objectifs et contextes de travail* – permet de dessiner un faisceau de ressources et de contraintes, de possibilités et d'opportunités, mais également d'impossibilités, que nous avons cherché à caractériser. En tenant compte de ces quatre dimensions, les différentes configurations peuvent commencer à être appréhendées. Pour tenter de les mettre en évidence, la recherche repose sur l'examen des déclarations des entreprises. À condition d'adopter une position critique à leur égard et de mettre ces données déclaratives en regard de celles des salariés, elles constituent une base pour examiner la manière dont la politique de formation est pilotée. L'analyse empirique se fonde sur une analyse factorielle des correspondances multiples et sur une classification hiérarchique ascendante portant sur 36 variables issues de l'enquête CVTS4 (cf. encadré 1), relevant de quatre registres distincts : sept variables relèvent des objectifs attribués à la formation, six concernent les processus d'accès à la formation, douze considèrent les opportunités et onze traduisent le contexte de travail.

- **Les finalités de la formation** sont appréhendées à travers une distinction d'objectifs orientés vers l'entreprise (flexibilité, performance, norme de qualité, diffusion de valeurs) et d'autres dirigés vers les salariés (développement des salariés, mobilité horizontale ou promotionnelle).
- **Les processus d'accès à la formation** sont appréciés au regard de l'information mise à disposition dans l'entreprise (sur les possibilités concrètes de formation et DIF), les lieux de discussion de la formation (entretiens individuels auprès de tous les salariés ou certains seulement, l'existence d'une personne ou d'un service dédié à la formation) et l'implication des représentants du personnel dans la gestion de la FPC.
- **Les opportunités de formation** comprennent des variables relatives aux dépenses de formation, à leur type et leur durée, à leur distribution entre les groupes socioprofessionnels et à l'existence d'un plan de formation.
- **Le contexte de travail** rassemble des informations relatives à l'organisation du travail (contenu cognitif du travail, délégation d'autonomie aux salariés, équipe de travail, méthode de gestion de la qualité, rotation des tâches) et d'autres à la gestion des ressources humaines (détermination d'objectifs individuels et collectifs, évaluation des besoins de compétences).

1.2. Quatre configurations d'entreprises

Cette perspective ressortir quatre configurations d'entreprises : « structure simple », « ajustement au poste de travail », « développement des compétences » et « développement des capacités » dont les caractéristiques sont reportées dans la Figure 1.

Structure simple

L'existence d'opportunités de formation est une première condition nécessaire au déploiement de la capacité à se former. Or, cette première configuration qui regroupe 43,5 % des entreprises et 15 % des salariés ne remplit pas, ou très mal, cette condition. Elle se singularise par son absence de stratégie formelle autour des différentes dimensions que sont l'organisation du travail, la gestion des ressources humaines et la politique de formation. La gestion des ressources humaines et la politique de formation se définissent principalement en négatif, notamment par la moindre formalisation d'objectifs, par la faible évaluation des besoins de qualification et l'absence de perspective indexée sur la formation continue. Ces entreprises en font d'ailleurs un usage minimal : les dépenses correspondent au minimum légal et offrent peu d'opportunités de formation, mais aussi des espaces de discussion à la fois peu formalisés et peu participatifs. Cette configuration se définit également par le faible développement d'autonomie accordée aux salariés, par le faible contenu cognitif du

travail. Le travail en équipe, la rotation des tâches et la gestion de la qualité y sont peu diffusées mais les contraintes de travail y sont plus faibles aussi. Ce profil présente un certain nombre de caractéristiques relevant des modèles d'organisation en *structure simple* définis par Mintzberg (1985).

Ajustement au poste de travail

Le second profil qui rassemble 43 % des entreprises et 39 % des salariés se caractérise par une diffusion modeste des innovations organisationnelles. Le travail n'y est pas spécialement autonome, ne développe pas particulièrement de contenu cognitif, mais il n'est pas non plus particulièrement contraint. Le travail en équipe et la rotation des tâches y sont conformes à ce que l'on observe dans la moyenne des entreprises, mais à la différence du premier profil, ces entreprises astreignent davantage les salariés qui la composent à des normes de qualité. Ces organisations sont soutenues par des politiques de gestion des ressources humaines attentives à l'évaluation des besoins de qualification, à la flexibilité et à la polyvalence, à la performance de l'entreprise mais aussi aux normes de qualité qu'elles cherchent à développer au travers de leur politique de formation. Ces organisations *d'ajustement au poste de travail* consacrent plus de 2 % de leur masse salariale en dépenses de formation s'adossant aux cours et stages comme mode quasi exclusif de formation. Si des opportunités de formation sont offertes, les formes de participation ouvertes aux salariés et leurs latitudes d'action sont limitées par des entretiens, le plus souvent réservés à une partie du personnel, et à une gouvernance de la formation impliquant peu leurs représentants. Cette caractéristique est confirmée par les salariés dont près de 80 % disent ne pas pouvoir modifier ou proposer une formation. Ils perçoivent le travail comme reposant sur une division en tâches simples et répétitives, qui rappelle le fonctionnement des organisations tayloriennes sans en révéler toutefois toute l'ampleur des caractéristiques saillantes.

Développement des compétences

Le troisième profil, qui concerne 8 % des entreprises et 21 % des salariés, répond à une tendance lourde qui cherche une mobilisation plus grande de l'initiative des salariés. Les pratiques de travail en équipes autonomes, de rotation des tâches et surtout de management de la qualité y sont particulièrement diffusées. Concernant la politique de gestion des ressources humaines, on peut interpréter cette configuration comme développant plutôt une approche par les compétences devant permettre la performance de l'entreprise, la flexibilité et la polyvalence, le développement des normes qualités, la diffusion d'une culture commune. Les pratiques de formation plus généreuses sont rendues nécessaires par la plus grande autonomie attendue des salariés et la plus grande complexité des tâches que dans les profils précédents. Avec une dépense moyenne de formation s'élevant à 4,6 % de la masse salariale, les opportunités de formation sont fortes : on y déploie toutes sortes de formation, mais peu orientées vers des aspirations de promotions ou de mobilités horizontales. Ce profil est également porteur d'une gouvernance de la formation fondée sur une forte participation individuelle à des entretiens et sur une représentation par délégation plus élevée que dans les deux profils précédents. En contrepoint, les salariés déclarent se voir imposer plus de contraintes de rythme de travail et exercer des tâches répétitives. Ainsi, l'autonomie des salariés s'exerce sous de fortes contraintes de rythme de travail et de respect des objectifs de performance, qu'ils soient déclinés individuellement ou parfois collectivement. En termes d'organisation du travail, ce profil d'entreprise se rattache à un modèle type couramment mentionné dans la littérature sous le terme d'« autonomie contrôlée » que les employeurs développent pour concilier leur besoin d'exercer leur contrôle et leur souci d'encourager la mobilisation de leurs salariés au service de la performance de l'entreprise (Appay, 2005).

Développement des capacités

Le quatrième profil regroupe près d'un quart des salariés réparti dans 6 % des entreprises du secteur privé et semi-public de 10 personnes et plus. Selon les déclarations des entreprises, il existe une autonomie dans le travail, des pratiques de rotation des tâches, de résolution de problèmes et de management de la qualité, même si ces pratiques sont moins développées que dans les organisations de développement des compétences. En revanche, leur politique de ressources humaines ouvre l'accès à davantage d'opportunités : de formation, de mobilité professionnelle, éventuellement de promotion. La formation, l'information et la participation en sont les piliers. Ces organisations peuvent s'interpréter comme s'impliquant dans le développement professionnel de leurs salariés, faisant de la promotion des mobilités tant horizontales que verticales une dimension à part entière de la politique des ressources humaines. Les dépenses de formation atteignent 6,5 % de la masse salariale, avec une généralisation des entretiens et des supports collectifs plus importants ici au regard du nombre de représentants impliqués dans la gestion de la formation. Ainsi, elles se caractérisent par une stratégie orientée à la fois vers le développement de l'entreprise et celui des salariés. Avec Zimmermann (2011), nous pouvons donc avancer que les organisations de *développement des capacités* peuvent être définies comme des organisations apprenantes qui, de plus, encouragent et soutiennent les projets professionnels des salariés, comme en témoignent les déclarations des employeurs et des salariés.

Figure 1 • Le profil des quatre configurations d'entreprises

| | Structure Simple | Ajustement au poste de travail | Développement des compétences | Développement des capacités | Ensemble |
|---|------------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------|
| Objectifs De La FPC | | | | | |
| ENT : viser le développement des salariés | 8 | 62 | 82 | 86 [▶] | 42 |
| ENT : favoriser la mobilité horizontale | 1 | 4 | 9 | 84 | 8 |
| ENT : favoriser les promotions | 1 | 3 | 12 | 77 | 16 |
| ENT : favoriser la flexibilité | 18 | 84 | 93 | 96 | 57 |
| ENT : atteindre des objectifs de performance | 9 | 60 | 81 | 84 | 41 |
| ENT : satisfaire de nouvelles normes qualité | 10 | 58 | 84 | 72 | 40 |
| ENT : faire partager une culture et des valeurs professionnelles | 6 | 53 | 76 | 72 | 35 |
| Processus d'accès à la Formation | | | | | |
| ENT : diffusion d'information sur la formation | 60 | 94 | 98 | 97 | 80 |
| ENT : campagne d'information sur le DIF | 22 | 39 | 57 | 65 | 34 |
| ENT : entretiens professionnels auprès de tous les salariés | 9 | 34 | 66 | 66 | 28 |
| ENT : entretiens professionnels de certains salariés seulement | 17 | 34 | 24 | 23 | 25 |
| ENT : implication des RP dans la gestion de la FPC | 13 | 33 | 43 | 61 | 27 |
| ENT : service ou personne responsable de l'organisation de la FPC | 16 | 45 | 63 | 70 | 35 |
| SAL : Informé sur les possibilités de formation dans l'entreprise | 33 | 62 | 80 | 82 | 66 |
| SAL : Pas de possibilité de modifier une proposition de FPC | 93 | 9 | 18 | 17 | 12 |
| Opportunités de formation | | | | | |
| ENT : réalisation d'un plan de formation | 19 | 65 | 70 | 89 | 47 |
| ENT : déploiement de cours et stages | 37 | 97 | 97 | 95 | 71 |
| ENT : déploiement de formation en situation de travail (Fest) | 10 | 29 | 63 | 35 | 24 |
| ENT : autoformation | 1 | 10 | 43 | 10 | 35 |
| ENT : cercles de qualité | 3 | 7 | 53 | 6 | 9 |
| ENT : conférences et séminaires | 8 | 26 | 77 | 33 | 23 |
| ENT : formation à la capacité à résoudre des problèmes | 2 | 18 | 53 | 39 | 15 |
| ENT : formation organisées par rotation, mise en doublon | 3 | 9 | 53 | 13 | 10 |
| ENT : espérance de formation* | 3 | 10 | 13 | 13 | 8 |
| ENT : coefficient de GINI ** | 0,11 | 0,24 | 0,16 | 0,15 | 0,17 |
| ENT : Taux de Participation Financière*** | 1,6 | 2,6 | 4,6 | 6,5 | 2,4 |
| Contexte de travail et d'apprentissage | | | | | |
| Organisation du travail | | | | | |
| ENT : équipes de travail autonomes | 51 | 55 | 72 | 58 | 55 |
| ENT : normes de qualité précises | 30 | 47 | 81 | 68 | 44 |
| ENT : autocontrôle des résultats du travail | 24 | 36 | 52 | 47 | 33 |
| ENT : autonomie dans les horaires de travail | 10 | 15 | 34 | 15 | 15 |
| ENT : autonomie dans les procédures et méthodes de travail | 20 | 27 | 43 | 27 | 25 |
| ENT : autonomie dans la répartition du travail entre les équipes | 19 | 25 | 38 | 32 | 24 |
| ENT : résolution de problèmes imprévus | 14 | 35 | 73 | 58 | 30 |
| ENT : rotation des tâches. | 37 | 45 | 63 | 65 | 44 |
| SAL : tâches répétitives | 80 | 75 | 71 | 66 | 72 |
| SAL : existence d'au moins deux contraintes de travail | 57 | 57 | 70 | 61 | 61 |
| SAL : apprentissages dans le travail. | 73 | 73 | 86 | 80 | 77 |
| SAL : travail en équipe | 68 | 67 | 80 | 77 | 72 |
| SAL : possibilité de demander de l'aide à un collègue | 81 | 76 | 85 | 86 | 81 |
| SAL : autonomie dans l'ordre des tâches | 52 | 55 | 51 | 61 | 55 |
| SAL : autonomie dans les procédures et méthodes de travail | 67 | 59 | 52 | 64 | 60 |
| SAL : autonomie dans le rythme de travail | 58 | 55 | 58 | 60 | 57 |
| SAL : autonomie dans la prise de décision | 72 | 72 | 62 | 80 | 76 |
| SAL : autonomie dans les horaires de travail | 25 | 24 | 28 | 25 | 25 |
| Management | | | | | |
| ENT : détermination d'objectifs au niveau collectif | 12 | 31 | 69 | 62 | 28 |
| ENT : détermination d'objectifs au niveau individuel | 7 | 15 | 47 | 35 | 15 |
| ENT : évaluation des besoins de compétences | 36 | 79 | 94 | 95 | 63 |

Légende : ENT en gras : variables actives de quatre classes d'entreprises issues d'une classification hiérarchique ascendante sur l'enquête entreprise CVTS4 ; SAL : en italique : variables illustratives issue du volet salariés : DIFES2:

* : Espérance de formation : nombre d'heures moyen de formation par salarié

** : Coefficient de GINI : degré d'inégalité de la distribution des salariés formés par CS par rapport aux effectifs de salariés par CS dans l'entreprise par la méthode de Silber et Deutsch

Lecture : ▶ 86% des entreprises de la classe 4 déclarent viser le développement professionnel de leurs salariés à travers la formation professionnelle continue

1.4 L'organisation de développement des capacités est-elle une affaire de taille, de secteur ou de groupe socioprofessionnel ?

Si les entreprises de grande ou moyenne taille semblent se prêter facilement à une politique de capacités, la taille ne semble pas toutefois avoir un caractère discriminant : plus de la moitié des entreprises capacitanes ont des effectifs inférieurs à 50 salariés. Par ailleurs, une taille plus importante ne garantit pas l'existence d'opportunités accessibles à tous et encore moins le pouvoir d'action des salariés, comme en témoigne la figure 2. À l'exception des entreprises de configuration en structure simple qui se distinguent clairement des autres par leur petite taille, celle-ci imprime faiblement sa marque sur les configurations d'entreprise.

Si les organisations capacitanes sont plus développées dans l'industrie et les activités immobilières, on les retrouve dans tous les secteurs d'activité. Enfin, on observe une prédominance des organisations de développement des compétences et de capacités pour les cadres et les professions intermédiaires. Pour autant, les deux types d'entreprise emploient majoritairement des employés et des ouvriers. Au final, les entreprises présentent certes quelques disparités, selon leur taille, secteur d'activité économique ou groupe socioprofessionnel, mais elles disposent néanmoins d'une certaine latitude discrétionnaire dans le choix de leur politique de formation.

Figure 2 • Les caractéristiques structurelles des quatre configurations (en pourcentage des entreprises)

| | Structure Simple | Ajustement au poste de travail | Développement des compétences | Développement des capacités | Ensemble |
|--|------------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------|
| Taille des Entreprises | | | | | |
| Entreprises de 10 à 49 salariés | 94 | 80 | 69 | 56 [▶] | 84 |
| Entreprises de 49 à 499 salariés | 6 | 19 | 26 | 35 | 15 |
| Entreprises de plus de 500 salariés | 0 | 1 | 5 | 9 | 1 |
| Secteur d'activité | | | | | |
| Industrie | 17 | 20 | 22 | 25 | 19 |
| Construction et bâtiments, Génie civil, Travaux de Construction spécialisés | 21 | 12 | 5 | 8 | 15 |
| Commerce et réparation automobile, commerce de gros et de détail | 22 | 24 | 17 | 15 | 22 |
| Transports terrestres, par eau et aérien ; services auxiliaires des transports, activité de poste et de courrier | 8 | 4 | 3 | 3 | 6 |
| Hébergement, restauration | 10 | 7 | 7 | 7 | 8 |
| Edition ; Production de films cinématographiques; Edition musicale ; Télécommunications | 3 | 4 | 5 | 7 | 3 |
| Activités des services financiers, Assurance ; Activités auxiliaires de services financiers et d'assurance | 1 | 3 | 2 | 6 | 3 |
| Activités Immobilières | 18 | 26 | 39 | 29 | 24 |
| Groupes socioprofessionnels | | | | | |
| Cadres | 9 | 12 | 23 | 24 | 17 |
| Professions intermédiaires | 11 | 19 | 24 | 22 | 20 |
| Employés | 42 | 28 | 22 | 27 | 28 |
| Ouvriers | 38 | 41 | 31 | 27 | 35 |

Note : Variables illustratives de quatre classes d'entreprises issues d'une classification hiérarchique ascendante sur l'enquête CVTS4. Les pourcentages correspondent à la fréquences des modalités des différentes variables en fonction de la classe.

Champ : entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi-public

Source : Enquête CVTS4

Lecture : [▶] 56% des entreprises de développement des capacités ont une taille comprise entre 10 et 49 salariés.

2. De la dynamique interne des organisations à l'orientation des parcours professionnels

Quelle est la portée de ces configurations d'entreprises en matière d'orientation du parcours professionnel des salariés ? Nous voudrions introduire ici deux manières différentes, mais complémentaires, de concevoir la formation continue : d'une part, comme *bien en soi*, au sens d'objectif jugé digne d'être poursuivi en tant que tel ; d'autre part, comme *ouverture de possibles* et potentiel de développement, tel que défini par Zimmermann (2014). Au titre de *bien en soi*, comptent les droits formels à la formation, les processus de conversion de ces droits en accomplissements, enfin les réalisations en matière de formation mesurées en termes de volume (horaire et financier), de distribution et de qualité. Au titre d'*ouverture de possibles*, comptent les réalisations qu'autorise la formation, notamment en matière de développement professionnel. Ancrée dans le présent en tant que *bien en soi*, la formation est orientée vers le futur à travers les possibles qu'elle ouvre.

2.1 Se former, pour quoi ?

Dans une perspective de capacités, on ne peut parler de développement professionnel sans qu'existe la possibilité pour le travailleur de poser des choix, de construire un projet professionnel en accord non seulement avec les besoins de l'organisation, mais encore avec la finalité qu'il attribue au travail. Ici, le développement professionnel n'est pas forcément synonyme d'évolution de carrière, tout du moins ne s'y limite-t-il pas. Il désigne plus largement une combinaison harmonieuse entre développement de carrière et bien-être général du travailleur. Dans cette perspective, une formation est d'autant plus sécurisante qu'elle ouvre au salarié une possibilité de prise sur son devenir. Et cette possibilité est d'autant plus grande que la personne peut faire valoir ses préférences en fonction de la finalité qu'elle attribue au travail à un moment donné de son parcours. C'est alors en contribuant à la liberté professionnelle du travailleur que la formation peut être source de sécurisation de son parcours. Décisive du point de vue des capacités, cette articulation entre liberté et sécurité est cependant rarement prise en compte sous l'angle de ses implications pratiques.

Or, c'est dans les organisations de développement des capacités que les salariés s'avèrent être le plus en mesure de pouvoir engager une formation qui réponde à leur propre projet professionnel. Si les salariés sont plus nombreux à suivre une formation dans les organisations de développement des compétences (62 %), et s'ils restent les plus nombreux à suivre une formation en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail (41 %), ce sont les organisations de développement des capacités qui offrent le plus de marges de manœuvres pour engager une formation contribuant à la réalisation d'un projet professionnel (20 %). Ces statistiques reposent sur les déclarations des salariés.

Figure 3 • Accès à la formation selon les finalités des salariés

| | Structure Simple | Ajustement au poste de travail | Développement des compétences | Développement des capacités | Ensemble |
|--|------------------|--------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|----------|
| A suivi une formation au cours de l'année 2010 | 30 | 39 | 62 | 57 | 46 |
| A suivi une formation en lien avec un changement dans l'emploi ou le travail | 20 | 22 | 41 | 38 | 29 |
| A suivi une formation qui a contribué ou contribue à un projet professionnel | 11 | 12 | 16 | 20 | 15 |

Lecture : ▶ 20% des salariés des organisations de « développement des capacités » déclarent avoir suivi une formation qui a contribué ou contribue à la réalisation d'un projet professionnel.

Champ : salariés d'entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi public.

Source : Céreq – Volet salariés DIFES2.

Pour assurer le développement des capacités, il convient non seulement de garantir des ressources et opportunités de valeur (ce qui relève de la dimension opportunités de la liberté) mais aussi veiller à ce que la personne ne se voit pas imposer une conception particulière de ce qu'il convient de faire dans une situation donnée (ce qui relève de la dimension processus de la liberté). La liberté de choisir et le pouvoir d'agir sont sujets à d'importantes inégalités qui ne relèvent pas de la seule responsabilité individuelle. La capacité d'une personne dépend de nombreux facteurs qui ne sont pas réductibles à sa virtuosité, son talent ou ses efforts, mais qui relèvent de l'environnement et des ressources rendues accessibles par ce dernier et notamment des finalités qu'autorise l'environnement. Intrinsèquement individuelle et collective, la capacité se forge dans l'interaction entre des données personnelles et environnementales.

2.1 Le rôle des organisations sur les parcours professionnels

Peut-on identifier des formes typiques d'organisation favorables à la continuité du lien d'emploi entre un salarié et une entreprise ? Quel type d'appui les organisations offrent-elles dans la construction des mobilités externes ? Les parcours des salariés sont analysés en comparant leur situation de départ commune en 2010, c'est-à-dire en emploi dans une entreprise de 10 salariés ou plus ayant répondu au volet « entreprise » de DIFES2 (enquête CVTS4), avec leur situation à la date de l'enquête, au premier trimestre 2012. Nous disposons ainsi d'une fenêtre oscillant entre 14 mois et 25 mois au cours de laquelle nous pouvons observer les différentes périodes d'emploi et de chômage des individus, grâce au volet « salarié » du dispositif DIFES2. Ainsi, s'esquissent des formes de mobilité fortement différenciées : depuis la sécurité de l'emploi dans l'entreprise d'origine, aux parcours externes, en passant par les mobilités exposées à l'emploi précaire ou au chômage continu (Figure 4).

La configuration d'ajustement au poste de travail offre une moindre stabilité de l'emploi

On s'intéresse tout d'abord au rôle joué par les types d'organisation dans la sécurité de l'emploi, en modélisant la probabilité de rester en emploi dans la même entreprise entre 2010 et 2012 par rapport à celle de l'avoir quittée au premier trimestre 2012 (date de l'enquête), au moyen d'une régression logistique (Figure 4).

La sécurité de l'emploi résulte de caractéristiques individuelles et d'entreprises. Ainsi, employés et ouvriers sont significativement plus exposés à l'insécurité de l'emploi que les autres catégories de salariés. On observe peu de variation entre les secteurs, à l'exception de l'hôtellerie-restauration où le lien d'emploi avec l'entreprise d'origine est plus faible. Les travaux sur la mobilité des salariés

mettent généralement en évidence une augmentation de la stabilité de l'emploi avec la taille de l'entreprise. Cependant, la taille d'une entreprise est fortement liée à d'autres dimensions de sa structure et elle représente souvent un moyen de pallier l'absence de variables inobservables telles que son organisation (Duhautois, 2006). La prise en compte de facteurs organisationnels, à côté du facteur taille, permet de préciser l'effet propre de chaque dimension. Les résultats montrent que les entreprises de plus de 500 salariés n'offrent pas plus de sécurité d'emploi que celles de moins de 50 salariés, lorsque le type d'organisation est contrôlé. Seules les entreprises de taille intermédiaire (50-499) semblent assurer une sécurité plus grande.

En revanche, la dimension organisationnelle joue un rôle central. Toutes choses égales par ailleurs, les configurations jouent significativement sur la probabilité de rester dans la même entreprise. Ainsi, les salariés de la configuration « ajustement au poste de travail » ont moins de chances que les autres de demeurer dans la même structure. Si les formations d'adaptation au poste de travail sont appelées à les aider à se maintenir dans leur poste, les positions de ces salariés sont, toutes choses égales par ailleurs, plus fragiles et instables. La standardisation des tâches, l'ensemble des contraintes, règles et procédures qui limitent les possibilités d'action rendent les salariés plus facilement interchangeables pour un même emploi. À travers l'exercice d'un travail répétitif soumis à de fortes contraintes et de faibles marges de manœuvre, avec une gestion orientée exclusivement vers la performance de l'entreprise, la configuration d'ajustement au poste de travail propose un scénario qui n'est pas en mesure de faire de la formation un élément actif du maintien dans l'entreprise. Elle offre ainsi une moindre stabilité de l'emploi, y compris par rapport aux configurations « en structure simple ». En revanche, un certain degré de polyvalence, d'autonomie, de prise d'initiative dans le travail serait cohérent avec une sécurité d'emploi plus importante assurée par le maintien dans l'entreprise.

Retrouver un nouvel emploi : deux visages de la mobilité externe

Se maintenir chez un employeur ou en retrouver un nouveau ne relève pas des mêmes mécanismes ni des mêmes exigences. Si la configuration de développement des compétences permet une meilleure stabilité dans l'entreprise que celle d'ajustement au poste de travail, elle ne semble pas plus sécuriser de manière préventive les mobilités sur le marché du travail externe, lorsque les salariés quittent l'entreprise. En revanche, les salariés des configurations en structure simple et capacitantes ont plus de chances de se retrouver sur un nouvel emploi lorsqu'ils quittent l'entreprise.

Ces deux dernières configurations offrent ainsi un double visage. Avec un taux de mobilité externe de l'ordre de 30 %, les salariés des organisations en structure simple, essentiellement composés d'ouvriers et d'employés dans les secteurs du commerce, de l'hôtellerie-restauration et de la construction sont plus mobiles, mais ont aussi plus de chances de retrouver un emploi. Toutefois, six sur dix passent d'abord par une période de chômage. Par contraste, les salariés des organisations de développement des capacités ont un taux de mobilité externe presque deux fois plus faible. Mais, deux tiers des salariés mobiles retrouvent directement un emploi sans passer par la case chômage. Les entreprises « capacitantes » offrent des scénarios de flexibilité, laissant une place centrale au développement des personnes au travail et dérogeant ainsi à la logique unilatérale de performance de l'entreprise. Ce faisant, elles semblent permettre aussi aux salariés qui quittent l'entreprise de trouver plus facilement un autre emploi. Une politique facilitant l'accès à différentes opportunités de formation et de mobilités internes pour les salariés, des apprentissages dans le travail et un dialogue tant individuel que collectif, paraît être une source de stabilité dans l'emploi et de sécurité d'employabilité. Vouloir articuler formation et parcours professionnels suppose aussi de penser la manière dont la formation s'articule au travail et au projet professionnel.

Conclusion

Ainsi, le maintien chez l'employeur et le maintien dans l'emploi ou le retour à l'emploi en cas de départ de l'entreprise ne relèvent pas de la seule politique de formation, mais d'un spectre plus large qui englobe la politique des ressources humaines et l'organisation du travail. L'interdépendance entre ces trois dimensions est un point essentiel. Elle semble façonner le triangle, vertueux ou vicieux, selon le cas, à l'intérieur duquel se construisent les parcours professionnels. Il y a là de premiers résultats éclairants sur la manière dont la politique d'entreprise, dans ses interactions entre organisation du travail, gestion des ressources humaines et politique de formation peut influencer le devenir à court terme des salariés. Mais penser l'articulation entre flexibilité et sécurité amène à poser une équation complexe qui interfère avec la question de la qualité du travail et de l'emploi dans une perspective à la fois synchronique et dynamique. Prendre en compte l'étendue des opportunités offertes en termes de travail devient, dans une perspective de sécurisation des parcours, une visée prioritaire que seuls des dispositifs d'enquêtes couplés employeur-salarié longitudinaux seraient susceptibles d'éclairer.

Les enquêtes mobilisées

L'enquête CVTS4

Les résultats présentés sont issus de la vague 2010 de l'enquête Continuing Vocational Training Survey (CVTS4), coordonnée par Eurostat. Cette enquête est conduite en France auprès de 5 360 entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi-public, hors secteurs de l'agriculture, de l'éducation et de la santé. Le questionnaire porte sur la formation continue effectuée pendant les heures de travail ou financée au moins en partie par les entreprises à destination de leur personnel. En France les enquêtes CVTS sont mises en œuvre et exploitées par le Céreq, en collaboration avec la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques du ministère de l'Emploi (Dares) et l'Insee.

Le dispositif DIFES2

Ce dispositif est constitué de deux volets. Pour le volet « employeur » il s'agit d'une sélection de 1 813 entreprises parmi celles répondantes à l'enquête CVTS4. Le volet « salarié » interroge pour sa part un échantillon de 6 070 salariés présents dans ces 1 813 entreprises. L'enquête a été réalisée entre février et avril 2012.

Figure 4 • Modèle logit sur la probabilité d'être toujours dans la même entreprise à la date d'enquête

| | | Odds-ratio |
|--|---|------------|
| Constante | | ** |
| Classes d'entreprises (issues d'une classification ascendante hiérarchique) | Classe 1 : Pilotage stratégique minimaliste | 1.39*** |
| | Classe 2 : Adaptation au poste de travail | Réf. |
| | Classe 3 : Développement des compétences | 1.52*** |
| | Classe 4 : Développement des capacités | 1.76*** |
| Tailles d'entreprises | 10 - 19 salariés | Réf. |
| | 20 - 49 salariés | n.s. |
| | 50 - 499 salariés | 1.5*** |
| | Plus de 500 salariés | n.s. |
| Secteurs d'entreprises | Industries extractives | Réf. |
| | Industries agricoles et alimentaires | n.s. |
| | Fabrication de textile ; Industrie de l'habillement ; Industrie du cuir et de la chaussure | n.s. |
| | Industrie du papier et du carton ; etc. ; Autres industries manufacturières | n.s. |
| | Cokéfaction, raffinage ; Industrie chimique ; Industrie pharmaceutique ; Fabrication de produits en caoutchouc et en plastique ; Fabrication d'autres produits minéraux non métalliques | n.s. |
| | Métallurgie ; fabrication de produits métalliques | n.s. |
| | Industrie automobile ; Fabrication d'autres matériels de transport | n.s. |
| | Production et distribution d'électricité, de gaz ; Captage, traitement et distribution d'eau, Collecte et traitement des eaux usées ; Collecte, traitement et élimination des déchets | n.s. |
| | Construction et bâtiments ; Génie civil ; Travaux de constructions spécialisés | n.s. |
| | Commerce et réparation automobile ; Commerce de gros à l'exception des automobiles ; Commerce de détail à l'exception des automobiles | n.s. |
| | Transports terrestres ; transports par eau ; Transports aériens ; Services auxiliaires des transports ; Activité de poste et de courrier | n.s. |
| | Hébergement ; Restauration | 0.16* |
| | Edition ; Production de films cinématographiques ; Edition musicale ; Télécommunications | n.s. |
| | Activité des services financiers ; Assurance ; Activités auxiliaires de services financiers et d'assurance | n.s. |
| Activités immobilières ; Activités comptables ; Activités de location ; Activités créatives ; Activités sportives ; Autres services personnels | n.s. | |
| Appartenance à un groupe | | n.s. |
| Sexe | Femme | Réf. |
| | Homme | 1.26*** |
| Age | Age | 1.22*** |
| | Age ² | 0.99*** |
| Diplôme initial | Sans diplôme | n.s. |
| | BEPC | n.s. |
| | CAP BEP | 1.56*** |
| | Bac | Réf. |
| | Bac + 2 | 1.35*** |
| | Bac +3/4 | 0.62*** |
| | Bac+5 et plus | 1.43** |
| Catégorie socioprofessionnelle | Cadre | Réf. |
| | Profession intermédiaire | 1.31* |
| | Employé | n.s. |
| | Ouvrier | 0.74** |

Lecture : *** significatif au seuil de 1% ; ** significatif au seuil de 5% ; * significatif au seuil de 10 ; n.s: données non significatives.

Champ : Salariés d'entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi public.

Source : Céreq - Volet salariés DIFES2.

Figure 5 • Modèle logit sur la probabilité d'être en emploi à la date d'enquête lorsqu'on a quitté l'entreprise CVTS4

| | | Odds-ratio |
|--|--|------------|
| Constante | | ** |
| Classes d'entreprises (issues d'une classification ascendante hiérarchique) | Classe 1 : Pilotage stratégique minimaliste | 1.45* |
| | Classe 2 : Adaptation au poste de travail | Réf. |
| | Classe 3 : Développement des compétences | n.s. |
| | Classe 4 : Développement des capacités | 1.45* |
| Tailles d'entreprises | 10 - 19 salariés | Réf. |
| | 20 - 49 salariés | n.s. |
| | 50 - 499 salariés | 1.5*** |
| | Plus de 500 salariés | n.s. |
| Secteurs d'entreprises | Industries extractives | Réf. |
| | Industries agricoles et alimentaires | n.s. |
| | Fabrication de textile ; Industrie de l'habillement ; Industrie du cuir et de la chaussure | n.s. |
| | Industrie du papier et du carton; etc.; Autres industries manufacturières | n.s. |
| | Cokéfaction, raffinage ; Industrie chimique; Industrie pharmaceutique ; Fabrication de produits en caoutchouc et en plastique ; Fabrication d'autres produits minéraux non métalliques | n.s. |
| | Métallurgie ; fabrication de produits métalliques | n.s. |
| | Industrie automobile ; Fabrication d'autres matériels de transport | n.s. |
| | Production et distribution d'électricité, de gaz ; Captage, traitement et distribution d'eau, Collecte et traitement des eaux usées ; Collecte, traitement et élimination des déchets | n.s. |
| | Construction et bâtiments ; Génie civil ; Travaux de constructions spécialisés | n.s. |
| | Commerce et réparation automobile ; Commerce de gros à l'exception des automobiles ; Commerce de détail à l'exception des automobiles | n.s. |
| | Transports terrestres; transports par eau ; Transports aériens ; Services auxiliaires des transports ; Activité de poste et de courrier | n.s. |
| | Hébergement ; Restauration | n.s. |
| | Edition ; Production de films cinématographiques ; Edition musicale ; Télécommunications | n.s. |
| | Activité des services financiers ; Assurance ; Activités auxiliaires de services financiers et d'assurance | n.s. |
| Activités immobilières ; Activités comptables ; Activités de location ; Activités créatives ; Activités sportives ; Autres services personnels | n.s. | |
| Appartenance à un groupe | | 0.73* |
| Sexe | Femme | Réf. |
| | Homme | 1.40** |
| Age | Age | 0.91** |
| | Age ² | 1.00* |
| Diplôme initial | Sans diplôme | 0.41***. |
| | BEPC | 0.41** |
| | CAP BEP | n.s. |
| | Bac | Réf. ??? |
| | Bac + 2 | n.s. |
| | Bac +3/4 | 0.42*** |
| | Bac+5 et plus | n.s. |
| Catégorie socioprofessionnelle | Cadre | Réf. |
| | Profession intermédiaire | n.s. |
| | Employé | 0.31*** |
| | Ouvrier | 0.26*** |

Lecture : *** significatif au seuil de 1% ; ** significatif au seuil de 5% ; * significatif au seuil de 10 ; n.s: données non significatives.

Champ : Salariés d'entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé et semi public.

Source : Céreq - Volet salariés DIFES2

Bibliographie

- Appay B. (2005), *La dictature du succès, Le paradoxe de l'autonomie contrôlée et de la précarisation*, L'Harmattan, Paris.
- Bonvin J-M (2005), « La démocratie dans l'approche d'Amartya Sen », *L'Économie politique* 3/2005, n° 27, p. 24-37.
- Commission Européenne (2007), *Vers des principes communs de flexicurité: des emplois plus nombreux et de meilleure qualité en combinant flexibilité et sécurité*, Bruxelles, Com 359 final.
- De Munck J., Zimmermann B. (2008), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme, Raisons Pratiques*, Editions de l'EHESS, 333 p.
- Formation Emploi* (2007), « Pour une approche par les capacités », n° 98.
- Formation emploi* (2011), « Pourquoi la flexicurité mérite-t-elle qu'on en débattenne à partir de l'approche par les capacités ? », n° 113, janvier-mars.
- Duhautois R. (2006), « De la disparition des entreprises à la mobilité des salariés », *Économie et Statistique*, n° 400, p. 3-15.
- Lambert M., Vero J., Zimmermann B., « Vocational Training and professional development », *International Journal of Training and Development*, Vol. 16/3, September 2012, p. 164-182.
- Mintzberg H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Salais R. (2005), « Le projet européen à l'aune des travaux de Sen », *L'économie Politique*, n° 27, juillet, p. 8-23.
- Salais R. et Villeneuve R. (éds) (2006), *Développer les capacités des hommes et des territoires en Europe*, Éditions de l'Anact, Lyon, 456 p.
- Sen A.-K. (1979), « Equality of what? », The Tanner Lecture on Human Values, conférence donnée à l'Université de Stanford, 22 mai 1979, publiée dans *The Standard of Living*, Cambridge University Press, 1987, p. 1-38.
- Sen A.-K. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North Holland.
- Sen A.-K. (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford, Oxford University Press.
- Sen A. K. (1999), *Éthique et économie*, PUF, 364 p.
- Sen A. K. (1999), « Democracy as a Universal Value », *Journal of Democracy*, 1999, vol. 10, n° 3, p. 3-17.
- Sen A.-K. (2009), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Sigot J.-C., Vero J. (2009), « Démocratiser la formation continue dans l'entreprise : le rôle de l'information, des entretiens professionnels et des supports collectifs », Céreq, *Bref*, n° 260, janvier.

- Sigot J.-C., Vero J. (2014), « Politiques d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », *Céreq, Bref*, n° 318, janvier.
- Théry M., Vero J. (2011), « La formation en entreprise : un droit individuel garanti collectivement », *Esprit*, Octobre, p. 123-130.
- Verd J.-M et Vero J. (coord) (2011), Pourquoi la flexicurité mérite-t-elle qu'on en débattenne à partir de l'approche par les capacités ? », *Formation Emploi*, n° 113, janvier-mars, p. 5-14.
- Vero J., Bonvin J.-M., Lambert M. and Moachon E. (2012), « Decoding the European dynamic employment security indicator through the lens of the capability approach. A comparison of the United Kingdom and Sweden », *Transfer*, Vol. 18, n°1, p. 55-67.
- Zimmermann B (2011), *Ce que travailler veut dire. Sociologie des capacités et des parcours professionnels*, Paris, Economica, coll. « Études sociologiques », 233 p.
- Zimmermann B. (2006), « Pragmatism and the capability approach. Challenges in social theory and empirical research », *European Journal of Social Theory*, 9 (4), p. 467-484.

Rôle de la formation et des apprentissages au travail sur les changements de poste dans l'entreprise

Marion Lambert^{}, Isabelle Marion-Vernoux^{*}*

Si les déterminants de l'accès à la formation des salariés ont largement été expliqués, la question de l'influence de la formation sur leurs parcours professionnels est un domaine encore peu exploré.

À la différence du rôle joué par la formation initiale lors de l'insertion dans l'emploi, le rôle de la formation continue sur les parcours professionnels reste encore mal identifié, faute d'avoir pris en compte ses liens avec le travail et son organisation. Pour ne pas attribuer à la formation des effets qui en fait découleraient des apprentissages dans le travail, il est en effet important de repérer à la fois les formes d'organisation dans lesquelles les salariés travaillent et se forment et les apprentissages informels engendrés dans le cadre de l'activité de travail.

C'est dans cette perspective que se situe cette communication. Elle rend compte des résultats issus de l'exploitation du dispositif d'enquêtes couplées employeurs/salariés DIFES2 pour montrer la nécessaire prise en considération des apprentissages au travail quand on étudie le rôle de la formation sur les mobilités internes.

1. Définitions, source et champ de l'étude

1.1. Changements de poste dans l'entreprise

Hormis la réponse aux exigences règlementaires, les entreprises déclarent former leurs salariés pour accompagner les changements auxquels elles sont confrontées et assurer plus de flexibilité (43 % de l'ensemble des entreprises) par notamment le développement de la polyvalence. La polyvalence peut renvoyer à des situations très variées qui mobilisent des problématiques différentes, selon que l'on se situe au niveau du poste de travail (par un enrichissement ou un élargissement des tâches), de plusieurs postes de travail (rotation et permutation de poste) ou un sein d'un collectif de travail (groupe semi-autonome)¹.

Nous nous limitons ici aux changements de poste ou de fonction qui ont été associés à un accroissement de l'autonomie ou de la complexité des tâches à accomplir (travail enrichi). Autrement dit, nous envisageons les mobilités dans l'entreprise au travers d'un changement fonctionnel de l'activité qui s'accompagne d'un enrichissement du travail. Il ne s'agit pas ici d'opposer, comme cela est fait souvent, mobilité horizontale et mobilité verticale. Il s'agit plutôt de prendre en considération les mobilités sous l'angle d'une intégration de tâches nouvelles à partir d'une situation de travail donnée. En 2010, 11% des salariés des entreprises de 10 salariés et plus du secteur privé ont connu un tel changement.

^{*} Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

¹ J. Ruffier (1976) a proposé une distinction des différents sens de la polyvalence. Quatre pratiques sont distinguées, qui renvoient elles aussi à des enjeux et des problématiques très différentes : rotation de postes ; l'élargissement du travail (regrouper des opérations d'exécution jusque-là réparties sur plusieurs postes successifs) ; l'enrichissement du travail (le travail est étendu à des tâches plus qualifiées (entretien, réglage) et réalisées avec une certaine autonomie ; les groupes semi-autonomes.

Tableau 1 • Part de salariés ayant connu une évolution de leur poste de travail*

| A changé de poste ou de fonction ? | L'activité de travail s'est-elle enrichie*? | |
|------------------------------------|---|------|
| | Oui | Non |
| Oui | 11 % | 4 % |
| Non | 32 % | 53 % |

* Évolution du poste de travail = a connu un changement de poste ou de fonction accompagné d'un travail enrichi (c'est-à-dire d'un accroissement de l'autonomie ou de la complexité des tâches à accomplir)

Source : Difes2 / N = 4 685. Champ : les salariés **présents pendant un an** dans les entreprises de 10 salariés et plus du privé.

1.2. Lien formation-mobilité : les précédents travaux

Les travaux ayant analysé l'impact de la formation continue sur les parcours ont essentiellement porté sur le rendement individuel de la formation continue, en termes de carrière ou d'évolution salariale. Ces travaux ont montré qu'il ne ressortait pas de relations immédiates ou structurantes dans ce domaine. À titre d'illustration, les travaux de Goux et Maurin (1997) concluaient que « *la formation continue en entreprise n'a pas d'effet propre très important sur les salaires de ceux qui en bénéficient. En revanche, elle accroît de façon significative la stabilité des emplois de ceux qui en ont profité* ».

Ces résultats montrent tout l'intérêt de se focaliser sur les effets de la formation à l'intérieur de l'entreprise et en relation avec le travail. Sur cet aspect on peut noter quelques résultats empiriques sur les liens mobilité dans l'entreprise-participation à la formation continue, tirés notamment de l'exploitation de l'enquête Formation qualification professionnelle 2003 de l'INSEE (Marion, Möbus, Sigot, 2008). Ils permettent d'entrevoir les effets bénéfiques du lien formation – mobilité, a fortiori pour ceux qui ont le moins d'opportunités de se former et le moins d'opportunités d'évoluer dans l'entreprise. Mais les analyses sont restées limitées aux dimensions sectorielles, taille d'entreprises et catégories socioprofessionnelles et concluaient à la nécessité d'examiner de plus près le rôle du travail et de son organisation.

Encadré 1 • Formations organisées, de quoi parle-t-on ?

Dans le volet salariés de DIFES2, les salariés déclarent tous types de formations organisées et planifiées à l'avance pour lesquelles il est possible de définir une durée et un objectif, qu'il s'agisse d'un cours, d'un stage, d'une formation en situation de travail, d'une autoformation ou d'un séminaire.

1.3. L'importance de prendre en compte les contextes favorisant les apprentissages informels :

Les études précédemment citées ne prenaient pas en compte le contexte organisationnel et managérial de l'entreprise, contexte susceptible de favoriser les échanges et les apprentissages collectifs. En effet, si la forme canonique de la formation organisée reste le modèle dominant, de nombreux travaux ont montré que les salariés peuvent acquérir des connaissances en dehors de ces formes organisées et planifiées à l'avance. On parle alors d'apprentissages informels, concept flou, aux multiples facettes, difficile à quantifier et à définir. L'importance de ce contexte a été déjà signalée comme déterminant dans le cadre de l'accès à la formation (Lambert, Marion-Vernoux, 2014).

Plusieurs enquêtes européennes ont exploré le champ de la formation informelle, et regardé comment les individus ont appris sur leur lieu de travail ou pendant leurs loisirs afin d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences (Adult Education Survey, Module Ad Hoc). Ces apprentissages s'effectuent, par exemple, par l'intermédiaire des médias, de divers canaux de communication, des connaissances au travail ou au sein de la famille. D'autres travaux ont montré également que les salariés pouvaient apprendre sans même en avoir conscience (Schugurensky, 2007 ; Bennett, 2012). L'apprentissage non intentionnel est une manière naturelle d'apprendre pendant l'activité de travail. L'apprentissage peut également être fortuit, une découverte à l'occasion d'une autre activité.

Dans ce cadre, le **dispositif DIFES2** offre une première avancée pour étudier avec une approche quantitative ces questions. Même s'il ne permet pas d'avoir beaucoup de recul sur les effets des formations, il distingue certaines dimensions qui ne sont pas présentes dans les autres enquêtes avec notamment la prise en compte des liens entre la formation, le travail et son organisation. Il s'agit en effet d'une enquête couplée employeur/salarié qui permet d'avoir des informations sur :

- le contexte organisationnel dans lesquels les salariés travaillent et se forment (données recueillies auprès des entreprises)
- et l'activité de travail du salarié (données collectées auprès des salariés à partir des questions sur leur activité de travail).

Encadré 2 • Le dispositif DIFES2

Le dispositif DIFES2, interroge les entreprises et leurs salariés, sur le thème de la formation continue. C'est un outil innovant, qui en est déjà à sa deuxième édition, et qui est tout à fait approprié pour traiter de la question de l'impact du contexte de l'entreprise sur la participation des salariés à la formation. C'est un dispositif d'enquêtes couplées. C'est-à-dire qu'il est constitué de deux volets. Un volet « employeur », composé d'un échantillon de 1 800 entreprises. Et un volet « salarié », qui interroge 6 100 salariés présents en 2010, dans les entreprises qui ont été sélectionnées pour le volet « employeur ». Du côté employeur, c'est l'enquête CVTS4 qui a été mobilisée. C'est une enquête européenne, réalisée en France par le Céreq qui décrit, dans sa version française, les pratiques de formation et l'organisation du travail des entreprises d'au moins 10 salariés du secteur privé. Cette enquête permet de fournir des indicateurs comparables au niveau européen. Et dans sa version française, elle contribue grandement à l'évaluation des accords et des lois, sur la formation tout au long de la vie. Du côté salarié, le Céreq a réalisé une enquête *ad hoc*, sur un échantillon de 6 100 salariés présents dans les entreprises sélectionnées pour le volet « employeur ».

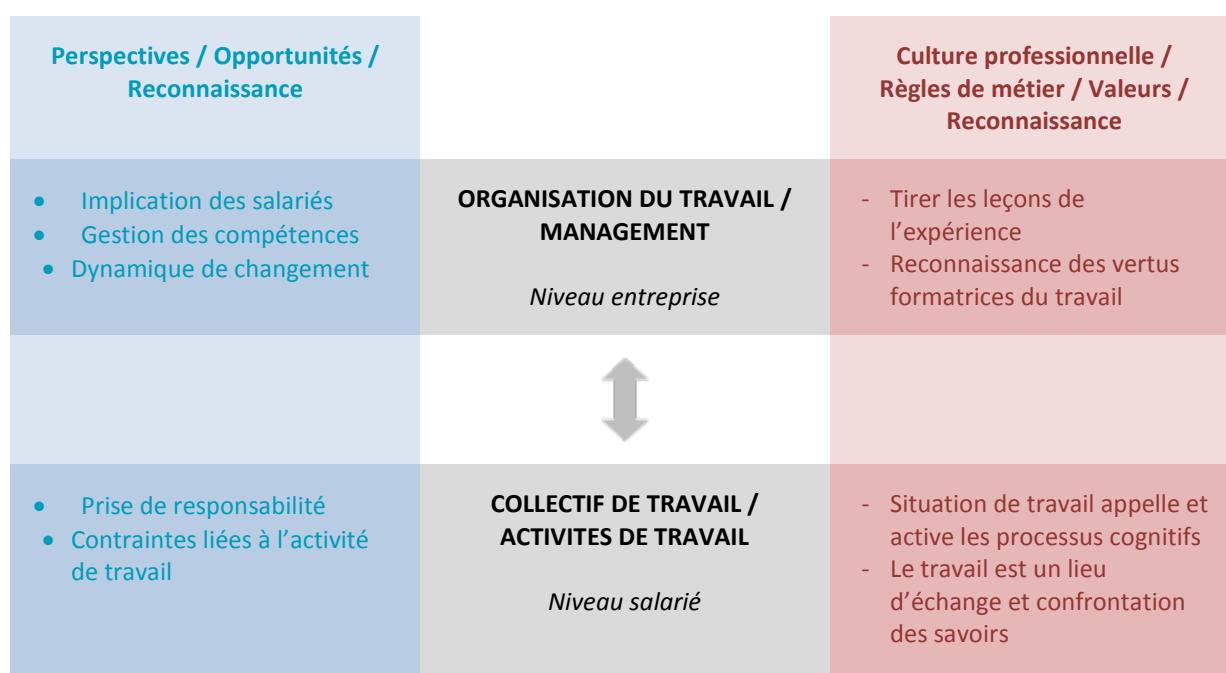
2. Repérage des contextes organisationnels et des activités de travail

L'originalité de ce travail est de repérer à la fois au niveau de l'organisation du travail mise en place par l'entreprise et au niveau des activités de travail décrites par les salariés les conditions favorables ou non aux apprentissages dans le travail. Comme le soulignent Prost et Fernagu-Oudet (2016), dénonçant l'injonction concernant la prise en charge par les seuls individus de leurs apprentissages et du développement de leurs compétences, il est nécessaire pour approcher la notion d'apprentissage au travail de prendre en compte les interactions entre les dimensions individuelles, collectives et socio-organisationnelles. Il s'agit en effet de questionner les environnements de travail et leur capacité à faciliter et soutenir les apprentissages. Seule une enquête couplée employeur/salarié permet de combiner ces deux dimensions en interrogeant le bon interlocuteur pour chacune d'entre elles. À l'exception des travaux de Amossé et Coutrot (2007), Sigot et Vero (2014), Amossé et Wolff (2014), de nombreux travaux statistiques qui tentent d'identifier des configurations d'organisation du travail reposent sur des enquêtes exclusivement réalisées auprès des salariés (Askenazy, Caroli, 2003 ; Valeyre, 2012).

En nous référant aux travaux de l'Anact (Conjart, Devin, 2004), nous avons essayé de repérer en quoi l'environnement (organisation du travail et management) et le collectif de travail (repéré par l'interrogation des salariés) offrent des opportunités d'apprentissage. Les dimensions que sont les perspectives et les opportunités offertes par le travail et son organisation en matière d'implication des salariés, de reconnaissance sont explorées. Il s'agit également de repérer l'existence et l'appartenance à une culture professionnelle, à des valeurs communes et la reconnaissance des vertus formatrices du travail.

Les différents types d'entreprises sont repérés par l'observation des contextes organisationnels (organisation du travail et management) et des évolutions mises en place pour s'adapter au marché et aux nouvelles technologies. Cela permet de les distinguer selon qu'ils sont susceptibles ou on de favoriser les apprentissages collectifs (**partie II1**). Au-delà du niveau de l'entreprise, il s'agit ensuite de repérer les conditions favorables aux apprentissages informels à partir des caractéristiques des salariés et de leur activité de travail (**partie II2**).

Schéma 1 • Repérage des conditions favorables aux apprentissages informels dans DIFES2



En combinant les niveaux entreprises et salariés, nous regardons ensuite dans quelle mesure le contexte organisationnel de l'entreprise et l'activité de travail influencent les chances d'être mobiles dans l'entreprise (partie 3).

2.1. Repérage des contextes organisationnels plus ou moins favorables aux apprentissages collectifs

Pour caractériser l'environnement organisationnel dans lequel travaillent les salariés, une classification ascendante hiérarchique est réalisée à partir de variables du volet entreprises de DIFES2. Notre travail se situe dans le prolongement des typologies réalisés par Amossé et Coutrot (2007) qui combinent organisation du travail et régulation sociale, et Sigot et Vero (2014) dont l'objectif, en définissant des modèles d'entreprises, est d'étudier la dynamique interne des organisations et les effets qu'elle produit sur la sécurisation des parcours des personnes. **Il s'en distingue par l'objectif que nous poursuivons : caractériser des contextes d'entreprises selon qu'ils sont plus ou moins favorables aux apprentissages informels dans le travail.** Nous avons choisi d'orienter notre analyse sur la capacité des entreprises à apprendre, évoluer et reconnaître les

apprentissages au travail. Nous ne prenons pas en compte dans les variables actives utilisées l'intensité et les spécificités du recours à la formation continue organisée, un des objectifs étant d'observer si les entreprises soutenant les apprentissages informels au travail sont aussi celles qui ouvrent des opportunités en matière de formation organisée. Par ailleurs, afin de caractériser les apprentissages collectifs au travail, nous incluons dans l'analyse le fait que lorsqu'elles sont confrontées à un changement, les organisations sont capables d'adaptation ou d'ajustement.

On a donc utilisé des variables permettant de repérer les modes de management...

- **...offrant des perspectives, des opportunités et de la reconnaissance par :**
 - **Le degré de formalisation de la politique de gestion des ressources humaines :** l'identification des futurs besoins individuels en formation porte sur des tâches, des activités de travail ; L'identification des futurs besoins individuels en formation porte sur des qualifications formelles ; l'entreprise organise des entretiens professionnels pour identifier les besoins spécifiques de formation et y aborde les objectifs individuels de professionnalisation et d'accroissement des compétences, l'information sur le déroulement de carrière et l'accès à la formation, l'entreprise forme pour favoriser les mobilités.
 - **L'implication des salariés :** l'entreprise a des objectifs économiques planifiés et formalisés précisés aux membres du personnel ; les salariés participent à la définition des procédures/méthodes de travail, à la répartition du travail, au contrôle des résultats du travail
 - **La dynamique de changement :** l'entreprise a introduit de nouveaux modes de fonctionnement ; l'entreprise a introduit de nouvelles méthodes d'organisation du travail ; l'entreprise a introduit de nouveaux modes de relations externes

- **...qui promeuvent une culture professionnelle, des valeurs communes :**
 - **Tirer les leçons de l'expérience :** l'entreprise utilise des méthodes formalisées de résolution de problème
 - **Reconnaissance des vertus formatrices du travail :** L'entreprise organise des formations en situation de travail, par rotation sur poste, cercles d'apprentissage ou qualité ; l'entreprise accueille des apprentis

Une fois la mise en évidence des différents types d'organisation, leur description a été complétée sur ces mêmes registres et par d'autres dimensions descriptives².

L'enquête DIFES permet ainsi de distinguer différents types d'organisations selon le niveau de complexité où elles se trouvent. A côté du modèle managérial traditionnel, des modèles plus innovants peuvent être repérés, ces derniers se caractérisant par un poids hiérarchique moins important et une implication plus grande laissée aux salariés. Sans aller jusqu'à repérer l'émergence de nouveaux paradigmes de management (entreprises libérées, démocratiques...), un type d'organisation se dégage donnant la priorité au processus d'apprentissage et à la coopération entre salariés (contexte 3).

On peut distinguer ainsi trois types d'organisation (Tableau 2 voir annexes).

² Les contextes ont été décrits selon le secteur d'activité et la taille des entreprises, l'organisation du travail (taux de cadres, appartenance à un groupe et/ou un réseau d'enseigne, utilisation d'équipes ou de groupes de travail autonomes, utilisation de la rotation des tâches entre les salariés) et la politique de formation (taux d'accès, durée de formation par salarié, effort financier, finance des VAE, existence de centre de formation interne) mis en place par les entreprises.

Des organisations participatives et coopératives : 13% des entreprises (contexte 3 tableau 2)

Un premier groupe est constitué de 13% d'entreprises, où on observe un degré d'autonomie et d'implication des salariés très important. Très marquées par des changements de modes de fonctionnement, la mise en place de nouvelles méthodes de travail, ou de modes de relations externes (nouveaux partenariats, externalisation d'activités...), ces entreprises ont tendance à davantage informer et associer les salariés à la stratégie de l'entreprise. La participation à la définition des procédures ou méthodes de travail, à la répartition du travail, ou au contrôle des résultats favorisent l'implication des salariés.

En outre, la mise en place de nouveaux modes de fonctionnement (système de gestion de la chaîne d'approvisionnement, reconfiguration du processus de production, système de gestion de la qualité...), plus fréquente dans ce type d'entreprises, suppose une véritable démarche participative favorisant à la fois l'implication des salariés et la prise en compte des réalités du travail. Elle nécessite par ailleurs le développement de l'autonomie, de l'initiative et favorise le développement des compétences. En favorisant les liens interpersonnels et les échanges, ces organisations offrent des perspectives d'apprentissage importantes. Elles permettent en effet aux salariés de mieux connaître leurs activités réciproques, de créer des liens entre les différents postes de travail – en un mot d'élargir l'éventail des apprentissages possibles. Ce type d'organisation de travail repose sur la mise en place d'équipes ou de groupes de travail autonomes. L'entreprise y trouve d'ailleurs avantage grâce à une flexibilité des effectifs accrue du fait de l'élargissement des tâches et la capacité des salariés à se remplacer mutuellement. Les apprentissages sont également favorisés par la mise en place de procédures de résolution de problèmes.

Ce type d'organisation développe également une vision partagée autour de valeurs et de pratiques communes et mobilisent le personnel autour de formations destinées à développer la culture d'entreprise.

Le recours à la formation y est très intense que ce soit en termes de part de salariés formés ou en termes de dépenses.

En résumé, ce sont des entreprises où sont suscitées l'autonomie, la prise d'initiative, et où les capacités de coopération entre salariés sont développées pour s'adapter au changement. Elles ont en effet plus qu'en moyenne été confrontées à une restructuration récente (Personnaz, Marion-Vernoux, 2006). Dans ces organisations, si la politique de formation est active et généralisée à l'ensemble du personnel, la prise en compte des compétences et des connaissances que le salarié acquiert à travers l'exercice de son travail est également essentielle. Ces structures développent des processus d'adaptation à leur environnement et peuvent également, dans certains cas, avoir une attention particulière aux processus collectifs de création, diffusion et assimilation des connaissances. Ces organisations accordent une place importante aux opérateurs dans la situation de travail, qui se trouvent confrontés à des problèmes nouveaux et ne peuvent se contenter d'obéir à des règles. « Il s'agit de réintégrer dans le fonctionnement normal de l'organisation les savoirs faire pratiques qu'ils déployaient auparavant clandestinement » (Livian 2000).

Il s'agit d'entreprises plutôt moyennes et grandes (23 % sont entre 50 et 1 000 salariés contre 15 % dans l'ensemble), qui ont plus souvent que la moyenne une activité de service aux entreprises et aux particuliers.

Elles appartiennent plus souvent à un groupe et ont plus souvent été impliquées dans une fusion/scission/rachat ou restructuration.

Des entreprises très outillées au niveau RH et formalisant les procédures : 38 % des entreprises (contexte d'entreprises n°1, tableau 2)

D'autres entreprises (38 %) ont quant à elles développé de façon plus importante un outillage en matière RH, comme la mise en place d'entretiens professionnels formalisés, où sont abordés les besoins de formation, et le déroulement de la carrière. Le degré de formalisation de la politique de formation et son inscription dans l'activité de travail est ainsi plus avancé dans ce type d'entreprise et dénote le souhait de lier qualification, compétences, classifications et rémunérations, via notamment l'élaboration de fiches individuelles. Ces structures sont également souvent caractérisées par des systèmes normatifs, des procédures de production et de gestion très formalisées, sur la base desquels sont appréciés et organisés le travail et la gestion du personnel. La participation des salariés est également largement suscitée, mais dans une moindre mesure que les entreprises du type précédent. Si un cadre et des objectifs sont également fixés, il n'existe pas de souplesse dans les moyens pour y parvenir comme dans le modèle d'entreprises précédent.

Ces entreprises peuvent concevoir la formation comme ouvrant des perspectives d'évolution professionnelle et d'accroissement des qualifications. Mais en règle générale, les formations, nombreuses, apparaissent avant tout axées sur l'adaptation des salariés aux situations de travail, notamment lorsque ces dernières évoluent.

Ces entreprises sont particulièrement marquées par la faiblesse en matière d'innovations d'ordre technique ou organisationnel.

Rien ne différencie ces entreprises en termes de taille par rapport à la classe décrite précédemment. Ces entreprises sont plutôt de grandes entreprises. Mais on retrouve ce type de configuration quelle que soit la taille. Pour les plus petites, elles appartiennent plus souvent à un groupe ou à un réseau d'enseigne. Le taux d'encadrement y est particulièrement élevé.

Des organisations traditionnelles : 49 % des entreprises (contexte d'entreprises n°2, tableau 2)

A contrario, on a des entreprises qui offrent un environnement peu favorable aux apprentissages collectifs, marquées par de rares échanges dans le travail. Ce sont des organisations très peu outillées dans le domaine RH, et où les perspectives d'apprentissage et d'évolution sont bien moindres que dans les entreprises des groupes précédents. Parmi celles-ci, on distingue une partie des entreprises où la formation certes présente a pour but assez largement l'adaptation aux postes de travail et le respect des normes réglementaires. Les toutes petites entreprises y sont surreprésentées, et notamment le secteur de la construction et du transport.

2.2. Repérage des activités de travail des salariés plus ou moins propices aux apprentissages informels.

Au-delà de l'organisation dans laquelle ils travaillent, dans quelle mesure l'activité de travail des salariés est également susceptible de produire des apprentissages individuels informels ?

L'exercice même du métier peut offrir des conditions favorables aux apprentissages si on fait l'hypothèse, par exemple, que travailler au sein d'un collectif est formateur parce que la transmission des savoirs y est facilitée (c'est le cas par exemple lorsque l'on travaille en équipe ou que l'activité implique la rotation sur poste). On peut également penser que l'expérience et les compétences acquises dans une situation de travail peuvent être mobilisées dans d'autres contextes. Cela peut être le cas quand il s'agit de faire face à des problèmes imprévus ou se conformer à une nouvelle réglementation.

Grace au dispositif DIFES nous pouvons élargir le repérage de la formation professionnelle continue aux diverses formes d'apprentissage informel dans le cadre du travail. Sans pour autant chercher à les quantifier ou à mesurer une participation à ces apprentissages, il s'agit plutôt de repérer les conditions favorables ou non à leur existence.

La typologie prend en compte les variables permettant d'approcher en quoi les apprentissages au travail sont facilités :

- En matière de **perspectives / opportunités / reconnaissance**
 - **La prise de responsabilité** du salarié qui augmente lorsque son travail implique de prendre des décisions, de décider de ses méthodes de travail ou de modifier l'ordre de ses tâches,
 - **Les contraintes liées à l'activité de travail** auxquelles il est soumis lorsque son rythme de travail dépend de normes quantitatives de production ou du contrôle direct de son supérieur hiérarchique
- **S'il existe une culture professionnelle / des règles de métier / des valeurs / de la reconnaissance**
 - **Les occasions d'apprendre** dans son travail sont favorisées lorsque le salarié réalise des tâches variées (non répétitives), qu'il fait face à des problèmes imprévus, qu'il a la possibilité de demander de l'aide à un collègue ou qu'il respecte des normes qualités.
 - **Le travail est un lieu d'échanges et de confrontation des savoirs** si l'activité du salarié implique de travailler en équipe ou qu'il effectue une rotation des tâches avec ses collègues.

Trois « grands types d'activités » sont mis en évidence se distinguant essentiellement sur les marges laissées aux salariés en matière d'autonomie et sur le caractère coopératif du travail entre salariés (Cf. Tableau 3 en annexe).

- 1 des activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte (49%)
- 2. des activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare (14%)
- 3. des activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes (37%)

Classe 1 (49%) : des activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte

Près de la moitié des salariés des entreprises du privé de 10 salariés et plus a une activité de travail qui implique de prendre des décisions et a la possibilité de modifier ses méthodes de travail ou l'ordre de ses tâches. Le degré de responsabilisation et de participation à la vie de l'entreprise est développé. Cette forte autonomie est confortée par l'absence de contraintes en termes de normes quantitatives de production. Si l'ensemble des catégories socio-professionnelles est représenté, les cadres et techniciens sont particulièrement concernés (respectivement 28% et 25% contre 17% et 20% dans l'ensemble). On peut noter que leur activité nécessite plus qu'en moyenne d'être en contact avec des fournisseurs et des clients.

Les perspectives d'apprentissage de ces salariés sont également particulièrement importantes au travers de la réalisation de tâches variées (43% dans la classe contre 27% en moyenne) et le fait de devoir résoudre des problèmes imprévus (97% contre 86%). Ils le confirment d'ailleurs puisque 86% d'entre eux déclarent que leur travail implique d'apprendre des choses nouvelles (contre 77% en moyenne)³.

³ Les classes de salariés sont décrites selon les souhaits et les besoins en matière de formation déclarées par les personnes, les contraintes (sur le rythme de travail), la participation à la formation organisée, et la catégorie socioprofessionnelle.

La moitié d'entre eux a suivi une formation en 2010 (contre 42% en moyenne) et ils expriment plus fréquemment des souhaits d'évolution en termes de changements du contenu de leur activité ou de prise de responsabilité.

Classe 2 (14 %) : des activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare

14 % des salariés exercent des activités peu propices aux apprentissages individuels et leur autonomie reste très faible autant dans la prise de décision que dans le choix des méthodes de travail. Seuls 23 % déclarent devoir résoudre des problèmes imprévus (contre 86 % pour l'ensemble des salariés). Par ailleurs, rares sont les occasions d'échanger ou d'être en relation avec des collègues, ces salariés n'exerçant pas dans le cadre de collectifs de travail.

Près des deux tiers d'entre eux sont des employés (alors qu'ils représentent la moitié de l'ensemble des salariés) et les ouvriers sont également plus présents avec 19 % contre 12 % en moyenne.

Dans cette classe, les perspectives d'évolutions sont les plus faibles : les salariés sont moins nombreux à avoir connu un changement professionnel. Ils ont également des opportunités de formation plus rares qu'en moyenne, à peine 21 % d'entre eux a connu une formation.

Classe 3 (37%) : des activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes

La troisième classe est également marquée par la faible autonomie laissée aux salariés qui s'observe essentiellement au travers de l'absence de possibilité de décider des méthodes de travail ou de l'ordre des tâches. Dans cette classe, le travail est très prescrit, seuls 9 % des salariés déclarent avoir des tâches variées (non répétitives) contre 27 % dans l'ensemble (et des contraintes très présentes qui s'exercent sur le rythme de travail en termes de normes quantitatives de production et de contrôle du supérieur hiérarchique.

Cependant si la structure hiérarchique est pesante, elle s'exerce plus souvent au sein de collectif de travail susceptibles de favoriser les coopérations, ainsi 87 % travaillent en équipe et 78 % pratiquent la rotation des tâches contre respectivement 72 % et 54 % pour l'ensemble des salariés. Enfin, ces échanges entre salariés s'inscrivent dans des activités impliquant plus souvent le respect de normes de qualités et la résolution de problèmes imprévus susceptibles de favoriser des apprentissages dans le cadre du travail.

Tout comme dans la classe précédente, le niveau de qualification est faible mais ils sont plus nombreux à suivre des formations ; 40 % d'entre eux se sont formés en 2010. Ils sont plus souvent soumis à des changements professionnels et déclarent plus souvent que la formation leur a manqué à ce moment-là.

2.3. Conditions favorables ou non aux apprentissages dans le travail

Les deux dimensions que sont la description du contexte organisationnel et des activités de travail sont nécessaires pour approcher les situations plus ou moins propices aux apprentissages dans le travail. Le tableau suivant montre tout l'intérêt de croiser la dimension organisationnelle décrite par l'entreprise, et l'activité de travail décrite par les salariés. En effet, à un type de contexte d'entreprises donné, ne correspond pas exclusivement un seul type d'activités : les trois classes d'activités de travail sont représentées dans les 3 types de contextes d'entreprises.

Tableau 4 • Répartition des salariés selon leur activité de travail et le contexte d'entreprise dans lequel ils travaillent

| Contextes d'entreprises / Activités de travail | Salariés du contexte 1 (entreprises très outillées au niveau RH et formalisant les procédures) | | Salariés du contexte 2 (organisations traditionnelles) | | Salariés du contexte 3 (organisations participatives et coopératives) | | Salariés des entreprises de 10 salariés et plus | |
|--|---|---------|---|---------|--|---------|---|---------|
| | % col | % ligne | % col | % ligne | % col | % ligne | % col | % ligne |
| Salariés de la classe 1 activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte | 52 | 50 | 46 | 20 | 46 | 30 | 49 | 100 |
| Salariés de la classe 2 activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare | 16 | 53 | 16 | 22 | 11 | 25 | 14 | 100 |
| Salariés de la classe 3 activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes | 32 | 41 | 38 | 22 | 43 | 37 | 37 | 100 |
| Salariés des entreprises de 10 salariés et plus | 100 | 47 | 100 | 21 | 100 | 32 | 100 | 100 |

Source : Difes2 / N = 6 058

Champ : les salariés dans les des entreprises de 10 salariés et plus du privé

L'activité de travail la plus courante est caractérisée par une forte autonomie et de nombreuses occasions d'apprendre dans le travail (49% des salariés) ; cette part est relativement la même selon le contexte d'entreprise (52% dans la classe 1, 46% dans le contexte 2 et le contexte 3).

Ainsi le contexte d'entreprise n'est pas un facteur influant sur la répartition des classes de travail des salariés. Mais pour d'autres indicateurs relatifs à la formation organisée et aux évolutions du poste de travail le contexte s'avère déterminant.

Taux d'accès à la formation et part de salariés ayant évolué sur leur poste

Le taux d'accès à la formation est de 49% pour l'ensemble des salariés. Ce taux correspond au rapport entre le nombre de salariés ayant déclaré avoir suivi au moins une formation sur l'ensemble des salariés. Il est ainsi un indicateur de l'intensité du recours à la formation et peut varier selon les contextes d'entreprises et le type d'activité de travail exercée.

D'un autre côté, 11 % des salariés ont en moyenne connu un changement de poste avec un enrichissement et un élargissement des tâches. Là aussi, on observe des différences selon que les salariés se trouvent dans des conditions plus ou moins propices aux apprentissages dans le travail.

Les statistiques descriptives présentées dans le tableau ci-dessous montrent que là où les conditions sont les plus favorables aux apprentissages dans le travail à la fois en termes de contexte d'entreprises et d'activité de travail, les salariés ont plus de chance de se former en moyenne et sont les plus nombreux à changer de poste.

Le contexte 3 est celui au sein duquel les salariés ont le plus de chance de suivre une formation (58% d'entre eux se sont formés, contre 50% pour le contexte 1 et seulement 32% dans le contexte 2). Les salariés exerçant des activités avec peu d'autonomie, d'occasion d'apprendre dans le travail et de coopération sont ceux qui ont le moins de chance de se former quel que soit le contexte. Cependant c'est lorsqu'ils évoluent dans le contexte 3 qu'ils ont le plus de chance de se former.

La part de salariés ayant connu une évolution du poste de travail est relativement la même selon les contextes d'entreprises, on note cependant une part plus importante de salariés connaissant ce type de changement dans le contexte 3 notamment chez ceux exerçant des activités avec beaucoup d'autonomie et de nombreuses d'occasions d'apprendre dans le travail.

Tableau 5 • Taux d'accès des salariés à la formation organisée (TA) et part de salariés ayant connu une évolution de poste (TE) selon l'activité de travail et le contexte d'entreprise (%)

| Contextes d'entreprises Activités de travail | Salariés du contexte 1 (entreprises très outillées au niveau RH et formalisant les procédures) | | Salariés du contexte 2 (organisations traditionnelles) | | Salariés du contexte 3 (organisations participatives et coopératives) | | Les salariés présents pendant un an dans les entreprises de 10 salariés et plus du privé | |
|--|---|----|---|----|--|----|--|----|
| | TA | TE | TA | TE | TA | TE | TA | TE |
| Salariés de la classe 1 activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte | 57 | 11 | 40 | 9 | 63 | 16 | 56 | 12 |
| Salariés de la classe 2 activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare | 25 | 3 | 21 | 6 | 34 | 8 | 26 | 5 |
| Salariés de la classe 3 activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes | 46 | 12 | 25 | 10 | 58 | 10 | 47 | 11 |
| Les salariés présents pendant un an dans les entreprises de 10 salariés et plus du privé | 50 | 10 | 32 | 9 | 58 | 13 | 49 | 11 |

Source : Difes2 / N = 4 685

Champ : les salariés **présents pendant un an** dans les entreprises de 10 salariés et plus du privé

3. Lien formation/apprentissages dans le travail et évolution du poste de travail

Il est intéressant de repérer parmi les caractéristiques des individus, des activités de travail, du contexte de l'entreprise et du passage par une formation les facteurs qui se révèlent discriminants sur le fait de changer de poste au sein de l'entreprise.

Afin de raisonner toutes choses égales par ailleurs une modélisation est réalisée à l'aide d'un modèle Probit sur la probabilité d'avoir connu une évolution dans son travail.

Toutes choses égales par ailleurs, lorsque les salariés décrivent des activités de travail où les occasions d'apprendre sont importantes et où il existe une forte coopération dans le travail, les chances de mobilités sont sensiblement accrues (20 % de chance contre 10 % en moyenne). La participation à des formations organisées influence également cette probabilité (14 % de chance d'évoluer si le salariés a participé à au moins une formation organisée). En revanche, ce modèle ne montre pas l'influence du contexte d'entreprise sur la probabilité d'évoluer dans son travail (tableau 6). Or, nous avons vu par ailleurs que la participation à la formation organisée variait beaucoup selon le contexte dans lequel le salarié évoluait (cf. tableau 5). Ce constat nous invite à estimer les effets de la formation organisée par contexte d'entreprise.

Tableau 6 • Probabilité d'évoluer dans son travail (Probit)

| Probabilité moyenne d'évoluer dans son travail (Probit) : 10% | |
|---|------------------|
| | Effets Marginaux |
| Avoir suivi au moins une formation organisée : | + 4 pts*** |
| Travailler dans un environnement favorable aux apprentissages informel : | |
| <i>Les activités de travail</i> | |
| Salariés de la classe 1 (activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte) | + 6 pts*** |
| Salariés de la classe 2 (activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare) | référence |
| Salariés de la classe 3 (activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes) | + 10 pts*** |
| <i>Les contextes d'entreprise</i> | |
| Salariés du contexte 1 (entreprises très outillées au niveau RH et formalisant les procédures) | ns |
| Salariés du contexte 2 (organisations traditionnelles) | référence |
| Salariés du contexte 3 (organisations participatives et coopératives) | ns |
| Autres variables de contrôle : | |
| Age, sexe, temps de travail, contrat de travail, ancienneté, catégorie socio professionnelle, secteur de l'entreprise et taille de l'entreprise | |

***Mode de lecture :** la probabilité d'évoluer dans son travail est calculée pour un individu ayant pour caractéristiques les valeurs moyennes pour chacune des valeurs explicatives. Sont indiqués dans le tableau les effets marginaux, ils indiquent l'augmentation de la probabilité estimée lorsqu'une variable explicative passe de 0 à 1, par exemple le fait d'avoir suivi au moins une formation augmente de 4 points la probabilité d'évoluer dans son travail. *** significatif à 1 %.

Source : Difés2/N = 4 685 - **Champ :** les salariés présents pendant un an dans des entreprises de 10 salariés et plus du privé.

Le modèle suivant (tableau 7) permet de mettre en évidence des effets « bénéfiques » des activités de travail plus ou moins importants selon le contexte organisationnel dans lequel les salariés évoluent. Plus le contexte organisationnel semble contraint, plus exercer une activité propice aux échanges, aux coopérations dans le travail et/ou offrant beaucoup d'autonomie ouvre des opportunités de mobilité. L'effet du caractère apprenant du travail joue en outre plus fortement sur les chances d'être mobile que le passage par une formation.

Ce travail tend à montrer l'importance du repérage des apprentissages dans le travail lorsqu'il s'agit d'étudier le rôle de la formation sur les mobilités. Mais au-delà de ce repérage, les entreprises comme les pouvoirs publics pourraient souhaiter s'appuyer sur ces apprentissages en complément ou en remplacement des actions de formation continue. Les souhaits de redéfinition de l'action de formation dans le cadre de la réforme de la formation professionnelle de mars 2014 amorcent certainement ce mouvement.

Tableau 7 : Probabilité d'évoluer dans son travail estimée dans chaque contexte d'entreprise ⁴

| | Modèle 1 | Modèle 2 | Modèle 3 |
|--|--|--|---|
| | Champ : salariés du contexte 1 (entreprises très outillées au niveau RH et formalisant les procédures) | Champ : salariés du contexte 2 (organisations traditionnelles) | Champ : salariés du contexte 3 (organisations participatives et coopératives) |
| Probabilité de changer de poste ou fonction et un travail enrichi | 10% | 6% | 12% |
| | Effets Marginaux | | |
| Avoir suivi au moins une formation organisée : | + 3 pts*** | + 4 pts** | + 4 pts** |
| Les activités de travail plus ou moins propices aux apprentissages informels | | | |
| Salariés de la classe 1 (activités où les apprentissages individuels sont importants et l'autonomie forte) | + 6 pts*** | + 9 pts*** | ns |
| Salariés de la classe 2 (activités où les apprentissages sont moindres, l'autonomie faible et la coopération assez rare) | référence | référence | référence |
| Salariés de la classe 3 (activités où les contraintes sont fortes mais les coopérations entre collègues fréquentes) | +10 pts*** | + 16 pts*** | ns |

Autres variables de contrôle : âge, sexe, temps de travail, contrat de travail, ancienneté, catégorie socio professionnelle, secteur de l'entreprise et taille de l'entreprise

Source : Difes2/N =4 685. **Champ :** les salariés présents pendant un an dans des entreprises de 10 salariés et plus du privé.

Mode de lecture : La probabilité d'évoluer dans son travail est calculée pour un individu ayant pour caractéristiques les valeurs moyennes pour chacune des valeurs explicatives. Sont indiqués dans le tableau les effets marginaux, ils indiquent l'augmentation de la probabilité estimée lorsqu'une variable explicative passe de 0 à 1, par exemple dans le contexte d'entreprise 1, la probabilité de changer de poste avec un travail enrichi est de 10 % et passe à 16 % si le salarié a une activité de travail qui offre une forte autonomie et de nombreuses occasions d'apprendre dans le travail. *** significatif à 1 % ; ** significatif à 5 %.

⁴ Un test de Chow (LR=98.81 pvalue=0.02) a été réalisé qui montre que les trois modèles sont bien différents et qu'il est donc légitime de faire des estimations séparées.

Par ailleurs des modèles avec correction de l'endogénéité ont été mis en œuvre (certaines caractéristiques qui influenceraient le fait de connaître une mobilité seraient omises, caractéristiques qui joueraient également sur le fait de se former de la variable) sans résultats probants.

Bibliographie

- Amossé T., Coutrot T. (2007), « L'évolution des modèles socioproductifs en France depuis 15 ans : le néotaylorisme n'est pas mort », in *Les relations sociales en entreprise*, la Découverte, collection « Recherches », p. 423-451.
- Amossé T., Wolff L. (2014), « Formes d'organisation et santé au travail en entreprise. Configurations d'organisation du travail et risques professionnels en entreprise (2005-2011) », colloque « Relations professionnelles », Dares, décembre 2014.
- Askenazy P., Caroli E., Marcus V. (2003), « New Organizational Practices and Working Conditions: Evidence for France in the 1990s », *Recherches économiques de Louvain*, 68 (1-2), p. 91-110.
- Conjard P., Devin B. (2004), *Formation-organisation : une démarche pour construire une organisation apprenante*, Anact, Études et documents.
- Delay B. et Duclos L. (2015), « Soutien au développement des formations en situation de travail », mémoire technique relatif au projet d'expérimentation « fest », DGEFP.
- Fernagu-Oudet S. (2007), *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.
- Goux D., Maurin E. (1997), « Les entreprises, les salariés et la formation continue », *Économie et statistique*, n° 306, juin, p. 41-55.
- Lambert M., Marion-Vernoux I. (2014), *Quand la formation continue...Repères sur les pratiques de formation des employeurs et salariés*, Marseille, Céreq.
- Livian Y, *Organisation théories et Pratiques*, Paris, Dunod, 2000.
- Prost M., Fernagu Oudet S. (2016), « L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités », *Éducation permanente*, 207 (2016-2).
- Marion I., Möbus M., Sigot J.-C. (2008), *Formation professionnelle continue et changement de poste dans l'entreprise*, Céreq, Net.Doc, n° 38.
- Personnaz E., Vernoux-Marion I. (2006), « La formation continue : un temps pour mobiliser les salariés autour de valeurs et de pratiques communes », Céreq, *Bref*, n° 229.
- Ruffier J. (1976), « Les nouvelles formes d'organisation du travail dans l'industrie française », in *L'organisation du travail et ses formes nouvelles*, bibliothèque du Céreq, 36 p., vol. 10.
- Schugurensky D., Rieu M. (2007), « "Vingt mille lieues sous les mers" : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie*, n° 160 (2007/3), p. 13-27.
- Sigot J.-C., Vero J. (2014), « Politique d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », Céreq, *Bref*, n° 318.
- Valeyre A. (2012), « Un modèle sans vertus sur les conditions de travail », *Santé & Travail*, 078, avril.

ANNEXES

Tableau 2 • Typologie des entreprises qui favorisent plus ou moins les apprentissages collectifs dans le travail

| Capacité des entreprises... en % d'entreprises (Résultats pondérés) | Contexte 1 : 38 % Formalise la gestion des compétences | Contexte 2 : 49 % Absence de changement et d'identification des besoins en compétence | Contexte 3 : 13 % Dynamique de changement, implication des salariés et reconnaissance des vertus formatrices du travail | Entreprises de 10 salariés et plus du privé |
|---|--|--|---|---|
| À offrir des perspective / opportunités / de la reconnaissance | | | | |
| L'implication des salariés | | | | |
| L'entreprise a des objectifs économiques planifiés et formalisés précisés aux membres du personnel | 48 | 17 | 68 | 36 |
| Les salariés participent à la définition des procédures/méthodes de travail, à la répartition du travail, au contrôle des résultats du travail | 47 | 38 | 56 | 44 |
| La gestion des compétences | | | | |
| L'identification des futurs besoins individuels en formation porte sur des tâches, des activités de travail | 88 | 6 | 59 | 44 |
| L'identification des futurs besoins individuels en formation porte sur des qualifications formelles | 60 | 1 | 41 | 29 |
| L'entreprise organise des entretiens professionnels pour identifier les besoins spécifiques de formation et y aborde les objectifs individuels de professionnalisation et d'accroissement des compétences, l'information sur le déroulement de carrière et l'accès à la formation, l'entreprise forme pour favoriser les mobilités. | 88 | 13 | 71 | 49 |
| Dynamique de changement | | | | |
| L'entreprise a introduit de nouveaux modes de fonctionnement | 0 | 1 | 68 | 10 |
| L'entreprise a introduit de nouvelles méthodes d'organisation du travail | 12 | 4 | 71 | 16 |
| L'entreprise a introduit de nouveaux modes de relations externes | 1 | 1 | 59 | 9 |
| À promouvoir une culture professionnelle / règles de métier /des valeurs communes / la reconnaissance | | | | |
| Tirer les leçons de l'expérience | | | | |
| L'entreprise utilise des méthodes formalisées de résolution de problème | 46 | 12 | 53 | 30 |
| Reconnaissance des vertus formatrices du travail | | | | |
| L'entreprise organise des formations en situation de travail, par rotation sur poste, cercles d'apprentissage ou qualité | 42 | 21 | 47 | 32 |
| L'entreprise accueille des apprentis | 35 | 31 | 41 | 34 |

Source : Difes2 – Volet employeurs.

Champ : Entreprises de 10 salariés et plus du privé.

Tableau 3 • Typologie des activités de travail des salariés plus ou moins propices aux apprentissages informels

| VARIABLES (volets salariés) | Classe 1 : 49% | Classe 2 : 14% | Classe 3 : 37% | Ens. |
|---|---|---|--|-------------|
| (Champs : salariés des entreprises du privé de 10 salariés et plus – Résultats pondérés) | Forte Autonomie et nombreuses d'occasions d'apprendre dans le travail | Pas d'autonomie, peu d'occasion d'apprendre et de coopération | Peu d'autonomie, fortes contraintes, coopération ds le travail | |
| Apprendre au travail suppose que les salariés ... | | | | |
| aient des perspectives / opportunités | | | | |
| Le travail permet la prise de responsabilité... | | | | |
| le travail implique de prendre des décisions | 92 | 29 | 73 | 76 |
| le salarié a la possibilité de décider ou de modifier ses méthodes de travail | 91 | 31 | 30 | 60 |
| le salarié a la possibilité de décider ou de modifier l'ordre de ses tâches | 88 | 25 | 22 | 55 |
| Les contraintes sont plus fortes lorsque... | | | | |
| Leur rythme de travail dépend des normes quantitatives de production | 31 | 30 | 64 | 57 |
| Leur rythme de travail dépend du contrôle direct de leur supérieur hiérarchique | 46 | 47 | 69 | 46 |
| qu'il existe une culture professionnelle / des règles de métier / des valeurs / de la reconnaissance | | | | |
| La situation de travail appelle et active les processus cognitifs... | | | | |
| Leur travail implique de faire des tâches variées (non répétitives) | 43 | 21 | 9 | 27 |
| Leur travail implique de faire face à des problèmes imprévus | 97 | 23 | 97 | 86 |
| A la possibilité de demander de l'aide à un collègue | 87 | 64 | 81 | 81 |
| Leur travail implique de respecter des normes qualités | 82 | 68 | 96 | 85 |
| Le travail est un lieu d'échange... | | | | |
| Leur travail implique de faire tout ou partie de leur travail en équipe | 70 | 44 | 87 | 72 |
| Leur travail implique d'effectuer une rotation des tâches entre eux et leurs collègues | 42 | 34 | 78 | 54 |

Source : Difes2

Champ : les salariés des entreprises de 10 salariés et plus du privé.

Dépôt légal 4^e trimestre 2016
Imprimé par le Céreq

Les XXIII^{èmes} Journées du longitudinal (JDL) proposent cette année de porter un nouveau regard sur les transitions professionnelles. Il ne s'agit plus seulement d'une menace qu'il faut craindre mais également, sous certaines conditions, d'opportunités dans le parcours des individus, susceptibles d'ouvrir à une réorientation professionnelle ou à de nouvelles perspectives de mobilités. La problématique des transitions professionnelles tout au long de la vie se propose donc d'englober, d'une part les dynamiques à l'œuvre dans les parcours biographiques et professionnels au-delà des seules périodes d'entrée dans la vie active et, d'autre part, les conséquences des changements structurels et institutionnels sur l'anticipation des transitions. Elle vise également à prendre en compte la pluralité des transitions et la diversité des publics concernés.

Ces XXIII^{èmes} Journées du longitudinal sont organisées par le Centre de recherche en économie et management (CREM/CNRS) au sein de la Faculté des sciences économiques de Rennes. L'organisation scientifique est assurée par un groupe de chercheurs, membres du CREM ou d'autres laboratoires de sciences sociales bretons, ainsi que du Céreq et de son réseau.

Depuis plus de 20 ans, les JDL sont organisées par un des centres régionaux associés du Céreq. Elles regroupent une centaine de chercheurs autour d'une thématique inscrite dans une approche longitudinale de l'analyse de la relation formation-emploi. Les actes des rencontres sont édités tous les ans par le Céreq.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-138829-1 ISSN en cours

