

NEF

Les choix d'orientation à l'épreuve de l'emploi

Isabelle Borrás, Agnès Legay, Claudine Romani

**NOTES
EMPLOI
FORMATION**

30

juillet 2008

Céreq

Déjà parus

■ ***2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail***

Jean-François Giret, Mickaëlle Molinari-Perrier et Stéphanie Moullet
NEF 21, mars 2006

■ ***L'intégration des jeunes opérateurs chez PSA Peugeot Citroën. Contextes sociétaux, effets de sites et identités au travail***

Nathalie Moncel, Emmanuel Sulzer (éditeurs)
NEF 22, juillet 2006

■ ***Le développement des compétences dans le travail temporaire en France. Approches et dispositif***

Martine Möbus
NEF 23, septembre 2006

■ ***Une approche de l'intégration des jeunes dans l'entreprise***

Henri Eckert
NEF 24, octobre 2006

■ ***La reconnaissance des compétences dans la téléphonie sanitaire et sociale***

Guillaume Delignières
NEF 25, avril 2007

■ ***Le congé individuel de formation en Île-de-France : qui s'en empare et à quelles fins ?***

Alexandra d'Agostino et Martine Möbus
NEF 26, juin 2007

■ ***Décrire les métiers. Les savoir-faire de différents métiers du bâtiment et leur évolution***

Paul Kalck, avec la participation de Christian Marquette
NEF 27, janvier 2008

■ ***Étudier l'insertion des étudiants***

Nathalie Beaupère, Jean-François Giret
NEF 28, juin 2008

■ ***Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie. Le sens des réformes***

Isabelle Borrás, en collaboration avec Thierry Berthet, Étienne Campens, Claudine Romani
NEF 29, juillet 2008

La liste complète des NEF parues peut être consultée
sur le site internet du Céreq

www.cereq.fr

La collection Notes Emploi Formation regroupe des textes qui présentent des résultats d'études réalisées dans le cadre des activités du Céreq et de son réseau. Elle propose des analyses récentes sur les diverses dimensions de la relation entre formation et emploi. Ces notes, éventuellement amendées et enrichies, pourront être ultérieurement publiées sur d'autres supports.

Synthèse

Six ans après la fin de leur formation initiale, comment les jeunes ayant connu des difficultés d'insertion dans l'emploi se représentent-ils a posteriori la pertinence et l'utilité de leurs choix d'orientation professionnelle ? Aujourd'hui adultes en activité ou à la recherche d'un emploi, comment évaluent-ils ces choix ? Sont-ils satisfaits de l'emploi qui en a découlé et des éventuelles inflexions professionnelles ultérieures ? Quel sens donnent-ils à leurs acquis professionnels ?

Pour éclairer ces questions, le Céreq a mené une enquête spécifique dans le cadre d'une étude plus vaste sur les processus d'orientation et les parcours scolaires et professionnels, réalisée pour le compte de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). La présente publication restitue les résultats de cette enquête par entretiens approfondis auprès de soixante-huit jeunes de tous niveaux de formation, sortis du système scolaire en 2001 et ayant ensuite connu des difficultés d'insertion professionnelle.

Confrontées à la réalité du marché du travail depuis six ans, ces personnes ont été invitées à se retourner sur leurs choix professionnels passés ou plus récents et à exprimer la façon dont elles en perçoivent rétrospectivement la valeur et le bien-fondé. Les opinions recueillies permettent de mieux comprendre la complexité des décisions professionnelles et des parcours d'insertion qui s'en sont suivis. De ces entretiens, quelques grandes conclusions sont à retenir.

- L'analyse des représentations a posteriori sur l'utilité des choix de formation pour le parcours dans l'emploi conduit à mettre en avant diverses fonctions utilitaires attribuées par les personnes à la formation initiale. Il en résulte des arbitrages, inattendus par rapport au seul référent économique, selon les préférences individuelles pour un salaire élevé, pour la stabilité de l'emploi, pour l'accomplissement d'une vocation, pour la qualité des conditions de vie, etc. Il apparaît notamment que certains jeunes n'entendent pas sacrifier leur passion pour un métier ou une spécialité aux exigences de l'emploi, et que d'autres affirment leur attachement à une certaine qualité de vie sociale et familiale. D'ailleurs, s'agissant de l'avenir, les projets en termes de carrière et de réalisation personnelle par l'exercice d'un métier tendent à être opposés à la recherche de stabilité et de sécurité dans l'emploi.

- Toutefois, les choix d'orientation ou de réorientation professionnelle sont susceptibles d'être révisés tout au long des parcours, les préférences évoluant à l'épreuve des réalités éducatives et professionnelles. Les réorientations sont en effet fréquentes en début de vie active. Loin d'être toujours vécues comme un échec, elles peuvent être valorisées en ce qu'elles témoignent de la capacité à se saisir des opportunités pour rebondir en fonction de nouvelles priorités.

- Les individus rencontrés accordent beaucoup d'importance à la formation pour l'accès et l'intégration dans l'emploi, et cela quel que soit leur niveau de formation (à l'exception des plus en difficulté). Cependant, les très diplômés et les peu diplômés se distinguent des qualifications intermédiaires quant à leur jugement sur le rôle qu'a joué la formation dans leur propre processus de professionnalisation. Positionnés aux extrêmes de la hiérarchie éducative, ces deux groupes convergent dans leur appréciation : ils se vivent comme des « professionnels », reconnus comme tels sur le marché du travail. Ils estiment en outre que la formation suivie est en lien étroit avec l'emploi qu'ils occupent actuellement. À l'inverse, les qualifications intermédiaires (baccalauréats généraux, bac+1 et +2 en échec) expriment souvent l'idée d'une relation plus distendue entre leur formation et l'emploi occupé. Cela fait écho au constat de difficultés particulièrement aiguës d'accès à l'emploi rencontrées par ces jeunes de niveau moyen. Ils portent donc un jugement très mitigé sur l'ensemble de leur parcours scolaire et professionnel, globalement perçu comme peu satisfaisant et source de regrets.

AUTEURS

Isabelle Borrás, centre associé au Céreq pour la région Rhône-Alpes.

Agnès Legay, Céreq.

Claudine Romani, Céreq.



Sommaire

Introduction	5
1. Représentations de l'utilité de la formation lors du recrutement	11
1.1. La formation, nécessaire mais non suffisante	12
1.2. Diplôme versus expérience : des utilités différenciées selon les niveaux de formation	12
1.3. Peu diplômés au parcours particulièrement difficile : comment se faire repérer et embaucher ?	13
2. Représentations de l'utilité de la formation dans l'activité professionnelle	14
2.1. Des réalités contrastées de la relation formation-emploi	15
2.2. Des ressentis divergents sur l'articulation « formation et expérience »	16
3. Des choix professionnels évalués à l'aune de leurs diverses fonctions utilitaires	20
3.1. Les fonctions d'utilité partielle de la formation dans les parcours professionnels	20
3.2. Pour les catégories intermédiaires, une insertion difficile est le signe de difficultés à valoriser la formation et conduit à des arbitrages	26
4. Et si c'était à refaire ? Évaluation globale d'un parcours	26
4.1. Globalement satisfaits, avec nuances toutefois pour les catégories intermédiaires	27
4.2. Des visions d'avenir conditionnées par les débuts de vie active	28
4.3. La valeur d'apprentissage des parcours « atypiques » et des réorientations	29
Conclusion	33
Références bibliographiques	34
Annexe 1	37
Annexe 2	42
Glossaire	47

Introduction

Les débats de société interrogent actuellement l'efficacité du système de formation. Quelle est sa capacité à doter le diplômé final d'un véritable potentiel d'insertion professionnelle et d'adaptation au monde du travail ? Le rôle de l'orientation professionnelle est désormais placé sur le devant de la scène. Interface chargée de concilier les aspirations individuelles, la régulation du système éducatif et les besoins économiques, l'orientation serait cause de dysfonctionnements, conduisant les jeunes à l'échec face à l'emploi.

Cette idée répandue peut cependant être mise en discussion. Des choix professionnels apparemment « décalés » par rapport au marché du travail faits par des personnes en difficulté d'insertion le sont-ils réellement ? Quelle évaluation a posteriori les personnes concernées font-elles de leurs choix ? Ces choix d'orientation professionnelle résistent-ils au temps et à l'épreuve d'une confrontation à l'emploi ?

Six ans après avoir achevé leur formation initiale, de jeunes adultes ayant connu un accès difficile à l'emploi ont été invités à se retourner sur leur passé. À ce stade de leur parcours professionnel, quels sont leurs satisfactions ou leurs regrets par rapport à leurs choix initiaux ? Quel jugement portent-ils sur l'utilité des formations suivies dans le système scolaire, au regard de leur parcours d'insertion professionnelle ? De quelle façon jugent-ils rétrospectivement leurs choix professionnels et leur positionnement dans le monde du travail ? Et quel avenir envisagent-ils ?

Afin de produire des éléments de réponse à ces interrogations, le Céreq a réalisé une enquête¹ spécifique auprès de soixante-huit jeunes ayant achevé leurs études en 2001 et ayant connu par la suite des difficultés d'insertion dans l'emploi. La conception et la mise en œuvre de cette enquête se fondent sur un certain nombre d'options d'analyse et de méthode.

Comment évaluer *a posteriori* les choix éducatifs et professionnels ?

Différents cadres théoriques en économie ou en sociologie peuvent être mobilisés pour comprendre et interpréter les choix d'orientation et de formation. De leur analyse découle l'option théorique retenue pour l'étude de la diversité des représentations individuelles et de leur évolution dans le temps.

¹ Cette production s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste sur les processus d'orientation et les parcours scolaires et professionnels réalisée pour le compte de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), cf. « Les choix d'orientation à l'épreuve du temps », Net.doc, à consulter sur <http://www.cereq.fr>. Cette étude est composée de trois chapitres au contenu complémentaire. Un chapitre I présente un cadrage macrostatistique des processus d'orientation à partir de l'ensemble des sources disponibles ; le chapitre II présente les résultats d'une enquête auprès de 2 600 jeunes actuellement en scolarité interrogés sur leurs parcours scolaires et leur choix de diplôme ; le chapitre III présente les résultats de cette enquête qualitative réalisée auprès de soixante-huit jeunes de tous niveaux de formation et ayant connu des parcours d'insertion difficiles.

Les deux théories économiques standard du capital humain (Becker 1964) et du signal (Spence 1973) reposent sur une même hypothèse selon laquelle ces choix relèvent d'un comportement individuel rationnel. Pour Becker, un choix de formation correspond à un investissement dans l'acquisition d'un capital humain, avec une espérance de rentabilité intertemporelle de cet investissement sur le marché du travail. Selon Spence, la formation sert d'abord à doter les individus d'un « signal » qui informe les employeurs – au moment du recrutement – sur la valeur productive des individus dans l'emploi, et ce dans un contexte d'incertitude. Dans ce cas, les individus s'intéressent au *diplôme pour sa dimension de certification* et de signalisation alors que dans le cadre de la théorie du capital humain, les individus s'intéressent *au diplôme dans sa dimension de formation* et de transmission de compétences (voir sur ce point Teissier et Rose 2005).

Avec le modèle de « concurrence pour l'emploi », Thurow (1979) reste dans le cadre de la théorie standard du signal mais introduit une hypothèse supplémentaire, celle du chômage et du rationnement des emplois. Le choix de formation s'inscrit alors dans une compétition entre individus cherchant à obtenir les meilleurs signaux et s'engageant dans une course à la poursuite d'études qui conduit à dévaloriser progressivement les diplômes de niveau inférieur.

Développée par Arrow (1973), la théorie économique « du filtre » ouvre une toute autre perspective : dans sa version forte, elle suppose que la formation sert à sélectionner les individus les plus productifs et que le système éducatif a comme principale fonction la mise en évidence des qualités des élèves.

D'autres travaux ne s'inscrivant pas dans des cadres théoriques aussi formalisés peuvent également être mobilisés pour comprendre le contexte actuel des choix d'orientation et de formation des jeunes. Pour Duru-Bellat (1997), tout choix d'orientation et de formation peut être analysé à des niveaux différents, « *au niveau microsociologique, celui des projets individuels, et au niveau macrosociologique ou économique qui s'impose aux administrateurs de l'éducation qui gèrent des flux résultant des choix individuels ou encore aux économistes que l'on enjoint de prévoir les emplois disponibles* ». Comme le note Naville en 1972, « *l'orientation ne peut avoir comme seule source et fin l'individu. [...] La ventilation professionnelle des jeunes dépend d'un régime social donné [...] le cadre prédominant étant la structure du marché du travail* ». Si l'analyse de Naville vaut encore par sa pertinence, elle doit être située dans le cadre du marché du travail actuel. C'est sans doute le modèle de concurrence pour l'emploi de Thurow qui s'en approche le plus. Dans un essai récent, Duru-Bellat (2006) reprend ce modèle qui montre que dans un contexte de chômage massif, l'agrégation des choix individuels de formation conduit à un effet « boule de neige », une inflation de la demande de poursuite d'études, qui n'est pas nécessairement en lien avec les besoins du marché du travail. Elle met en débat la pertinence d'une politique de sur-éducation, source de désenchantement : la course au signal actuelle favorisée par l'offre éducative conduit au déclassement, à la perte de la valeur relative des signaux éducatifs sur le marché du travail. Beaud (2003) analyse les conséquences de la démocratisation de l'accès au baccalauréat et aux études supérieures sur les choix d'orientation et de formation des jeunes. L'objectif de 80 % de bacheliers dans une génération incite des jeunes qui autrefois auraient fait des études courtes dans la voie professionnelle à se projeter jusqu'au baccalauréat. Ces nouveaux bacheliers se voient ouvrir les portes de l'enseignement supérieur et une large partie d'entre eux s'inscrit dans une première année de cycle supérieur. Or, l'importance des « décrochages » – abandons, échecs ou réorientations – en premier cycle universitaire

indique que les choix de formation réalisés en terminale sont souvent révisés. De même, alors que la « Loi d'orientation sur l'école » de 1989 fixe l'objectif d'un niveau minimum de qualification pour tous, près de 18 % des jeunes quittent l'école sans aucun diplôme (Céreq 2005).

Ce phénomène nouveau de décrochage a conduit les économistes à proposer un nouveau cadre théorique qui invite à porter un autre regard sur les choix de formation. Si un échec – abandon ou réorientation – traduit *a priori* une erreur d'orientation, cela peut dans un autre cadre théorique être le résultat d'un choix rationnel (Manski 1989 ; Vincent et Krupa 1994 ; Gury 2007). Selon ces auteurs, les choix de formation nécessitent de mobiliser de l'information : information sur le contenu de la formation, sur les débouchés, sur l'environnement pédagogique, sur les conditions de vie étudiante, etc. En l'absence d'information accessible ou du fait d'incertitudes, notamment sur les débouchés, les jeunes peuvent faire un choix de poursuite d'étude dans l'optique non de se former pour acquérir des compétences ou un signal, mais de se donner du temps et des moyens concrets par la mise en situation pour acquérir l'information nécessaire à un choix éclairé. Les hypothèses sont donc celle d'une rationalité de choix limitée (par manque d'information) et procédurale (par étapes). Cette voie théorique, propre à l'économie, fait écho à des approches sociologiques qui mobilisent la notion de projet. Dans ces approches, les choix d'orientation et de formation ne peuvent être analysés de manière statique : ils doivent être saisis en dynamique, dans la confrontation et les ajustements entre les projets individuels et les réalités économiques. Les projets ne sont pas donnés *a priori* ; ils se construisent dans et par le parcours professionnel, dans l'emploi.

Un autre changement majeur découlant des récentes politiques éducatives concerne la question de l'utilité du « fait éducatif ». Les nouvelles réformes, en démocratisant l'accès aux études supérieures dans un contexte d'un marché du travail tendu, se traduisent par une dévalorisation relative des diplômes. L'investissement en formation est moins rentable aujourd'hui qu'hier, mais le non-investissement est encore moins souhaitable du fait de la compétition scolaire. Ce phénomène conduit à mettre au premier plan des débats sociaux la question du déclassement et de la sur-éducation, en d'autres termes à privilégier l'utilité économique, la dimension économique des choix de formation et la mission d'insertion de l'École (Forgeot et Gautie 1997 ; Nauze-Fichet et Tomasini 2002 ; Duru-Bellat 2006). Qu'il soit mis en évidence par les observations statistiques ou par le recueil des perceptions des personnes en emploi, le décalage entre le niveau de la formation initiale et le niveau de l'emploi concernerait un jeune sur quatre trois ans après la sortie du système scolaire (Giret *et alii* 2006). Cette tendance n'épargne aucun niveau de formation, pas même les plus diplômés, même si ceux-ci sont touchés dans une moindre mesure. À l'origine de démotivations ou de désillusions, le déclassement perçu et vécu coïncide dans ces travaux avec des représentations négatives des acquis de la formation initiale.

Faute de prendre en compte des motivations autres que la seule contrepartie économique attendue de la formation – du niveau et de la spécialité – ces approches du déclassement n'envisagent pas d'autres formes possibles d'évaluation des choix de formation.

Investir cette voie des utilités « multiples » nécessite un emprunt à la microéconomie et notamment à la théorie du consommateur. Qu'enseigne celle-ci sur les fondements des choix individuels ? Le choix découle de préférences qui traduisent le système de valeurs auquel se réfère l'individu. Le choix devient alors arbitrage et compromis entre

divers avantages offerts. Le choix rationnel sera celui de la plus grande « préférence » qui offre la possibilité pour l'individu de maximiser son utilité, à savoir de maximiser sa satisfaction sous contrainte de ressources. Ce modèle évolue (Lancaster et Kelvin 1971) en s'intéressant non pas à l'individu rationnel mais à l'individu qui décide en situation déterminée. Dans ce cas, l'utilité est recherchée moins dans la « valeur intrinsèque et abstraite » d'un bien que dans les avantages relatifs que procurent les diverses caractéristiques qui le définissent. L'individu formule ainsi des préférences partielles, le conduisant à choisir en fonction de la recherche d'utilités partielles.

Une importation de cette approche microéconomique peut être tentée pour appréhender les choix éducatifs et professionnels. Ces choix expriment des préférences qui répondent à la recherche de fonctions utilitaires diverses, certes exprimées par rapport à l'emploi mais aussi sur d'autres registres. Les arbitrages réalisés autour des attributs subjectifs d'un « produit » éducatif ou professionnel peuvent être variés : préférence pour telle ou telle modalité d'acquisition des connaissances (par exemple, en situation de travail comme le propose l'apprentissage) ; préférence pour une offre localisée à proximité ; préférence pour travailler dans un type de secteur ou d'emploi, etc.

Ainsi, l'utilité de la formation ne se mesure plus exclusivement à l'aune de la valorisation attendue ou réelle sur le marché du travail (salaire) mais par rapport à d'autres critères tels que le degré de satisfaction éprouvé par rapport aux préférences initiales. Appliquée à l'analyse de cas individuels concrets, la question est alors de savoir de quelle façon les utilités partielles s'incarnent et s'articulent dans les logiques subjectives des choix éducatifs et professionnels. Jusqu'à quel point ces différentes facettes de « rationalité » qui s'entremêlent conduisent-elles à expliquer la complexité de certains parcours d'accès à l'emploi qui semblent échapper à l'interprétation univoque de la rentabilité sur le marché du travail ?

Mieux comprendre la complexité des choix et des parcours professionnels

L'option sur laquelle repose l'enquête menée auprès des individus sur leurs choix d'orientation et de parcours professionnels s'inscrit au confluent de ces deux derniers positionnements théoriques.

En premier lieu, les parcours de formation et d'emploi sont envisagés comme porteurs d'apprentissage informationnel – selon une logique d'expérimentation par tâtonnements ou « essais-erreurs » – et dans le même temps comme générateurs d'un processus de réduction des tensions entre liberté individuelle et contrainte sociale – selon une logique d'élaboration d'un projet professionnel réaliste. Les choix sont ainsi resitués dans le cadre de parcours saisis en dynamique. Les personnes interrogées portent un regard *a posteriori* sur leurs choix d'orientation professionnelle, six années après la fin de la formation initiale. Elles jugent et reconsidèrent ces choix au regard de leur parcours professionnel.

En second lieu, l'analyse des choix qui est proposée part d'un présupposé : la formation a des utilités multiples, certes économique, mais aussi éducative, citoyenne, technique, etc. Il s'agit de mettre en évidence les différentes utilités perçues par les personnes lorsqu'elles expliquent ou justifient une orientation ou un choix de formation professionnelle.

L'étude des différentes « fonctions utilitaires » de la formation explicitées par les personnes permet de mieux saisir la complexité de leurs choix éducatifs et professionnels. Elle

ouvre en outre la perspective de discuter l'approche – parfois trop unilatérale – fondée sur la dévalorisation des diplômes, qui renvoie quasi exclusivement à l'utilité dans l'emploi, réduisant ainsi les individus à des « travailleurs ». Certains choix éducatifs et professionnels – certes économiquement peu rentables – peuvent avoir une rentabilité individuelle immédiate ou différée pour d'autres raisons : intérêt pour l'activité, pour la recherche d'une proximité géographique ou pour le fait de demeurer dans sa région d'origine, pour la réalisation d'un choix vocationnel, etc. Autrement dit, la dévalorisation économique relative – si elle est effective – ne signifie pas nécessairement l'absence d'utilité sociale, technique ou éducative.

L'enquête : un ciblage sur les personnes en difficulté d'insertion

Située dans le droit fil de cette option théorique, la méthode consiste à placer au centre de l'observation les représentations en dynamique, c'est-à-dire l'évaluation *ex post* par les usagers de leurs choix éducatifs et professionnels et de leurs parcours dans l'emploi. Il a été décidé de focaliser l'analyse sur des personnes ayant connu des difficultés d'insertion, car leurs parcours professionnels sont les plus à mêmes de renseigner sur la complexité des logiques utilitaires et des choix d'orientation que le marché de travail semble ne pas avoir conforté. Il s'agit en outre de comparer les représentations essentiellement selon les niveaux de formation², qui vont des très diplômés aux non diplômés.

Ont été ainsi entrepris des entretiens qualitatifs auprès de soixante-huit individus de tous niveaux de formation ayant connu des difficultés d'accès à l'emploi. Toutefois, l'objectif étant d'étudier l'évolution des représentations à l'épreuve de l'emploi, seuls ont été interrogés des actifs (incluant des personnes en recherche d'emploi) ; les trajectoires d'inactivité ont donc été exclues de l'échantillon,

Les personnes enquêtées ont été sélectionnées parmi les jeunes sortis du système scolaire en 2001 et précédemment interrogés en 2004 dans le cadre de l'enquête dite « Génération 2001 » du Céreq³. Composé à égalité d'hommes et de femmes, l'échantillon comporte cinq groupes : les très diplômés ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi (groupe 1) ; les moyennement diplômés, respectivement en reprise d'études (groupe 2) et ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi (groupe 3) ; les peu diplômés, respectivement ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi (groupe 4) et ayant rencontré des difficultés récurrentes jusqu'à l'enquête, les conduisant à des situations de grande fragilité économique et sociale (groupe 5). Dans la suite du texte, les groupes 2 et 3 seront souvent regroupés sous l'appellation de « niveaux ou catégories intermédiaires ».

Le parti-pris de mettre au centre de l'analyse les itinéraires marqués par des difficultés d'accès à l'emploi n'est pas sans conséquences sur le profil des personnes rencontrées dans chacun des groupes. Ainsi les cursus universitaires, notamment dans des filières

² Le seul critère de niveaux de formation ici retenu serait dans une étude ultérieure à compléter par celui de la spécialité qui certainement influence les représentations individuelles des parcours professionnels.

³ « Génération 2001 : s'insérer lorsque la conjoncture se dégrade », Céreq, *Bref*, n° 214, décembre 2004.

comme la biologie ou la physique, sont beaucoup plus présents que ceux des grandes écoles dans le groupe 1. Dans les groupes 2 et 3, les niveaux de sortie vont du baccalauréat à un diplôme répertorié « bac+2 », en passant par l'abandon ou l'échec en premier cycle de l'enseignement supérieur. Les sortants de BTS ou d'IUT, qui par ailleurs sont connus pour bénéficier d'une insertion très favorable, y sont très minoritaires, et le cas échéant issus de filières à débouchés incertains (filière « diététique » par exemple). En revanche, ces deux groupes comptent nombre de sortants de DEUG, et tout particulièrement de la filière STAPS (préparant aux métiers du sport). Le lecteur devra donc garder à l'esprit que les analyses qui suivent ne concernent pas l'ensemble des sortants de tel ou tel niveau, mais bien la catégorie particulière des jeunes ayant connu des problèmes d'insertion.

S'agissant d'une approche qualitative, l'objectif recherché n'a pas été la représentativité statistique, mais la diversité de profils. Au-delà du dénominateur commun constitué par les difficultés d'accès à l'emploi, la diversité provient de la pluralité des niveaux de formation et des situations d'un groupe à l'autre. Cela permet de saisir une grande variété de représentations sur les choix, leurs déterminants et leurs évolutions à l'épreuve de l'emploi.

LE QUESTIONNAIRE ET LES MATÉRIAUX

La réinterrogation des jeunes sortis en 2001 du système éducatif a été conduite sur la base d'un guide d'entretien semi-directif passé par voie téléphonique entre juin et septembre 2007, d'une durée variant de 20 à 55 minutes. Le guide d'entretien (annexe 2) abordait successivement :

- la situation actuelle personnelle et professionnelle,
- les changements professionnels passés et le recours ou non aux services d'orientation,
- le parcours de formation, initial et le cas échéant ultérieur, et les représentations *a posteriori* sur les choix et les ressources mobilisées,
- l'utilité de la formation et des diplômes, à la fois pour le recrutement et dans le parcours professionnel,
- une opinion sur le parcours, à partir de la question « Et si c'était à refaire ? »,
- les projets d'avenir personnels et professionnels.

Chaque interview a donné lieu à l'élaboration d'une fiche de synthèse d'entretien, rédigée en fonction d'une grille commune d'exploitation préalablement définie, et complétée d'informations individuelles précédemment recueillies lors de l'interrogation de 2004. Les matériaux croisent donc des données objectives sur les parcours scolaires et professionnels avec des représentations sur les choix d'orientation et l'utilité de la formation à l'épreuve de l'emploi.

Les entretiens ont été réalisés auprès de cinq groupes de personnes :

Groupe 1 : les très diplômés ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi ;

Groupe 2 : les moyennement diplômés en reprise d'études ;

Groupe 3 : les moyennement diplômés en difficultés d'accès à l'emploi ;

Groupe 4 : les peu diplômés ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi ;

Groupe 5 : les peu ou pas qualifiés ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité économique et sociale.

Enfin, il faut souligner les conséquences de l'option de méthode sur le matériau : il s'agit de représentations sur des choix de formation et des décisions d'orientation professionnelle anciens, dans le cadre d'une reconstruction *a posteriori*. Ces représentations diffèrent donc nécessairement de celles qui auraient été recueillies au moment des choix. Les évolutions des représentations dépendent – et dans le même temps témoignent – des événements du parcours scolaire et du parcours professionnel postérieur et en particulier de la situation professionnelle à la date de l'entretien. C'est ce lien entre parcours scolaire et professionnel et perception des choix qui est, de fait, au cœur de l'analyse proposée.

Quatre questions traitées

L'évaluation *a posteriori* par les individus de leurs choix d'orientation professionnelle en regard du parcours dans l'emploi déjà réalisé est saisie à partir de quatre principales questions, qui structurent la présentation des résultats.

Les deux premières questions renvoient aux choix de formation revisités à la lumière des parcours professionnels. L'utilité économique de la formation y est interrogée, successivement pour le recrutement (section I) et dans l'emploi (section II).

La troisième interrogation porte sur les autres formes d'utilité attribuées par les personnes à la formation. Les résultats donnent ici à voir la diversité des choix et en même temps leur complexité (section III).

Enfin, une quatrième interrogation porte sur la perception globale de l'ensemble du parcours, scolaire et professionnel. Les résultats conduisent ici à élargir la réflexion au rôle des réorientations dans la construction des parcours professionnels et à relativiser la notion « d'erreur » d'orientation (section IV).

I Représentations de l'utilité de la formation lors du recrutement

Les personnes interrogées ont été tout d'abord invitées à décrire brièvement le processus de leur recrutement. Quatre types de procédures sont le plus souvent évoquées : le canal informel de recrutement « par relations ou connaissances » qui caractérise particulièrement les personnes moyennement qualifiées ; le « démarchage » direct, notamment présent dans les propos des personnes moyennement diplômées et des personnes peu qualifiées ayant connu certaines difficultés puis une stabilisation dans l'emploi ; la réponse à une offre d'emploi ou la réussite à un concours de la fonction publique, concernant au premier chef les personnes fortement diplômées ; l'embauche directe décidée par l'entreprise d'accueil à l'issue d'un contrat de formation en alternance, qui concerne les moins diplômés.

Les personnes se sont ensuite exprimées sur les facteurs qui, de leur point de vue, ont le plus contribué à leur embauche, sur l'emploi actuel ou pour un emploi passé significatif. Trois constats émergent des entretiens ; ils ont trait essentiellement à la valorisation de la formation et de l'expérience professionnelle telle que perçue lors de l'embauche.

1.1. La formation, nécessaire mais non suffisante

Parlant des facteurs qui ont joué un rôle décisif pour leur embauche, une très large majorité des individus enquêtés se réfèrent dans leur récit non pas à un mais à plusieurs facteurs. Pour l'ensemble des personnes interviewées, les cinq facteurs les plus cités sont : le niveau de diplôme⁴, la spécialité de formation, l'expérience professionnelle acquise via des petits boulots ou des stages, la motivation appréhendée à travers le comportement lors de l'entretien d'embauche et le type de formation (notamment en alternance). Ces résultats confortent l'utilité du « signal » donné par la formation pour l'embauche, mais relativisent également cette utilité : outre la formation, d'autres facteurs interviennent, et la formation n'a pas la même utilité à tous les niveaux de formation et dans tous les parcours.

1.2. Diplôme versus expérience : des utilités différenciées selon les niveaux de formation

En effet, les cinq groupes se différencient par le poids attribué d'une part au niveau de diplôme et à la spécialité de formation, et d'autre part à l'expérience professionnelle, que celle-ci soit acquise en situation de travail ou en alternance. Une typologie des représentations individuelles émerge, structurée en fonction de l'importance accordée au facteur éducatif.

Cette typologie se fonde sur une bipolarisation des perceptions individuelles : d'un côté, les cas où le niveau de diplôme ou la spécialité de formation sont le plus fréquemment évoqués comme facteurs déterminants à l'embauche ; de l'autre, les cas où l'expérience professionnelle acquise dans l'exercice d'un précédent emploi ou dans le cadre d'une formation en alternance est le plus souvent jugée comme un élément décisif, comme en témoignent, par exemple, les propos d'Anthony ci-après (voir encadré ci-contre).

De l'analyse des entretiens, il ressort que le clivage s'organise autour du niveau de formation. D'un côté, les plus diplômés pour lesquels le diplôme et la spécialité de formation jouent un rôle déterminant. De l'autre, ceux qui évoquent davantage l'expérience professionnelle comme facteur-clé de leur recrutement : ce sont plutôt les personnes moyennement diplômées et peu diplômées.

Les personnes moyennement diplômées expriment souvent l'idée que les savoirs professionnels forgés dans l'exercice de « petits boulots », contrats de travail précaires ou périodes de stage, ont été déterminants pour leur recrutement. Le diplôme reste malgré tout important dans ce groupe pour « décrocher » l'emploi occupé actuellement. Mais il s'agit ici du diplôme entendu comme attestant d'un « niveau de formation » ; en revanche, le contenu des formations suivies n'a pas été suffisamment professionnalisant pour intéresser les employeurs. Ceci s'explique par le fait que beaucoup de ces jeunes ont quitté la formation initiale en 2001 avec une formation générale, non « professionnelle ». Ils se sont donc peu à peu professionnalisés lors des premiers emplois, contrairement à leurs homologues du groupe 2 qui pour leur part ont repris des études. En effet, ces derniers

⁴ Dans les entretiens, les individus se réfèrent à leur niveau de diplôme mais aussi, dans le cas des personnes ayant un niveau II et I (groupe 1), à la réputation de l'établissement dans lequel ils l'ont obtenu.

CHOISIR L'ALTERNANCE POUR TROUVER UN EMPLOI

Depuis l'âge de 4 ans, Anthony* veut être mécanicien comme son oncle avec lequel il bricole depuis qu'il est tout jeune. Il cherche très tôt à articuler formation initiale et expérience professionnelle pour optimiser son parcours dans l'emploi. En 4^{ème} technologique et de nouveau en 3^{ème} technologique, il fait tous ses stages en entreprise en mécanique. Puis il prépare, et réussit, le CAP et le BEP de mécanique auto par la voie scolaire. Il choisit alors de préparer le brevet professionnel (de niveau IV) en apprentissage, car il veut avoir de l'expérience en garage. Ce choix, il le fait par goût, mais aussi parce qu'il juge la voie de l'alternance plus efficace pour trouver ensuite du travail. Ses professeurs du lycée professionnel cherchent à le dissuader de quitter la voie scolaire, mais il maintient son projet. Les relations de son oncle lui facilitent l'accès à une entreprise. Au terme de son apprentissage, il échoue à la partie théorique du BP, ce qu'il explique en avouant un fort absentéisme aux cours... Néanmoins, à l'issue de son contrat d'apprentissage son employeur le garde comme mécanicien en CDI. Il fait la fierté de sa mère, ouvrière divorcée à la retraite, qui craignait qu'il ne tourne mal parce qu'ils habitent un quartier difficile. Par rapport aux autres du quartier, la formation lui a « permis de se concentrer sur autre chose, pas sur les conneries à faire ».

Au bout de quatre ans, il accède au poste de technicien-diagnostic, ce qui représente une promotion importante. Pour cela, il a mobilisé la formation continue ; il est parti à Paris pour suivre une formation interne spécifique au constructeur pour lequel il travaille et particulièrement reconnue dans le milieu. Il reste encore trois ans dans le même garage, puis décide de le quitter pour deux raisons. Il estime que la « pression économique » est devenue trop forte et il pense qu'il ne pourra pas évoluer davantage en interne. Par le biais d'une petite annonce, il est embauché sur un poste équivalent dans un garage plus important de la même marque.

À l'avenir, il voudrait évoluer en restant dans la mécanique, progresser dans l'entreprise et dans la « marque », passer chef d'atelier. Il valorise les formations internes, car elles s'expérimentent tout de suite dans le travail. À ses yeux, c'est dans la pratique du métier en entreprise que se prouvent les compétences. Désormais marié et père d'un enfant de 18 mois, il aimerait acheter un logement, mais pour l'instant il repousse cette perspective car il veut rester mobile pour une évolution professionnelle. Son espace de mobilité s'étend à l'ensemble de la région, voire aux régions limitrophes.

* Groupe 4, peu qualifié

ont le même niveau de formation, III ou IV, mais se sont professionnalisés grâce à un retour en formation au cours de leurs six premières années de vie active. Toutefois, ces deux formes de professionnalisation ne sont pas équivalentes. Celle qui se forge dans le cadre de l'emploi s'avère plus difficile à acquérir, car elle est tributaire de la « qualité » des emplois auxquels accèdent ces personnes.

1.3. Peu diplômés au parcours particulièrement difficile : comment se faire repérer et embaucher ?

Dans les discours recueillis auprès des personnes sans qualification et en état de grande précarité (groupe 5)⁵, la valorisation des qualités personnelles est renforcée par l'absence de référence à la formation initiale comme argument mis en avant lors du recrutement.

⁵ Compte tenu de leur grande précarité et de leur situation d'échec, la passation du questionnaire auprès de ces jeunes a été problématique, tant du point de point du repérage de leurs coordonnées que de l'obtention de leur accord pour réaliser l'interview.

Outre l'absence de diplôme, ceci s'explique sans doute par le fait que ces jeunes occupent le plus souvent des emplois dans des domaines sans rapport avec la spécialité de la formation suivie. Mais certains parmi eux sont convaincus que pour occuper leur poste aucune compétence n'est requise, si ce n'est la motivation. Ils considèrent ces emplois comme dénués de qualification et se perçoivent comme de « *la force de travail sans qualification aucune* » qui n'a de valeur que son prix.

Leur perception de l'importance de la motivation et du savoir-être est souvent associée à une procédure de recrutement à la suite de contrats en intérim. L'intérim donne aux « patrons » l'occasion d'évaluer des qualités individuelles dont les diplômés ne peuvent rendre compte. Ces contrats permettent aussi de recueillir des lettres de recommandation auprès de collègues en poste « en CDI » et de hiérarchiques. Ces lettres attesteront des qualités de la personne lors de ses candidatures ultérieures. Cela montre que le dossier « papier », qui réunit des preuves des qualités du postulant, reste central dans le processus de recrutement. En l'absence de diplôme, qui remplit habituellement cette fonction, la lettre de recommandation s'y substitue.

Dans l'évocation des facteurs ayant contribué au recrutement, ce groupe se distingue également des autres groupes de l'échantillon par l'absence de référence à l'expérience. Si ce groupe valorise le rôle des missions d'intérim, c'est parce que celles-ci permettent de « donner la preuve de ses qualités comportementales » et non pour l'acquisition de savoir-faire professionnels. D'ailleurs, en réponse à la question « si c'était à refaire ? », une personne du groupe n'évoque pas le recours à la formation, mais l'inscription dans une agence d'intérim. L'intérim est ici vu comme un sésame pour l'emploi, d'autant plus qu'il peut permettre d'accéder à une formation postscolaire.

2 Représentations de l'utilité de la formation dans l'activité professionnelle

Si le questionnement sur l'utilité de la formation pour l'embauche révèle une diversité marquée des représentations individuelles, la façon dont les personnes perçoivent cette utilité dans l'exercice concret de leur activité de travail signale d'autres différenciations.

Dans les entretiens⁶, les propos mettent en évidence la nature des relations entre les compétences transmises par la formation et les compétences requises par l'emploi, utiles à l'emploi. Ils donnent donc à voir les représentations individuelles de la professionna-

⁶ Cette seconde section ne rend pas compte des représentations des individus du groupe 5, peu qualifiés et aux parcours très difficiles. Sur le faible nombre d'entretiens réalisés, les liens entre formation initiale et emploi sont très lâches. Quatre des six personnes interrogées se sont réorientées professionnellement entre 2001 et 2007. Pour quatre également, les niveaux de formation sont faibles et pour les six enquêtés il y a eu échec au CAP, au BEP ou au bac. Pour ce groupe, le faible niveau de formation initiale et les réorientations fréquentes expliquent le peu de liens exprimés – en termes de savoirs professionnels – entre la spécialité de formation initiale et le domaine d'activité actuel. Il est donc difficile de parler de la place tenue par la formation initiale dans les représentations dans le processus de professionnalisation de cette catégorie, qui perçoit pour l'essentiel la professionnalisation hors de l'école. En d'autres termes, l'utilité de la formation dans l'emploi est relativement absente.

lisation. Font-ils état d'une différence de nature entre les savoirs issus de la formation et ceux acquis en situation de travail ? Qu'en est-il de l'articulation de ces deux types de savoirs ? Six ans après la fin des études, une utilité est-elle reconnue aux acquis « éducatifs » pour l'exercice de l'emploi actuel ? Ces perceptions sont bien évidemment tributaires des réalités de la relation entre les formations suivies et les emplois occupés, qu'il convient en préalable de rappeler.

2.1. Des réalités contrastées de la relation formation-emploi

Les situations individuelles prises en considération dans cette enquête doivent être tout d'abord rapidement mises en perspective avec les tendances générales observées. Des informations globales sont disponibles sur l'adéquation entre formation initiale et emploi occupé ; elles sont notamment fournies par l'enquête « Génération 98 » du Céreq (Giret *et alii* 2005). Celle-ci montre qu'environ 40 % des jeunes sortis de formation initiale en 1998 sont, trois ans après la sortie, déclassés en niveau et que ce déclassement dépend de la conjoncture. Par ailleurs, seulement un quart des sortants occupent un emploi correspondant au niveau et à la spécialité initiale.

Les entretiens individuels réalisés permettent d'affiner ces résultats du point de vue des perceptions subjectives de la relation entre formation et emploi. Ils conduisent en outre à préciser les processus de déclassement en fonction de la trajectoire d'accès à l'emploi et du niveau de formation.

Pour les soixante-huit personnes interrogées, il a donc été procédé à un rapprochement entre leur formation initiale et leur situation d'emploi à la date de l'enquête. Il s'agit d'une estimation quant à l'adéquation ou non entre formation et emploi à la fois en niveau et en spécialité (spécialité de formation *versus* domaine d'emploi). Cette estimation est fondée sur l'ensemble des propos recueillis et sur la confrontation entre l'intitulé des formations initiales (indiqué en 2001) et celui du dernier emploi occupé en 2007. Plusieurs conclusions se dégagent.

Un lien formation-emploi plus étroit aux extrêmes, pour les peu et très qualifiés

Pour les catégories « extrêmes » de l'échantillon plus que pour les catégories intermédiaires, il y a une prédominance des situations d'emploi en adéquation avec à la fois le niveau et la spécialité de formation. Il s'agit d'une part des personnes hautement diplômées (groupe 1). En effet, presque toutes les personnes très qualifiées de l'échantillon, bien qu'ayant connu des difficultés d'insertion, expriment l'idée d'un lien très étroit entre le contenu de l'emploi occupé aujourd'hui, leur expérience et leur formation initiale. Et il s'agit d'autre part des personnes peu qualifiées, possédant essentiellement un CAP, un BEP ou un bac pro, ayant connu des difficultés transitoires d'accès à l'emploi (groupe 4).

Ainsi, aux deux extrémités de la hiérarchie des qualifications se situent des personnes pour lesquelles le lien entre l'emploi occupé et la formation suivie est étroit. La professionnalisation par les études a donc fortement joué à la fois pour des individus très diplômés et pour des « peu » diplômés de la formation professionnelle par la voie scolaire

ou par l'apprentissage. Cela conduit d'ailleurs à questionner, pour ces personnes que les classifications statistiques désignent comme « peu ou pas qualifiées », la pertinence d'une telle appellation, dès lors qu'elles possèdent de réelles compétences adaptées aux besoins. Le « peu » en niveau de diplôme ne signifie donc pas automatiquement un « peu » en qualifications opérantes. Au-delà de ces premiers constats, on note également, pour ces deux groupes positionnés aux « extrêmes » de la hiérarchie éducative, que la notion de professionnalisation se superpose souvent à celle de « spécialisation ». Ceci traduit, tant pour des hauts que pour des bas niveaux de qualification, une maîtrise de savoirs techniques sur lesquels se fonde le métier. Ces individus sont destinés à évoluer majoritairement au sein de marchés professionnels dans lesquels le diplôme a une fonction de signal opérant de manière claire pour le recrutement, et la formation une fonction de transmission de capital humain valorisé dans l'emploi.

Une faible professionnalisation des niveaux intermédiaires

Les deux autres groupes rassemblent des personnes moyennement qualifiées, soit en reprise d'études (groupe 2), soit ayant connu un parcours heurté dans l'emploi (groupe 3). Ils sont hétérogènes dans leur composition. On y trouve aussi bien des personnes entrées sur le marché du travail sans diplôme professionnel (titulaires d'un bac général, sortants en échec en cours ou à la fin d'un premier cycle universitaire, mais aussi titulaires d'un DEUG) que quelques sortants d'une filière professionnelle (avec au minimum un baccalauréat professionnel et au maximum un BTS ou un DUT). Toutefois, les diplômés de BTS ou DUT sont rares. Par construction de l'échantillon, les membres de ces deux groupes partagent des caractéristiques communes. Par définition, ils ont tous connu des parcours difficiles d'accès à l'emploi ; la plupart d'entre eux ont engagé une ou plusieurs réorientations professionnelles, soit à travers une reprise d'études, soit dans l'emploi. Ces réorientations sont souvent liées aux difficultés d'insertion mais pas exclusivement ; d'autres motivations peuvent être à l'œuvre.

Seule la moitié de ces personnes moyennement qualifiées occupent lors de l'entretien un emploi en concordance avec leur formation initiale. L'adéquation entre l'emploi actuel et la formation initiale est encore moins fréquente pour les personnes moyennement diplômées et ayant repris des études. Parmi elles, certaines déclarent occuper un poste relevant de leur domaine de spécialité de départ mais déclassé, tandis que d'autres disent s'être réorientées afin de maintenir une certaine adéquation entre le niveau de formation initiale et celui de l'emploi, c'est-à-dire éviter un déclasserement trop important.

Comparativement aux « professionnels » de haut ou faible niveau de formation précédemment évoqués, l'exemple des personnes moyennement qualifiées caractérisées par un lien peu étroit entre l'emploi et la formation incite à penser que, dans ce cas, l'utilité de la formation pour l'emploi est faible.

2.2. Des ressentis divergents sur l'articulation « formation et expérience »

Au-delà de cette tentative « d'objectivation » des relations entre formations et emplois, les entretiens permettent d'analyser comment les personnes rendent compte des liens entre les savoirs acquis en formation initiale et les savoirs mobilisés dans l'emploi.

Les savoirs généraux de la formation initiale ont-ils une valeur « intrinsèque » ?

Lorsque les personnes s'expriment sur la nature et l'usage des connaissances acquises en formation initiale dans leurs divers emplois, une première tendance générale émerge. Elle concerne la perception de l'utilité des savoirs généraux. Hormis les moins diplômées (niveau V), la plupart des personnes enquêtées reconnaissent une valeur aux « savoirs généraux », encore nommés « savoirs de base » ou « savoirs théoriques », qui caractérisent la formation initiale même si celle-ci ne s'y réduit pas. À ces savoirs est prêtée une valeur intrinsèque et en quelque sorte « intemporelle » : ils apportent « un plus » à la personne qui les a acquis, quelle que soit leur utilité concrète dans le travail ou leur valorisation salariale.

Lorsqu'ils ont une utilité dans l'emploi, ce sont ces acquis formels et conceptuels de base qui, de leur point de vue, « résistent » le mieux aux changements dans le travail. La façon dont ils verbalisent le recours à ces savoirs encore actuels dans leur activité professionnelle est multiple. Parmi la diversité de ces acquis éducatifs, l'idée que la « culture générale sert toujours à un moment ou à un autre » revient souvent dans les propos. Que recouvre ce terme de culture générale pour les personnes interviewées ? C'est la culture générale qui reste et qui est utile de manière diffuse en cours d'activité ; c'est la culture ou les savoirs techniques qui donnent accès à la reconnaissance professionnelle et à la légitimité d'action ; c'est le raisonnement théorique qui permet de comprendre de manière systémique les organisations ; ce sont les savoirs de base (écriture, arithmétique, etc.) utiles quotidiennement ; ce sont les savoirs spécifiques, tels que l'informatique qui peut être considérée aujourd'hui comme une compétence transversale qui a aussi son utilité en cas de réorientation, de changement de métier ou de domaine professionnel ; la maîtrise des langues a également un usage transverse ; ce sont enfin les acquis formels transmis par l'école au plan des méthodologies et des modes d'argumentation. La majorité des personnes interrogées, quel que soit leur parcours dans l'emploi, semble donc reconnaître une vertu productive à « l'éducatif ».

Les savoirs de l'expérience sont-ils spécifiques ?

Les représentations qu'ont les individus de la nature des savoirs de formation initiale sont à mettre en regard des représentations sur la nature des acquis de l'expérience. Quels que soient le niveau de formation et le type de trajectoire d'insertion, les opinions exprimées sur les acquis de l'expérience se rejoignent.

Tous les individus questionnés mettent en avant des bénéfices certains de l'expérience professionnelle par rapport à la formation. Cependant, au-delà du niveau du baccalauréat, les personnes expriment généralement le sentiment que l'expérience conduit réellement à des acquisitions de savoirs d'une nature nouvelle : savoirs *spécifiques* techniques, pratiques, professionnels opposés aux savoirs *généraux*, théoriques, propres à la formation initiale. En revanche, pour les personnes peu qualifiées du groupe 4, la perception des apports de l'expérience se situe sur le registre non pas d'acquis d'une nature nouvelle, mais sur celui de l'approfondissement des savoirs techniques et professionnels spécialisés déjà présents dans leur enseignement initial de base.

Les savoirs issus de l'expérience qui sont évoqués sont de nature variée :

- les savoirs dits techniques et pratiques, les savoir-faire. Ceci traduit des processus de professionnalisation dans des contextes de travail spécifiques ;
- la connaissance des modes de fonctionnement des organisations – entreprises, ateliers, secteurs d'activité – est également fréquemment évoquée, ainsi que la capacité à gérer des projets dans une organisation (savoir mobiliser des moyens dans un but précis) ;
- les savoirs relationnels, qui concernent l'apprentissage empirique de la relation à l'autre dans le travail : par exemple la relation à la clientèle pour les personnes exerçant un métier dans le commerce, ou la relation avec le patient pour les professions relevant du champ médical ;
- l'acquisition de savoirs comportementaux, par exemple ceux permettant de faire face à la diversité des situations de travail, de gérer au mieux la notion d'urgence et de hiérarchiser les priorités, de se présenter aux autres de manière positive, etc.
- la capacité à se positionner individuellement au sein d'un collectif, l'acceptation ou la compréhension des règles de fonctionnement d'un collectif, la prise de conscience de sa valeur productive et de la possibilité de la « monnayer », la capacité à « négocier son salaire ».

Des formations qui ne garantissent pas une capacité d'adaptation : un problème propre aux niveaux III et IV de formation

Concernant cette dimension de l'utilité des savoirs acquis en formation, il ressort enfin que les groupes se différencient non pas par la nature des savoirs acquis en formation initiale ou par l'expérience, mais par leur plus ou moins grande capacité à mobiliser les savoirs théoriques pour s'adapter. Un des traits d'une professionnalisation réussie résiderait dans cette capacité à mobiliser les savoirs transmis en formation initiale pour gérer les transitions vers l'emploi, y compris lorsque celles-ci sont difficiles.

Les personnes hautement qualifiées jugent que les connaissances de base acquises à l'école sont exploitées, mobilisées et valorisées par leur travail actuel. De la même façon, la plupart des personnes dites peu qualifiées – mais qui possèdent des compétences opératoires certaines – disent recourir quotidiennement à leur formation pour exercer leur métier. Il y a une continuité entre savoirs initiaux et savoirs de l'expérience. Certes, pour les plus qualifiés les acquis de la formation initiale encore mobilisés sont des connaissances de base et des savoirs théoriques alors que les peu qualifiés font appel à des savoirs beaucoup plus spécialisés : les savoirs théoriques sont peu développés à ce niveau de formation initiale, surtout par la voie de l'apprentissage.

Les personnes de qualification moyenne, ayant repris des études ou rencontré des difficultés d'insertion, aujourd'hui souvent déclassées ou éloignées de leur spécialité de formation d'origine, ont un positionnement plus négatif vis-à-vis de la possibilité de mobiliser les acquis éducatifs. Évoluant dans le cadre de situations où la relation entre l'emploi et la formation est distendue, la perception de l'utilité de la formation initiale dans l'emploi s'en trouve affectée. Ces personnes expriment des doutes, des hésitations ou des regrets d'avoir suivi des études qui n'ont pas

conduit aux débouchés attendus, comme en témoigne le parcours professionnel et de formation d'Anna. Malgré l'intérêt personnel exprimé, qui pour la culture générale acquise à l'école (en langues, en maths, en géographie...), qui pour la culture technique qui « *leur permet de comprendre des choses* », leur incapacité à mobiliser ces savoirs dans l'emploi conduit à des appréciations très nuancées.

UN CHOIX DE FORMATION QUI NE DÉBOUCHE PAS SUR CE QUI ÉTAIT ATTENDU

Au lycée, Anna* était une élève très moyenne. D'ailleurs, elle a surpris ses professeurs en réussissant son bac technologique STT (sciences et technologies tertiaires) du premier coup et en est fière. Mais, déjà dynamique, elle se débrouillait pour travailler pendant les vacances. Elle a été serveuse, vendeuse dans un magasin de hifi et vidéo, a fait les saisons, travaillé dans l'animation, dans des campings. Son bac en poche, elle n'a pas de plan pour la suite : « *C'est au moment du bac que c'est le problème, car on ne sait pas trop quoi faire et quand on a un dossier moyen, tous les lycées publics ne veulent pas de nous... C'est compliqué.* » Alors elle part six mois en Angleterre, où elle travaille comme serveuse. Au retour, c'est dur de reprendre des études, mais elle se motive en se disant « *il me faut un bagage* ». Elle prépare, probablement dans une école privée, un BTS de commerce international. Parallèlement, elle travaille dans une station-service les week-ends. Et pour le stage du BTS, elle part 2 mois au Mali comme assistance commerciale.

Elle rate son BTS et commence à travailler sur des postes d'assistante commerciale. Pendant un an, elle est en intérim, puis une mission d'intérim débouche sur un poste de chargée de clientèle en CDD. C'est un remplacement de maternité, et finalement elle y reste un an et demi. Elle connaît ensuite une période de chômage, jusqu'à ce qu'elle retrouve un CDD de commerciale. Il s'agit cette fois de vendre de la téléphonie informatique : elle fait de la télé-prospection puis va voir les clients. Mais elle ne s'y plaît pas et réussit à se faire embaucher comme commerciale en CDI par une entreprise dans laquelle elle est allée proposer son produit. Désormais elle vend des produits pour les pharmacies.

Commentant son parcours professionnel, elle dit à la fois « *Heureusement que j'ai fait mon BTS* » et « *J'ai rien fait qui était en rapport avec mon BTS* ». Elle souligne qu'elle n'a jamais eu d'entretien d'embauche pour un poste dans le commerce international. Lors de son unique entretien à l'ANPE, la conseillère lui a dit que sans expérience, elle ne pourrait pas trouver un poste en commerce international, et qu'il valait donc mieux viser des postes d'assistante commerciale. Elle-même est convaincue qu'à chaque fois qu'elle a été embauchée, ce n'est pas sa formation mais son expérience professionnelle que l'employeur a regardé dans son CV. Mais aussi, et peut-être surtout, ajoute-t-elle, « *ils voyaient que j'en voulais* ». Et même pour ce qu'elle fait dans sa vie professionnelle, elle estime que les connaissances acquises dans ce BTS ne lui servent à rien. Pour autant, elle ne regrette pas vraiment son choix, car ses études l'ont intéressée. Elle a eu de très bons professeurs et a apprécié certains cours, par exemple sur les problèmes de douanes ou la question des moyens de paiement.

Cette vision de son parcours professionnel comme étant en complet décalage avec son BTS de commerce international peut surprendre. Cela révèle qu'elle avait fortement, et sans doute prioritairement, investi la dimension internationale de son cursus. D'ailleurs, si c'était à refaire, elle choisirait encore le commerce international, mais poursuivrait davantage ses études : « *J'aurais dû peut-être faire une licence professionnelle [...] [Si c'était à refaire], je travaillerais deux fois plus à l'école et je ferais un bac+5. C'est une formation qu'il faut faire en bac+3, bac+4, bac+5.* » Mais pour elle, les études sont finies depuis longtemps. Elle n'envisage pas de s'y remettre. Et elle ne croit pas à une évolution vers un emploi dans le commerce international : « *Maintenant ce serait difficile, j'ai oublié la moitié de ma formation !* »

* Groupe 2, moyennement qualifié en reprise d'études

Au terme de cette analyse des liens entre formation et vie professionnelle, il convient d'élargir l'observation à l'ensemble du système de préférences individuelles auquel renvoient les choix. La section suivante vise à mettre en évidence d'autres fonctions utilitaires susceptibles d'expliquer les décisions individuelles.

3 | Des choix professionnels évalués à l'aune de leurs diverses fonctions utilitaires

Si les représentations sur l'utilité économique de la formation dans les parcours professionnels mettent en lumière des éléments d'évaluation *ex post*, ceux-ci doivent être complétés par une analyse plus fine, notamment d'autres dimensions que la stricte utilité économique. Les choix de formation et de parcours peuvent être jugés aussi à l'aune de préférences individuelles plus complexes. Ces préférences engagent la subjectivité des individus, leur rapport au travail et leurs choix de modes de vie. Elles ne reflètent pas toujours une intentionnalité ou des stratégies mûrement réfléchies d'investissement dans un capital humain ou d'acquisition d'un signal vendeur sur le marché du travail.

3.1. Les fonctions d'utilité partielle de la formation dans les parcours professionnels

Si la rationalité économique est présente lors des choix concernant la formation ou la vie professionnelle, elle n'est pas exclusive d'autres formes de rationalité. Ainsi, une formation puis plus tard un parcours professionnel peuvent être choisis pour répondre à d'autres systèmes de préférences : trouver un emploi dans sa région, ou un emploi qui corresponde au mode de vie souhaité, concilier vie familiale et vie professionnelle, s'épanouir dans une activité professionnelle attractive ou bien pour laquelle les personnes se sentent des aptitudes.

Ces attentes vis-à-vis de la formation, et au-delà vis-à-vis du projet professionnel, s'articulent avec d'autres attentes, de nature économique : accéder à un salaire, à un emploi stable, obtenir une reconnaissance et une promotion sociale. Par leur manière de justifier leurs choix, certains individus révèlent la prédominance d'une forme de rationalité. Cinq cas types, correspondant chacun à la priorité accordée à une fonction utilitaire de la formation, ont pu être identifiés.

La préférence pour le gain

Les individus dont les choix sont guidés par une préférence « économique » privilégient dans leurs discours l'intérêt pour le salaire procuré par le travail et plus largement les divers avantages matériels. Le choix de formation est motivé ici par l'espérance de la rétribution future sur le marché du travail grâce à la rentabilité attendue de l'investissement en capital humain et des efforts consentis pour acquérir soit des compétences, soit des signaux qui vont aider à accéder à l'emploi, à faire carrière, à être promu.

Pour ces individus, la satisfaction et la reconnaissance étant liées à l'accès aux emplois et à la promotion, la formation n'est donc pas prioritairement choisie par intérêt ou par plaisir, mais pour ses débouchés. Sa valeur est appréciée eu égard à sa capacité à conduire vers un emploi bien rémunéré. Le contenu des savoirs devient secondaire, sauf lorsque ces savoirs confèrent une capacité de négociation salariale.

Cette instrumentalisation économique de la formation traverse les divers niveaux de formation. Les individus pour lesquels ce type de rapport au travail domine ne choisissent bien évidemment pas des formations aux débouchés incertains. *Ils accumulent les formations comme un capital* : c'est un capital qui n'a de valeur que marchande et de perspective que la rentabilité.

La préférence pour une protection contre l'incertain

Pour d'autres personnes, les choix à partir desquels sont construits les parcours professionnels reflètent non pas une préférence pour maximiser l'utilité générale de la formation, mais une préférence pour la stabilité de l'emploi. Dans ce cas de figure, la fonction utilitaire sous-jacente correspond à une aversion au risque. Les individus concernés recherchent avant tout des « attributs de l'emploi » limitant les marges d'incertitude, comme cela est le cas par exemple pour les emplois de la fonction publique ou des entreprises dites « à statut ». Pierre illustre parfaitement ces choix dans ses propos (*cf.* encadré page suivante).

Ici, les choix professionnels ne sont pas motivés par l'intérêt du travail, le niveau de salaire, la progression sociale ou l'élargissement des compétences. Cette préférence pour la maîtrise de l'incertain s'accomplit au détriment d'un comportement *a priori* économiquement « rationnel ». On renonce ici à un meilleur salaire, et parfois à un développement personnel dans le travail, pour se garantir un positionnement sans aléas sur le marché du travail.

UN CHANGEMENT DE MÉTIER ASSUMÉ POUR ATTEINDRE UN STATUT

En septembre 2001, son bac en poche, Pierre* entreprend un BTS d'informatique en alternance. Il a un contrat de qualification de deux ans à la SNCF sur un poste d'informaticien dans la maintenance. Durant toute cette période, il fait preuve d'une grande motivation pour son travail. À la fin de son contrat, ayant réussi son BTS, il postule pour un emploi permanent à la SNCF. Dans l'immédiat on lui propose un CDD de 6 mois dans le même poste.

Mais peu après il est contacté pour un éventuel recrutement pérenne. Il suit toute la procédure avec succès, et au final il se voit proposer un poste statutaire. Mais il s'agit d'un poste dans le transport, donc dans une filière différente de la sienne, l'informatique, et qui suppose une nouvelle période de formation de trois ans. Cette offre le déstabilise, car elle ne correspond pas du tout à son projet professionnel qui est dans l'informatique. Il est réticent, mais il réfléchit. La perspective des trois années d'études lui pèse. Certes, c'est une formation interne à la SNCF, mais cela implique de redémarrer à zéro dans ce nouveau domaine, de passer tous les examens. Il s'agit de faire en transport tout ce qu'il a déjà fait en informatique. Mais d'un autre côté il veut entrer dans l'entreprise, accéder à la stabilité de l'emploi. Pour lui c'est plus important que de gagner beaucoup d'argent. Et puis il se dit que si les responsables des ressources humaines lui proposent un poste statutaire dans le secteur du transport, c'est sans doute qu'ils ont vu chez lui un potentiel, au-delà de ses compétences en informatique. Déjà, au terme de ces trois ans, il accéderait au niveau de maîtrise au sein de l'entreprise. D'ailleurs, si le secteur du transport ne lui plaît pas, il aura toujours la possibilité de changer de filière au bout d'un certain temps au sein de l'entreprise, ou même de changer d'entreprise.

Finalement, il accepte la proposition. Il explique que pendant ces trois ans il a pris les choses au jour le jour, en acceptant des sacrifices : les études dans cette filière qu'il n'avait pas choisie, les mobilités dans la région, le travail en 3-8, le fait de travailler les jours de fête...

Lors de l'entretien, cette période est derrière lui. Il a obtenu un poste statutaire et il ne peut plus être muté du jour au lendemain. Et d'ailleurs il se plaît dans ce travail. Il ne se fait plus trop de soucis pour l'avenir. Il est dans une grande entreprise où il peut faire carrière. Il pense avoir une bonne place, d'où il pourra accéder à des postes avec de plus grandes responsabilités. Pour ça, il sait ce qu'il y a à faire. Il peut chercher à changer de poste tous les deux ou trois ans, pour augmenter sa « vision d'entreprise ». Mais aussi peut-être passer des examens supérieurs en interne. Dans ce cas, il devrait reprendre les études pour un an, en interne. Il resterait salarié, mais une semaine par mois, il serait dans l'école de formation. Mais il pense aussi à prendre des cours au CNED, pour avoir une culture générale plus importante.

** Groupe 2, moyennement qualifié en reprise d'études*

La préférence « vocationnelle »

Ce qui prime pour les individus guidés par une « vocation », c'est l'intérêt pour l'activité de travail en elle-même et non pour le salaire qu'elle procure. Ces individus aiment « faire », « créer » et recherchent un épanouissement personnel dans l'acte de travail. On se situe là dans le registre du contenu technique et professionnel et celui des savoir-faire.

Pour les individus d'abord motivés par ce type de rapport au travail, les choix d'orientation sont réalisés sur le modèle de la « vocation ». La formation a une valeur générale de transmission de savoirs, elle permet aussi d'avancer vers la maîtrise du « métier ». La valeur de la formation est technique, elle se situe dans l'ordre de l'identification à la tâche et la réalisation de soi. Se trouvent ici des

TOUT POUR ASSUMER SA PASSION....

Passionnée de biologie, Angélique* obtient un bac scientifique puis un DEUG de sciences de la vie à Tours. Ensuite, puisqu'elle veut poursuivre en sciences de la vie, il lui faut rejoindre une autre ville universitaire. Pour choisir laquelle, elle obtient des informations auprès d'une enseignante de son DEUG qui avait fait un suivi de ses anciens étudiants sur quatre ou cinq ans.

Elle s'installe à Bordeaux, où elle enchaîne licence, maîtrise, DEA et thèse. Pour financer la fin de sa thèse, elle obtient pour l'année scolaire 2001-2002 un mi-temps en tant qu'ATER (attaché temporaire d'enseignement et de recherche).

Sa thèse terminée, elle peut poursuivre ses travaux au sein de son laboratoire grâce à un contrat qu'elle obtient son équipe en septembre 2002 pour un projet avec une entreprise. En 2003, ce premier contrat s'achève et les financements deviennent plus aléatoires. Elle poursuit malgré tout, en s'inscrivant par précaution à l'ANPE et aux ASSEDIC entre deux contrats. Mais elle ne connaît pas de véritable période de chômage.

En 2004, l'accès à un poste de chercheur devient son objectif prioritaire. Cela suppose de prolonger sa formation initiale par un post-doc car il lui faut un bon CV pour réussir les concours qu'elle souhaite passer. Sur les conseils et avec le soutien de son directeur de thèse, elle contacte un laboratoire réputé à Paris. Sur la base de son « CV de recherche », elle négocie avec ses interlocuteurs la définition de son poste. Au-delà de son cursus et de son CV, dont la qualité était certes nécessaire pour être recrutée, elle pense que sa personnalité et sa motivation ont joué un rôle déterminant dans le succès de sa démarche. Elle quitte donc Bordeaux pour Paris en septembre 2004, deux ans après sa thèse, pour aller faire un post-doc dans ce laboratoire.

Lors de l'entretien, elle y travaille toujours. Elle est contractuelle : son contrat actuel a débuté en mars 2007 et s'achèvera en août 2008. Elle se prépare à passer les concours de chercheur. À plus long terme, elle souhaiterait retourner dans le Sud-ouest pour articuler enseignement et recherche dans le cadre d'un poste de maître de conférences. Encore un concours en perspective...

En conclusion, elle insiste sur le caractère incertain d'un tel parcours, sur l'importance des sacrifices à faire. Malgré son niveau très élevé de formation, ses revenus sont modestes et elle n'est toujours pas stabilisée professionnellement cinq ans après la fin de sa thèse. Mais c'est un choix qu'elle a fait en connaissance de cause et qu'elle ne regrette pas. C'est parce qu'elle est portée par sa passion pour la recherche qu'elle accepte ces conditions de vie particulières.

** Groupe 1, très diplômée.*

personnes qui se disent passionnées malgré l'incertitude sur les débouchés, malgré le faible rendement économique de la formation. Ce modèle de la « vocation » traverse tous les niveaux de formation, du titulaire de thèse, comme Angélique, au CAP de mécanique, en passant par le BTS de commerce international (cf. encadré ci-dessus).

La préférence pour l'utilité sociale

Dans ce cas, le travail est perçu comme une source d'intégration sociale. Les individus qui privilégient cette forme de rationalité mettent en avant la recherche d'une qualité de vie, comme l'illustre le cas d'Élodie (cf. encadré page suivante), ou la recherche d'une dimension relationnelle du travail. Ni attachés particulièrement à un métier,

ni motivés prioritairement par le salaire ou la stabilité, ils privilégient l'insertion sociale, avec une relation beaucoup plus distendue à la formation, instrumentalisée mais pour d'autres objectifs. Cette préférence concerne elle aussi des personnes de tous niveaux de formation, engagées dans des parcours non plus d'accumulation mais de diversification des formations en fonction d'opportunités d'emploi ou d'environnements professionnels attractifs.

SACRIFIER UN POTENTIEL PROFESSIONNEL À LA QUALITÉ DE LA VIE

Élodie* habite une ville moyenne du Sud de la France, dans une zone touristique très prisée au bord de la mer. Elle fait une 2nde générale, puis, grâce aux conseils avisés du CIO local, elle s'oriente par goût vers une formation rare : le brevet des métiers d'art (BMA), spécialité art du bijou et du joyau. Le BMA est un diplôme professionnel de niveau IV. Son diplôme en poche, elle cherche du travail en téléphonant systématiquement à toutes les bijouteries locales, qu'elle trouve dans les pages jaunes de l'annuaire. De cette manière, elle entre en relation avec un atelier qui recherche une ouvrière en bijoux. C'est un petit atelier, sous-traitant d'une grande société, qui ne compte que cinq salariés. Elle fait un essai qui lui permet de montrer qu'elle s'y connaît, même si elle n'a pas encore beaucoup d'expérience (elle a tout de même fait des stages durant sa formation). Mais elle pense que si elle a été recrutée, c'est surtout parce qu'en tant que débutante, elle n'avait aucune prétention salariale. Ainsi, diplômée en juin, elle a commencé à travailler dès le mois de septembre. « *J'ai eu de la chance* », affirme-t-elle, car les postes libres sont rares. Aujourd'hui, elle travaille toujours dans cet atelier, sur le même poste. Elle s'est arrêtée de travailler pendant trois ans pour s'occuper de son premier enfant. Depuis deux ans, elle a repris, d'abord en CDD et depuis un an en CDI.

Elle a beaucoup apprécié sa formation, elle trouve que c'est une « belle filière », mais elle reconnaît qu'il faut être passionné, car il n'y a pas beaucoup de débouchés, sauf à aller dans une grande ville. D'ailleurs, son emploi est décevant. Elle fait un travail répétitif, très proche d'un travail à la chaîne. Depuis son arrivée elle n'a eu aucune augmentation de salaire. Dans son atelier elle est la plus diplômée, mais elle n'utilise que très peu ce qu'elle a appris en formation. Elle n'a pas de possibilité d'évolution, car avec cinq salariés, il n'y a pas besoin de chef d'atelier. Pour progresser, il faudrait qu'elle parte travailler à Paris ou dans une grande ville. Or, pour elle il n'est pas question de partir. Elle est trop attachée à la qualité de vie exceptionnelle dont elle bénéficie actuellement. Outre la douceur du climat, la présence de ses parents à proximité lui est précieuse. Ils occupent un logement de fonction dans un cadre magnifique et lui apportent un soutien précieux en gardant fréquemment son enfant. Bien qu'elle soit elle-même logée en HLM, elle profite largement de l'espace dont ils disposent. Tant sur le plan affectif que matériel, partir entraînerait pour elle et sa famille une telle dégradation des conditions de vie qu'elle ne peut l'envisager. D'autant plus que les revenus de son couple ne permettraient pas d'accéder à un logement agréable dans une grande ville. Comme par ailleurs elle exclut l'idée d'ouvrir son propre atelier, car ce serait trop de responsabilités, trop d'investissement, les locaux sont chers, « *il faut taper dans le luxe ici* », elle choisit de se contenter de son emploi.

Lors de l'entretien, elle est enceinte de son deuxième enfant. Pour elle, c'est la famille qui est prioritaire. Pourtant, elle ne pourra pas s'arrêter à nouveau de travailler à la naissance, c'est impossible financièrement. Elle changera peut-être d'emploi quand ses enfants seront grands. De toute façon, elle pense que son entreprise va fermer dans les années à venir : « *Ici, c'est plus l'hôtellerie qui marche.* » Elle n'envisagerait pas de reprendre des études, peut être plutôt une formation professionnelle...

* Groupe 3, moyennement diplômé

La désutilité de la formation

Les cas précédents, qui illustrent des préférences plus ou moins marquées pour une utilité sociale, vocationnelle ou économique, ne doivent pas masquer l'existence de représentations moins favorables à la formation. Pour certains, celle-ci ne répond à aucune attente et n'est source que de désenchantement comme le formule par exemple Magali lors de l'entretien. À la limite, la formation peut être perçue, paradoxalement, comme ayant freiné l'insertion : formations trop longues qui ont fait perdre du temps ; formations inadaptées et peu professionnalisantes ; ou tout simplement, formation qui n'aurait servi à rien. La pertinence d'un investissement éducatif est ici assez nettement remise en cause. Toutefois, dans la majorité des cas où la formation suivie est dénoncée car subjectivement perçue comme contreproductive, elle a néanmoins permis, au bout de six ans, de procurer objectivement un seuil « minimum » d'utilité dont témoigne une employabilité, certes parfois chaotique, mais réelle.

LE SENTIMENT QUE LA FORMATION NE SERT À RIEN

Magali* n'aimait pas l'école. « *Je pense que c'est parce qu'à l'époque j'étais pas très douée. Donc je voulais rentrer dans la vie professionnelle.* » Ce qui lui plaît, c'est la vente. En fin de 3^{ème}, elle échoue au brevet des collèves et s'oriente vers la préparation d'un CAP de vente en apprentissage. Elle travaille dans une boulangerie et obtient son CAP. Elle souhaite continuer et préparer cette fois le BEP, mais elle évoque un changement d'heure du bus qui l'empêche de respecter ses horaires de travail à la boulangerie. Après une autre tentative infructueuse dans une grande surface, elle abandonne l'apprentissage et se retrouve au chômage. Elle cherche alors un emploi de vendeuse, mais sans succès. Ce n'est qu'en avril 2003 qu'elle trouve un emploi de caissière, dans un magasin dans lequel travaille une de ses amies. Elle est recrutée en CDD sur un contrat de 25 heures par semaine. Un an plus tard son contrat devient un CDI, mais la durée du travail reste limitée à 25 heures. Au moment de l'entretien, sa situation est toujours celle-là et elle dit qu'elle « *en a marre* » de son emploi.

Magali pense que son CAP de vente ne lui a servi à rien. Il ne lui a pas permis de réaliser son désir de devenir vendeuse. Pour elle, être caissière ce n'est pas de la vente. D'ailleurs, selon elle, son emploi de caissière ne requiert aucune compétence. À son avis, c'est le fait de connaître quelqu'un qui travaillait déjà dans ce magasin, bien davantage que son CAP, qui a compté pour son embauche. Mais elle ne pense pas être seule dans ce cas : « *Je pense que c'est souvent, on fait une formation, on fait un CAP ou quelque chose et en fait ils nous servent pas à grand chose. Donc en principe je trouve que les diplôme ça sert pas à... En fait on va [se former] dans une branche et on travaille dans autre chose. Je trouve qu'il ne m'a servi à rien mais bon [...] mais c'est toujours ça de pris quand même...* ». Un peu plus tard, Magali nuance son propos en évoquant la question des débouchés de la formation sur le marché du travail : « *Ça dépend le boulot qu'il y a après, on peut bien aimer faire ça et puis, bon le seul problème c'est qu'après il faut qu'il y ait du boulot dans la branche-là quoi, donc pourquoi pas, faut faire ce qu'on aime et puis voilà [...] mais le problème c'est l'après, quoi.* »

Enfin, si c'était à refaire, Magali ne referait pas ce CAP, puisqu'elle n'a pas trouvé l'emploi espéré. Elle pense qu'elle choisirait plutôt le CAP petite enfance. D'ailleurs, comme son emploi ne l'intéresse pas, elle a commencé à se renseigner à l'ANPE à propos de ce diplôme et elle a appris qu'elle pourrait le préparer soit en CIF (congé individuel de formation) soit avec le CNED. Lorsqu'elle se laisse aller à rêver, Magali, qui vit en couple mais n'a pas d'enfant, se verrait bien « *travailler en maternelle, avoir ma maison, mes enfants, hé voilà une belle vie avec du boulot, une famille et voilà.* »

* Groupe 5, peu qualifié en situation de grande précarité

3.2. Pour les catégories intermédiaires, une insertion difficile est le signe de difficultés à valoriser la formation et conduit à des arbitrages

À ces niveaux intermédiaires de formation, les savoirs généraux acquis en formation initiale ne confèrent pas de réelles capacités d'adaptation à l'emploi, notamment lorsque les personnes se réorientent en début de vie active. La solution peut résider dans la reprise d'études ou dans la mobilisation lors de l'embauche d'autres atouts que celui de la formation initiale, comme l'expérience acquise lors des stages ou lors d'interventions en intérim, les réseaux relationnels et la sociabilité locale...

À ces niveaux, un lien distendu entre formation initiale, travail et emploi conduit à multiplier les formations suivies, d'abord générales, puis spécialisées, scolaires puis par alternance, techniques puis commerciale... En conséquence, les représentations dominantes laissent largement place au sentiment « d'avoir perdu son temps ». Dans la façon de se positionner par rapport au travail et à l'emploi, ces personnes sont en définitive contraintes de privilégier certaines dimensions au détriment d'autres, par exemple la stabilité, l'intégration sociale, ou encore le contenu du travail.

À l'inverse, il semble que sur la combinaison des utilités, les moins diplômés se rapprochent des plus diplômés dans le sens où, dans leur cas, la formation initiale sert plusieurs finalités complémentaires. Elle a une utilité globale pour les individus dans la construction de leur rapport au travail et à l'emploi. La formation initiale leur permet d'associer un intérêt au travail avec la valorisation économique de l'investissement éducatif et une reconnaissance sociale des compétences. La formation fournit des savoirs utiles dans l'exercice du métier ; elle est aussi un bon signal soit de niveau pour les plus diplômés, soit de spécialité pour les niveaux V et un facteur d'intégration sociale dans des métiers bien identifiés. Les registres de valeur de la formation initiale sont multiples et interdépendants.

4 | Et si c'était à refaire ? Évaluation globale d'un parcours

Quelles représentations se font les personnes, non plus d'un choix de formation ou d'une décision d'orientation, mais de leur parcours scolaire et professionnel pris dans son ensemble ?

Sont exposés ici plus précisément les parcours d'accès à l'emploi des jeunes aux parcours scolaires atypiques⁷ non linéaires, marqués par diverses formes de réorientations scolaires. Elle montre comment ces parcours scolaires « hors normes » peuvent devenir des points forts. Ceux-ci signalent en effet des capacités individuelles d'ajustement eu égard aux réalités économiques et ils constituent des modalités de maturation des projets.

⁷ Les parcours scolaires atypiques repérés ici font écho aux parcours scolaires atypiques du chapitre II.

4.1. Globalement satisfaits, avec nuances toutefois pour les catégories intermédiaires

Si les individus se déclarent plutôt satisfaits de leur parcours éducatif et professionnel, c'est encore plus vrai lorsque l'emploi occupé est en adéquation avec les attentes liées à la formation initiale. Lorsque les personnes sont en emploi, ce qui est généralement le cas six années après la sortie de formation initiale, cela tend à faire oublier les éventuelles difficultés passées. Plusieurs d'entre elles disent que si la question leur avait été posée alors qu'elles étaient encore sans emploi, elles auraient sans doute exprimé un point de vue extrêmement négatif.

Ainsi, la satisfaction est assez nette pour les plus diplômés qui, malgré les difficultés d'insertion rencontrées, occupent quasiment tous un emploi aujourd'hui. Certes, cet emploi s'avère parfois en-deçà des attentes initiales, une réorientation et/ou une révision à la baisse des attentes salariales ou de positionnement hiérarchique ont pu être nécessaires. Mais la perception globale demeure malgré tout très positive. Peut-on en effet renier un aussi long investissement en capital humain ?

Pour les personnes moyennement qualifiées (bacheliers, échec en premier cycle universitaire ou titulaires de diplômes de l'enseignement supérieur court), le degré de satisfaction est un peu moindre. Si la plupart se déclarent globalement satisfaites, des nuances à ce constat sont apportées sur trois registres.

- Regrets que la formation ait été trop générale et théorique notamment pour ceux qui ont repris des études par la voie de l'alternance ou dans des domaines très spécialisés sur un métier. Ceci est lié aux constats précédents : souvent les formations à ce niveau ne sont pas assez « professionnalisantes » pour être reconnues dans l'emploi à court terme et dans le même temps il semble difficile de valoriser les savoirs généraux qui les caractérisent.
- Regrets que la durée du parcours ait été trop longue, l'orientation pas assez directe. Pour aboutir au résultat actuel, certes satisfaisant, il a fallu multiplier les formations, les signaux pour l'employeur, doubler une filière générale d'une année de spécialisation, se réorienter. Cela est jugé au final comme une perte de temps. Si certains apprécient l'installation dans le statut d'étudiant, y voient des ouvertures, des expériences personnelles enrichissantes, d'autres y voient une opération non rentable, un investissement éducatif trop lourd, efficace mais non efficient.
- Regrets que la formation suivie n'ait pas plus rapidement conduit à l'emploi et regrets de ne pas avoir été informé sur les débouchés.

Pour les personnes peu qualifiées (CAP, BEP, échec au bac), les réserves énoncées sont d'un ordre sensiblement différent :

- le fait que la formation conduise à des emplois « stressants » du fait de leur précarité, même si pour certains l'instabilité dans l'emploi comporte une réelle richesse liée à la pluralité des expériences ;
- le fait que les formations professionnalisantes suivies aient été trop courtes (aide-soignante) ou que les stages prévus dans le cadre des formations professionnelles par voie scolaire aient été insuffisamment nombreux et formateurs.

Le nombre élevé de personnes globalement satisfaites s'explique peut-être aussi par le fait que les enquêtés ont du mal à entrevoir et à reconnaître la possibilité de s'être « trompés ». Tout se passe comme si, plutôt que de se déclarer insatisfaits de leurs choix initiaux, ils préféreraient une « formule en demi-teinte », révélant peut-être une préoccupation de ne pas auto-dénigrer leurs décisions et leur parcours, et en tout état de cause de « positiver » des contextes de formation ou d'emploi qui en réalité ont été peu favorables. Si tel était le cas, la part des personnes ressentant une certaine insatisfaction face à leurs études et aux débouchés qu'elles ont engendrés augmenterait alors de façon significative. Il resterait moins d'un tiers des personnes enquêtées pour exprimer sans réserve leur contentement de ce qu'a été leur parcours éducatif au regard des avantages qu'il leur a procuré en termes d'emploi.

4.2. Des visions d'avenir conditionnées par les débuts de vie active

Parmi les objectifs prioritaires pour le futur les plus fréquemment évoqués lors des entretiens, on compte « la promotion et l'avancement », « l'approfondissement des connaissances », « le changement de métier » et l'« acquisition ou le maintien de la stabilité de l'emploi ».

Les groupes se différencient fortement par la prédominance de certains objectifs. Ainsi les plus diplômés reconnus pour leur niveau, comme les faiblement diplômés reconnus pour leur spécialisation, mettent le plus souvent en avant, pour leurs projets futurs, la priorité d'approfondir leurs connaissances. Ils privilégient des objectifs de type professionnel, perçoivent le futur organisé autour du développement de leur activité professionnelle. Toutefois, ils divergent quant aux objectifs d'accompagnement de ces projets. Les personnes fortement diplômées privilégient « la recherche de promotion ou d'avancement dans la carrière », alors que pour les peu diplômées, cet objectif est moins central que celui « de trouver une stabilité dans l'emploi ». Si l'intérêt pour l'activité professionnelle semble bien être un élément structurant du mode d'agir et de se projeter dans le futur pour ces personnes, celui-ci est cependant influencé par leurs situations et leurs conditions d'emploi.

L'horizon envisagé par les personnes de niveau moyen de formation – ni vraiment reconnues pour leur niveau ni pour leur spécialité – est un peu différent. Ceux qui ont repris des études visent d'abord l'avancement de carrière ou la promotion, et dans une moindre mesure la stabilité dans l'emploi. La logique de projection sur le futur semble dans ce cas guidée par une rationalité de nature plus strictement économique, basée sur le rendement attendu de l'investissement supplémentaire qui a été réalisé en formation. En revanche, pour ceux qui ont rencontré des difficultés d'insertion, l'objectif dominant est celui de changer de métier et/ou de contexte, avec une récurrence assez nette du projet d'aller travailler à l'étranger. Tout semble se passer comme si les échecs ou les « galères » les incitaient à rechercher de nouvelles « frontières », de nouvelles sources d'espoir dans un « ailleurs » meilleur, plus facile et offrant de plus amples opportunités. Ils déclarent également plus souvent que les autres groupes accorder une priorité à « la famille et à élever les enfants », autre domaine de réconfort palliant les défaillances d'une vie professionnelle ayant débuté difficilement et parfois sans enthousiasme.

4.3. La valeur d'apprentissage des parcours « atypiques » et des réorientations

Un quart des entretiens rend compte de parcours scolaires atypiques, c'est-à-dire non linéaires. Bien qu'ils donnent à penser à des « formes d'errances » dans le système scolaire, les entretiens permettent de dégager une certaine rationalité à travers ces choix d'orientation. Il semble par ailleurs qu'au lieu de jouer comme des signaux négatifs pour les employeurs, ces parcours ne pénalisent pas – au contraire – ceux qui les ont connus.

Les réorientations comme phase de maturation d'un projet

Sur les quatorze parcours retenus, dix concernent des femmes et quatre des hommes ; ils ont en 2007 entre vingt-cinq et trente quatre ans. Ils appartiennent aux cinq groupes de stratification de l'échantillon, des plus aux moins diplômés. Les parcours scolaires en question présentent des bifurcations, des tactiques d'accumulation, et/ou des retours.

Dans les parcours avec « bifurcations », des changements de filière ou de spécialité interviennent souvent en dehors des paliers habituels d'orientation. Les « tactiques d'accumulation » caractérisent des individus qui accumulent des diplômes, à tous niveaux, de manière anticipée ou au hasard des opportunités. Ils changent de spécialité de formation suite à un échec ou une erreur de choix, et donc repartent d'un niveau antérieur. Ou bien ils capitalisent des compétences ou des signaux pertinents en direction des employeurs. Enfin certains parcours atypiques se caractérisent par des « stratégies de retour » dans une spécialité dont l'individu s'est éloigné pour un temps.

Il ressort de l'analyse transversale de ces parcours atypiques un regard commun sur leur utilité et sur la spécificité des processus de prise de décision. Ces parcours ne sont pas guidés par un projet initial mais servent à donner du temps et les moyens de progressivement définir ce projet. Un objectif centré sur un métier à un moment donné peut être remanié en fonction de la confrontation à la réalité du marché et d'une meilleure connaissance de soi-même. Des obstacles peuvent être surmontés ou au contraire conduire à un réaménagement du projet, comme par exemple le refus dans une formation, le redoublement ou l'échec à un concours. De fait, ces parcours sont marqués d'abandons et de réorientations.

Certains de ces parcours considérés comme atypiques se déroulent uniquement dans le cadre de la formation initiale scolaire ; d'autres articulent des phases éducatives et des périodes d'emploi. Il convient de souligner le rôle spécifique des périodes d'emploi très souvent présentes dans les parcours atypiques : elles ne visent pas uniquement l'acquisition de compétences, ou le salaire, ou la stabilisation professionnelle dans le métier. Elles peuvent aussi permettre de rebondir, de prendre de la distance et de se ressaisir à la suite d'un échec. Selon les cas, elles offrent une seconde chance pour tenter de réaliser un projet ancien, sont l'occasion de faire émerger ou de mûrir un projet nouveau, donnent la possibilité de tester un mode de vie associé à un emploi. La confrontation aux exigences du marché du travail et l'expérience personnelle de la réalité de l'emploi permettent à l'individu d'envisager la transition vers l'emploi, notamment par une construction plus « réaliste » du projet professionnel.

Il convient également de souligner la différence de temporalité des choix conduits dans les parcours « atypiques » qui incluent des périodes d'emploi. En effet, dans le cadre de la formation initiale scolaire, les périodes de réflexion sont bornées et le système des inscriptions est strictement défini (envoi des dossiers, sélection, etc.). En dehors de ce cadre, les individus ont plus de temps pour choisir une formation et sont moins contraints par des calendriers administratifs pour se réorienter. Ceci explique dans le cadre scolaire des choix parfois hâtifs, non appuyés sur des projets mûris. Les choix dans les parcours atypiques articulant emploi et école sont élaborés de manière plus posée, en se donnant le temps.

La capacité à se réorienter, une compétence en soi

On pourrait penser qu'un parcours scolaire « atypique » est encore, six ans après, synonyme d'inconsistance et fournit un mauvais signal aux employeurs. Cependant, à en croire les perceptions exprimées par les personnes concernées, cela n'aurait rien de systématique. Les discours recueillis indiquent que pour certains, c'est l'ensemble des diplômes et des formations constitutives du parcours qui sont valorisés dans l'emploi, notamment *via* une capitalisation des compétences acquises selon une logique cumulative. En revanche, d'autres personnes se représentent, leur parcours atypique comme un « zapping » les ayant conduites à cumuler des formations sans lien entre elles ; elles disent valoriser un seul des diplômes obtenus, souvent le plus récent.

Mais c'est surtout la capacité à conduire « son » propre parcours qui est perçue et valorisée positivement par les individus, comme une compétence en soi et une réussite. De manière plus détaillée, trois types de perception d'utilité du parcours émergent.

Dans le premier, l'individu a conscience que ce parcours l'a profondément marqué dans son identité et sa projection dans l'avenir. On retrouve ici plutôt les individus de niveau V. Le parcours, même difficile avec des décisions prises à contrecœur et des échecs, est considéré comme ayant permis de devenir autonome. C'est véritablement le fait d'en avoir suivi les étapes et d'avoir surmonté certains obstacles qui fait la différence lors de l'entretien d'embauche, mais aussi vis-à-vis des proches. Les « plus » sont de l'ordre des attitudes, de la maturité.

Dans le deuxième type, la situation professionnelle actuelle est perçue en lien avec la finalité du parcours scolaire. Soit il y a une relation directe entre un des diplômes détenus et l'emploi visé. C'est le cas des diplômés de niveau V que l'on peut rapprocher du groupe des « professionnels » décrit précédemment. Soit c'est l'ensemble du parcours qui représente aux yeux des individus « un plus » qui a fait la différence à l'embauche et dans l'emploi. C'est le cas de diplômés de niveau I qui mettent l'accent sur les stratégies ayant guidé leurs parcours de formation. Ils se distinguent en cela des autres personnes qui mettent moins l'accent sur l'originalité de leur parcours.

Dans le troisième type, ce qui compte est principalement l'adaptabilité au marché du travail. Sont concernés des individus, comme par exemple Thérèse (*cf.* encadré page ci-contre), ayant des diplômes de niveau V à III et ayant rencontré des difficultés d'accès à l'emploi. Dans ce cas, la correspondance entre la formation et l'emploi n'importe pas ou plus.

DES RÉORIENTATIONS PROFESSIONNELLES ASSUMÉES

Au lycée à Grenoble, Thérèse* est passionnée de cinéma et décide qu'elle fera ses études dans ce domaine. Elle obtient son bac ES à la seconde tentative. N'étant pas admise dans les BTS dans l'audiovisuel auxquels elle a postulé, elle entre dans une école privée de cinéma et d'audiovisuel. Au bout de deux ans elle obtient le diplôme de l'école, qui n'est pas reconnu par l'État. Elle s'installe alors à Lyon, avec son compagnon qui est intermittent du spectacle. Elle travaille un peu dans le montage et le script, mais observe assez rapidement qu'il y a peu d'opportunités, à moins d'aller à Paris. En outre, elle ne se sent pas vraiment à l'aise dans le milieu du spectacle et le statut d'intermittent, trop aléatoire, ne lui convient pas du tout.

« *Comme il fallait bien manger* », elle s'oriente vers un emploi alimentaire. Un de ses oncles est facteur et dans le passé, elle a déjà travaillé l'été à la Poste comme factrice. Elle postule à nouveau, à Lyon cette fois, et pendant deux ans elle enchaîne de nombreux CDD de factrice, faisant des remplacements en fonction des besoins. Lorsque sa hiérarchie lui propose de postuler pour obtenir un CDI à la Poste, ça l'interpelle. Elle refuse cette perspective et ça la motive pour s'engager dans un projet alternatif. Elle s'intéresse au métier d'éducateur spécialisé, car il y a des handicapés dans sa famille. En outre, un autre de ses oncles est éducateur. Tout en poursuivant son travail de factrice, elle prépare le concours d'entrée avec l'objectif de travailler avec des handicapés. Elle obtient le diplôme d'éducatrice spécialisée en 2001 et est embauchée en CDD à mi-temps là où elle a fait son stage de neuf mois en 3^{ème} année. Il s'agit d'une association s'occupant de sortants de prison. Au bout d'un an, son contrat s'arrête car l'association a des problèmes financiers. Peu après, elle a un second enfant et prend un congé parental. Deux ans après, elle cherche à retravailler et trouve assez rapidement un mi-temps dans une association qui accueille des femmes battues. Ce mi-temps lui convient au début car ses enfants sont petits. Par la suite, son contrat évolue. Elle passe en CDI et lorsqu'elle se sépare de son conjoint elle reprend à 90 %.

Son travail actuel l'intéresse, mais elle a le souci de ne pas s'y enfermer. En disant « *on ne peut pas rester tout le temps dans un poste fermé* », elle exprime une double exigence. Celle de gagner en professionnalité grâce au renouvellement des problématiques. Mais aussi celle de maintenir son adaptabilité, et donc son « employabilité », face à la fragilité des petites structures associatives. Depuis un certain temps, elle songe au concours d'assistant socio-éducatif de la fonction publique territoriale (spécialité éducateur). Elle l'a déjà passé il y a deux ans, « *un peu les mains dans les poches* ». Elle a eu l'écrit mais pas l'oral. Elle vient juste de le repasser, mais cette fois elle a pris des congés pour le préparer sérieusement. Elle sait depuis peu qu'elle est cette fois reçue. Elle a maintenant trois ans pour trouver un poste. Elle voit s'ouvrir des potentialités nouvelles, tant en termes d'évolution professionnelle que de mobilité géographique.

* Groupe 3, moyennement diplômée

Le temps long des parcours « atypiques » n'est donc pas forcément vécu comme une perte de temps et comme contre-productif. En définitive, la notion de parcours atypique est produite dans et par le système scolaire, pour qui la « norme » est la carrière linéaire. Une analyse des représentations après l'épreuve de la confrontation au marché du travail ne permet pas de les distinguer de cursus plus classiques.

Si certaines de ces biographies de formation sont marquées par le poids des échecs scolaires, les décisions des conseils de classe et des parents, elles ne sont pas toutes racontées *a posteriori* comme des « calvaires » qui se répercutent sur le parcours professionnel. De fait, la majorité des enquêtés concernés sont satisfaits, ou du moins se contentent, de leur situation d'emploi actuelle. L'atypie de leur parcours ne fait donc pas d'eux « des individus à part » eu égard à l'emploi. Les distinctions sont essentiellement d'ordre temporel. Ces parcours offrent le temps de la maturation du projet.

Les vertus de l'expérimentation par « essais-erreurs »

Ces constats invitent à mettre en débat la notion d'erreur d'orientation. Ce qui pourrait être vu comme « erreur d'orientation » dans un univers d'information parfaite et d'accompagnement au choix, peut aussi être perçu comme un processus d'apprentissage des jeunes consistant à se donner les moyens de tester par eux-mêmes des projets ou des formations, de s'informer en situation sur les débouchés, les conditions de réussite. Cette idée est confortée par le témoignage de certains jeunes qui font état d'erreurs d'orientation les ayant cependant conduits à se repositionner en mobilisant différentes ressources.

Parmi l'ensemble des entretiens, certaines personnes disent s'être trompées d'orientation au cours de leur formation initiale. Pour autant, elles ont choisi leur formation à l'époque, elles ont suivi le cursus correspondant, et ce n'est que rétrospectivement qu'elles regrettent leur choix. Cela se rencontre à tous les niveaux de formation. Ce sont généralement des jeunes dont la situation professionnelle lors de l'entretien ne justifie pas un parcours antérieur aussi tortueux ou difficile que le leur. Ils disent avoir perdu du temps, ou pire, s'être fourvoyés dans leur cursus de formation initiale. Nombre d'entre eux ont repris une formation ultérieurement, souvent en alternance. Leur cheminement peut s'interpréter comme un processus d'orientation expérimental par « essais-erreurs », qui révèle que la réalité du parcours vient parfois percuter les notions d'orientation subie et choisie.

Pour l'observateur extérieur, eu égard aux éléments dont il dispose, ces regrets *a posteriori* ne renvoient pas toujours, loin s'en faut, à une véritable erreur de choix en situation. D'une part, parce que le projet du jeune lui-même a pu évoluer, rendant caducs des choix qui étaient pertinents dans le cadre du projet initial. D'autre part, parce que certains n'avaient pas de projet professionnel lors des premiers choix d'orientation. Pour eux, ce sont donc leurs expériences ultérieures, de formation mais aussi de vie, professionnelle et personnelle, qui leur ont permis de dessiner peu à peu une voie qui leur convienne. Ce *temps de maturation d'un projet viable* est souvent vécu sur le moment comme une période difficile, et ressenti ensuite comme du temps perdu.

Le sentiment de s'être trompé est d'autant plus fort que le jeune a connu – voire connaît encore – des difficultés importantes dans son parcours professionnel, notamment du point de vue de la stabilisation en emploi. Il faut en effet rappeler que le jugement énoncé est fortement tributaire de leur situation au moment de l'entretien. Certains jeunes adultes peuvent avoir une perception très contestable de ce qui aurait été un meilleur choix pour eux. Au-delà de la question de leur bien-fondé, l'expression de tous ces regrets concernant l'orientation montre que, pour nombre de jeunes, la formation après le collège et l'insertion professionnelle constituent une période difficile, jalonnée d'épreuves, d'errements et de doutes.

Toutefois, six ans après leur sortie de formation initiale, rares sont ceux qui n'ont pas encore vu l'horizon s'éclaircir. Même s'ils ne sont pas tous au bout de leurs peines, si certains doivent encore reprendre des études pour plusieurs années, la plupart ont trouvé ce qui leur convient, au moins pour un temps.

Conclusion

Après six années passées à se confronter à la réalité du marché du travail et de l'emploi, quel jugement les personnes ayant connu des difficultés dans leur parcours d'insertion portent-elles sur leurs choix éducatifs passés et sur leurs choix professionnels plus récents ? Quelle évaluation a posteriori font-elles de la pertinence et de l'utilité de ces choix ? Sont-elles actuellement satisfaites de leur emploi ? Quel sens donnent-elles à leurs acquis professionnels ?

L'analyse des représentations a posteriori des personnes interrogées sur l'utilité de leurs choix de formation conduit à mettre en avant la pluralité des dimensions d'utilité attribuées à la formation. Au-delà de l'utilité pour l'accès à l'emploi et la vie active, la plupart attribuent une valeur « intrinsèque » aux savoirs transmis par l'école, énoncés en termes de savoirs de base, savoirs théoriques et savoirs généraux. Seuls les non qualifiés en situation de grande précarité expriment un déni des apports éducatifs. Mais même pour l'insertion dans l'emploi et le parcours professionnel, l'utilité de la formation prend des formes multiples. Il en résulte des arbitrages complexes selon les préférences individuelles pour un salaire élevé, pour la stabilité de l'emploi, pour l'accomplissement d'une vocation, pour la qualité des conditions de vie, etc. Ainsi, nombre de jeunes n'entendent pas sacrifier leur passion pour un métier ou une spécialité aux exigences de l'emploi, alors que d'autres affirment leur attachement à une certaine qualité de vie sociale et familiale. D'ailleurs, s'agissant de l'avenir, les projets en termes de carrière et de réalisation personnelle par l'exercice d'un métier tendent à être opposés à la recherche de stabilité et de sécurité dans l'emploi.

Les individus rencontrés accordent beaucoup d'importance à la formation pour l'accès et l'intégration dans l'emploi, et cela quel que soit leur niveau de formation (à l'exception des plus en difficulté). Cependant, les très diplômés et les peu diplômés se distinguent des qualifications intermédiaires quant à leur jugement sur le rôle de leur formation dans leur propre processus de professionnalisation. Positionnés aux extrêmes de la hiérarchie éducative, ces deux groupes convergent dans leur appréciation : ils se vivent comme des « professionnels », reconnus comme tels sur le marché du travail. Ils estiment aussi que l'emploi qu'ils occupent actuellement est en lien étroit avec la formation qu'ils ont suivie. En outre, pour les faibles niveaux de qualifications, l'importance du diplôme comme signal est confirmé par le bilan dressé a posteriori.

À l'inverse, aux niveaux intermédiaires de formation (baccalauréats généraux, bac+1 et +2 en échec) domine l'idée d'une relation plus distendue entre la formation et l'emploi occupé. Cela fait écho au constat de difficultés particulièrement aiguës d'accès à l'emploi rencontrées par ces jeunes de niveau moyen. C'est donc sans surprise qu'il portent un jugement très mitigé sur la globalité de leur parcours scolaire et professionnel quant au rôle – globalement perçu comme peu satisfaisant et source de regrets – que la formation a joué dans ce parcours.

Si les premiers choix engagent les jeunes dans une direction, ils ne sont pas figés dans le marbre. Dans nombre de cas, ils sont révisés au cours du parcours professionnel, les préférences évoluant à l'épreuve des réalités éducatives et professionnelles. D'ailleurs, les réorientations sont fréquentes en début de vie active. Loin d'être toujours vécues comme un échec, elles peuvent être valorisées en ce qu'elles témoignent de la capacité à se saisir des opportunités pour rebondir en fonction de nouvelles priorités.

▶ Références bibliographiques

- Arrow J. K. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics* 2, 193-216, April, North-Holland Publishing Company.
- Beaud S. (2003), *80 % au bac et après. Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- Becker G. (1964), *Human capital : a theoretical and empirical analysis with special reference to education*, New-York, NBER.
- Bessy C., Marchal E., Rieucan G. (2007), « L'importance des candidatures spontanées en France », *Connaissance de l'emploi*, n° 47.
- Blaug M. Ed. (1987), *The economics of education and the education of an economist*, Adershot, Edward Elgar, Ind.
- Caroli E. (1993), « Les fonctions du système éducatif vues par les économistes », *Éducation et formations*, n° 35, pp. 53-60.
- Céreq (2005), *Quand l'école est finie... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2001. Interrogation du Printemps 2004*, Marseille, Céreq.
- Danvers F. (1988), *Le conseil en orientation en France, de 1914 à nos jours*, Paris, EAP.
- Danvers F. (1999), « L'orientation : perspective historique », in Céreq, *L'orientation professionnelle des adultes*, collection « Études », n° 73.
- Duru-Bellat M. (1997), *Projets individuels et contraintes structurelles*, *Educations*, n°22, janvier-février.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, La république des idées, Puf.
- Forgeot et Gautie J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclasserement », *Économie et Statistiques*, n° 304-305.
- Gamel C. (2000a), « Le diplôme, un signal en voie de dépréciation ? Le modèle de Spence réexaminé », *Revue d'économie politique*, n° 1, mars-avril, pp. 5384.
- Gamel C. (2000), « Et si l'université n'était qu'un filtre ? Actualité méconnue du modèle d'Arrow », *Revue d'économie publique*, Études et Recherches, n° 6, pp 4169.

- Giret J.-F., Lopez A., Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte.
- Giret J.-F., Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2006), « Le déclassement des jeunes dans le marché du travail », in *Données sociales. La société française, édition 2006*, Paris, pp. 307-314.
- Gury N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, n° 2, pp. 137-156.
- Hénoque M. et Legrand A. (2004). *L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée - Rêves et réalités de l'orientation*, rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, mars.
- Lancaster H., Kelvin P. (1971), *Consumer Demand : a new approach*, New York, Columbia University Press
- Lemistre P. (2003), « Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi », *Revue d'économie politique*, janvier-février, vol. 1.
- Manski C.F. (1989), "Education, schooling as experimentation : reappraisal of the post secondary dropout phenomenon", *Economics of education review*, 9: 305-312.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2005). *Le fonctionnement des services d'information et d'orientation*, rapport n° 2005-101, octobre à Monsieur le Ministre.
- Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2002), « Diplôme et insertion sur le marché du travail : approches socioprofessionnelle et salariale du déclassement », *Économie et statistique*, n° 354, pp. 21-48.
- Naville P. (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, Idées.
- Spence M. (1973), « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87 (3) août.
- Teissier J, Rose J. (éditeurs) (2005), *La certification, nouvel instrument de la relation formation-emploi*, Cereq, Relief n° 16.
- Tharin I. (2005), *Orientation, réussite scolaire : ensemble, relevons le défi !* Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française.
- Thelot C. (1982), *Tel père, tel fils ? : position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.

Thomas G. (2003), « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur. Parcours de formation et insertion professionnelle », Céreq, *Bref*, n° 200.

Thurow L.C. (1979), « A Job Competition Model », in M. J. Piore (ed.), *Unemployment and Inflation, Institutionnalist and Struturalist Views*, New York, M.E. Sharpe, Inc, pp. 17-33.

Vincens J., Krupa S. (1994), « Réussite et échec dans les filières universitaires : un essai d'analyse », *Revue économique*, 45, pp. 289-319.

Échantillon de l'enquête

Groupe 1

Prénom fictif de référence	Âge 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Olga	31	F	1	E	biologiste	1	banlieue parisienne
Jules	38	H	1	E	chargé de mission	0	urbain, centre ville
Patricia	34	F	1	E	administrateur dans un théâtre	2	rural
Damien	35	H	1	E	chercheur au CEA	1	ville moyenne
Bruno	32	H	1	E	assistant production ind. médicale	0	ville moyenne
Angélique	35	F	1	E	post-doc	0	urbain, centre ville
Guillaume	31	H	1	E	MCF espagnol	?	urbain, centre ville
Tom	30	H	1	E	acheteur d'équipement moteur	0	rural
Mélanie	29	F	1	E	secrétaire administrative	1	ville moyenne
Clara	28	F	1	E	employée administrative	0	ville moyenne
Sandrine	33	F	1	E	assistante maternelle	1	urbain, centre ville
Sylvie	30	F	1	E	marketing	0	ville moyenne
Marius	35	H	1	E	chef d'entreprise	2	urbain, centre ville

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu diplômés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité

Groupe 2

Prénom fictif de référence	Âge 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Anna	26	F	2	E	assistante commerciale	-	périurbain
Julien	26	H	2	E	responsable commercial	-	rural
Pierre	25	H	2	E	transport sncf cap permanent	-	périurbain
Natacha	26	F	2	CP	travailleur associatif	2	périurbain
Thierry	27	H	2	E	éducateur sportif	-	rural
Sébastien	28	H	2	S	travailleur saisonnier station ski	-	rural
Etienne	27	H	2	F	sans emploi → infirmier	-	pôles ruraux
Claudine	27	F	2	E	agent de comptoir	-	urbain, centre ville
Isabelle	28	F	2	E	chef de produit	-	rural
Yvette	27	F	2	E	agent commercial	-	rural
Aurélie	27	F	2	E	auxiliaire périscolaire		ville moyenne
Guy	26	H	2	E	chef d'entreprise		ville moyenne
Danielle	31	F	2	C	agricultrice		rural
Philippe	29	H	2	E	technicien maintenance		ville moyenne
Steven	29	H	2	E	chef de rayon boucherie		ville moyenne
Severine	26	F	2	C	aide comptable	3	rural
Linda	30	F	2	E	conseillère en insertion		urbain, centre ville

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu diplômés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité

Groupe 3

Prénom fictif de référence	Âge 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Solenne	27	F	3	E	secrétaire médicale	0	urbain, centre ville
Jean-Paul	27	H	3	E	élagueur (société d'espaces verts)	2	urbain, centre ville
Thérèse	32	F	3	E	éducatrice spécialisée	2	urbain, centre ville
Luc	27	H	3	E	sapeur pompier	2	urbain, centre ville
Marie	28	F	3	E	employée de commerce	0	ville moyenne
Max	26	H	3	C	sans emploi	0	rural
Elodie	26	F	3	E	ouvrière polyvalente bijoux	1	pôles ruraux
Colin	29	H	3	E	ajusteur composite	1	ville moyenne
Adrien	28	H	3	C	sans emploi	0	ville moyenne
Paul	28	H	3	E	ouvrier au port autonome	1	périurbain
Gérard	30	H	3	E	employé assurance	0	urbain, centre ville
Mathias	28	H	3	E	entraîneur de tennis	0	ville moyenne
Michel	27	H	3	E	responsable d'agence	1	ville moyenne
Josette	27	F	3	E	collaborateur d'architecte	0	pôles ruraux
Jose	26	H	3	E	chef de projet publicité	0	urbain, centre ville
Christophe	29	H	3	E	journaliste indépendant	0	rural
Marcel	26	H	3	E	chauffeur routier	0	rural

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu diplômés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité

Groupe 4

Prénom fictif de référence	Âge 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Joanna	25	F	4	E	agent d'entretien (mairie)	-	rural
Carole	25	F	4	E	photographe	0	pôles ruraux
Hugo	25	H	4	E	carrossier	-	pôles ruraux
Catherine	27	F	4	E	vendeuse	-	rural
Antony	26	H	4	E	technicien diagnostic	1	périurbain
Vincent	25	H	4	E	chef de rang (restauration)	-	rural
Amanda	25	F	4	E	hôtesse de caisse	1	rural
Grégoire	24	H	4	C	sans emploi	-	rural
Marguerite	25	F	4	E	aide à domicile	1	pôles ruraux
Elsa	31	F	4	E	aide-soignante	1	rural
Céline	27	F	4	E	aide-soignante	1	rural
Pauline	23	F	4	E	responsable de rayon	0	rural
Marie-Christine	27	F	4	E	aide-soignante	1	ville moyenne
Lorette	24	F	4	E	caissière	1	banlieue parisienne
Cathy	27	F	4	I	remplacement intérim	0	périurbain

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu diplômés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité

Groupe 5

Prénom fictif de référence	Âge 2007	Sexe	Groupe	Situation	Emploi en 2007	Enfants à charge en 2007	type d'environnement
Frédéric	26	H	5	E	monteur régleur extrusion	-	ville moyenne
Géraldine	25	F	5	E	aide-soignante	0	urbain, centre ville
Léopold	26	H	5	C	-	0	banlieue parisienne
Magali	24	F	5	E	caissière	0	ville moyenne
Lucien	25	H	5	I	cariste	0	rural
Laurent	26	H	5	E	cariste	0	rural

E = en emploi - C = en recherche d'emploi - CP = congé parental - F = en formation - S = saisonnier - I = intérim - H = homme - F = Femme

Groupe 1 : Très diplômés (II, I) au parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 2 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en reprise d'études (y compris passés par un contrat de qualification ou d'apprentissage entre 2001 et 2004)

Groupe 3 : Moyennement diplômés (IV diplômés, IV + et III) en parcours difficile (emploi/chômage)

Groupe 4 : Peu diplômés (VI, V et Vbis, IV non diplômés) ayant affronté des difficultés d'insertion avant de se stabiliser dans l'emploi

Groupe 5 : Peu ou pas qualifiés (VI, V et Vbis) ayant rencontré des difficultés récurrentes dans l'emploi et étant en situation de grande précarité

Annexe 2

Description de l'échantillon

selon les niveaux et spécialités de formation déclarés par les individus lors de la réinterrogation en 2007, comparés avec les niveaux et spécialités déclarés en 2001

Groupe 1

Prénom fictif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Olga	I	DEA biologie	+1	Master physico-chimie		Formation interne entreprise	biologiste	An + As
Jules	I	Thèse biologie					chargé de mission	As + D
Patricia	II	Maîtrise musique, art spectacle	-1	DEUST adm. Théâtre			administrateur dans un théâtre	An + As
Damien	I	Thèse physique				Formation interne entreprise	chercheur au CEA	An + As
Bruno	I	Pharmacie	+1	DESS IAF gestion			assistant production ind. médicale	An + As
Angélique	I	Thèse biologie					post-doc	An + As
Guillaume	I	LEA					MCF espagnol	An + As
Tom	I	Ingénieur	+1	École de commerce			acheteur d'équipement moteur	An + As
Mélanie	I	DESS droit					secrétaire administrative	As + D
Clara	II	Maîtrise AES					employée administrative	An + As
Sandrine	I	Doctorat sociologie (non terminé)	+1	formation d'assistante maternelle-agrèée		conseil régional	assistante maternelle	D + R
Sylvie	I	DESS Vente					marketing	An + As
Marius	II	maîtrise de Physique	+2	CAPES (échec) + form. Gestion + form. Transport		CCI +AFTE Istim	chef d'entreprise	R

Zone grisée = signifie que la formation est en alternance ou en apprentissage – Zone non grisée = signifie que la formation est par voie scolaire

* = Appréciation de l'adéquation entre la formation initiale 2001 et l'emploi en niveau et spécialité 2007 ; An + As = adéquation entre niveau, spécialité et emploi ; D = Déclassement (Il s'agit d'une estimation à partir de la comparaison entre le niveau d'études de la personne en 2007 et le niveau supposé de l'emploi à partir de son intitulé) ; R = Réorientation ; As + D = adéquation entre spécialité et emploi ; D + R = déclassement s'accompagnant d'une réorientation ; An + R = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'une réorientation ; An + D = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'un déclassement

Groupe 2

Prénom fictif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Anna	IV	STT gestion	+1	Commerce international			assistante commerciale	As + D
Julien	III	Métallurgie	+1	Commerce			responsable commercial	An + As
Pierre	IV	STT électricité	+1	Informatique + transport		Formation interne entreprise	transport SNCF cap permanent	An + R
Natacha	IV	SMS	+1	Travail social			travailleur associatif	An + As
Thierry	IV	Techno	+1	DEUG STAPS +	Sportif de haut niveau	accomp. Montagne + BE ski	éducateur sportif	As + D
Sébastien	III	DEUG STAPS (échec)	+1	Vente d'article de sport			travailleur saisonnier station ski	As + D
Etienne	III	DEUG STAPS (échec)	+2	2 licences dans le domaine du sport			sans emploi → infirmier	An + R
Claudine	IV	Bac général	+1	DEUG STAPS et BTS vente tourisme			agent de comptoir	An + As
Isabelle	III	DEUG STAPS	+2	BTS vente		Formation interne entreprise	chef de produit	An + As
Yvette	III	DEUG STAPS (échec)	+2	DUT commerce			agent commercial	An+R
Aurélie	III	DEUG psycho (échec)	+1	BTS Eco. Soc. Et fam. + dipl. d'état de CESF (échec)			auxiliaire périscolaire	D + AS
Guy	IV	Bac pro Vente	+1	IUT informatique			chef d'entreprise	R
Danielle	III	DE éduc. Spéc.		BP REA (agriculture)			agricultrice	R
Philippe	III	BTS maintenance industrielle	+1	DEUG Histoire (échec)			technicien maintenance	An + As
Steven	III	BTS agro-alimentaire industrie	+1	BTS technico-commercial			chef de rayon boucherie	D + As
Séverine	III	DPECF (financ. Et compla.)					aide comptable	An + As
Linda	III	DUT GEA	+1	formation de formateur pro. (en CIF)		Formation interne entreprise	conseillère en insertion	An + R

Groupe 3

Prénom fictif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Solenne	III	BTS diététique					secrétaire médicale	As + D
Jean-Paul	IV	Bac pro nettoyage			Élagueur		élagueur (société d'espaces verts)	An + R
Thérèse	III	Éducateur spécialisé					éducatrice spécialisée	An + As
Luc	III	DEUG STAPS				Pompier, permis poids lourd	sapeur pompier	An + R
Marie	IV+	DEUG (échec)					employée de commerce	As + D
Max	IV	Bac pro hôtellerie tourisme					sans emploi	An + As
Elodie	IV	BMA métallurgie					ouvrière polyvalente bijoux	As + D
Colin	III	BTS plasturgie					ajusteur composite	An + As
Adrien	III	DUT Génie climatique					sans emploi	An + As
Paul	III	BTS industriel				Formation interne entreprise	ouvrier au port autonome	An + As
Gérard	IV +	DEUG science de la vie (échec)	+2	BTS + lic. Pro vente (échec licence)			employé assurance	An + R
Mathias	IV +	DEUG STAPS (échec)	+1			BEI moniteur + BE2 en cours	entraîneur de tennis	An + As
Michel	III	BTS commerce vente	+1	Licence pro (échec)		Formation interne entreprise	Responsable d'agence	An + As
Josette	IV	Bac techno gestion	+1	CFP-BT collaborateur d'architecte		GRETA/AFPA	collaborateur d'architecte	An + As
Jose	III	DEUG STAPS	+1	BTS commerce + certificat compta.			chef de projet publicité	An + R
Christophe	III	DEUG histoire	-	École de journalisme			journaliste indépendant	An + As
Marcel	IV+	DEUG STAPS (échec)	+0,5	CFP chauffeur routier		Formation interne entreprise	chauffeur routier	D + R

Groupe 4

Prénom fictif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Joanna	V	CAP petite enfance					agent d'entretien (mairie)	An + As
Carole	IV	Bac STT (échec)				Formation interne entreprise	photographe	An + R
Hugo	V	CAP Carrossier					carrossier	An + As
Catherine	V	CAP-BEP restauration	Échec BP	CAP/BEP commerce			vendeuse	An + R
Antony	V	CAP-BEP méca auto	Échec BP			Formation interne entreprise	technicien diagnostic	An + As
Vincent	V	CAP-BEP hôtellerie tourisme					chef de rang (restauration)	An + As
Amanda	V	CAP petite enfance	+1	T pro Magasinier + cont. Pro. Hôtesse de caisse		CESR + Mission locale	hôtesse de caisse	An + R
Grégoire	V	CAP électricité					sans emploi	An + As
Marguerite	V	BEP car. Sanit. Et sociale	+1	CAP petite enfance			aide à domicile	An + As
Elsa	IV	Bac SMS (échec)	+3	Bac SMS + 1 année deug psycho + dip. Aide soignante			aide-soignante	As + D
Céline	IV	Général (échec)	+1	Formation aide soignante			aide-soignante	An + As
Pauline	V	CAP/BEP commerce vente	+1	Bac pro (obtenu) + BTS vente (en cours)-CNED			responsable de rayon	An + As
Marie-Christine	V	BEP santé	+1	Diplôme aide soignante			aide-soignante	An + As
Lorette	V	CAP Commerce vente					caissière	An + As
Cathy	IV	Bac général SH et droit (échec)	-	Formation auxiliaire vétérinaire (en cours, 1 an sur 3)			remplacement intérim	D + R

Groupe 5

Prénom fictif de référence	Niveau acquis en 2001	Spécialité de sortie en 2001	Années de formations supplémentaires entre 2001-2007	Nouvelles spécialités acquises entre 2001 et 2007	Formation en situation de travail	Formation formelle	Emploi en 2007	Appréciation sur l'adéquation formation initiale 2001-emploi en niveau et spécialité*
Frédéric	IV	Bac pro environ. sécurité (échec)	+1	formation en plâtrerie		ANPE	monteur régleur extrusion	D + R
Géraldine	IV	Bac général ES (échec)	+3	DAEU (échec) + bac pro (échec) + diplôme d'aide soignante			aide-soignante	D + R
Léopold	V	CAP électronique (échec)	+1	formation agent de sûreté chez Air France		formation interne entreprise	-	An + R
Magali	V	CAP vente	-				caissière	An + As
Lucien	V	CAP mécanique (échec)		CACES	prépar. commande	formation en ETT	cariste	An + As
Laurent	V	BEP Cuisine (échec)		CACES		formation en ETT	cariste	An + R

Zone grisée = signifie que la formation est en alternance ou en apprentissage – Zone non grisée = signifie que la formation est par voie scolaire

* = Appréciation de l'adéquation entre la formation initiale 2001 et l'emploi en niveau et spécialité 2007 ; An + As = adéquation entre niveau, spécialité et emploi ; D = Déclassement (il s'agit d'une estimation à partir de la comparaison entre le niveau d'études de la personne en 2007 et le niveau supposé de l'emploi à partir de son intitulé) ; R = Réorientation ; As + D = adéquation entre spécialité et emploi ; D + R = déclassement s'accompagnant d'une réorientation ; An + R = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'une réorientation ; An + D = Adéquation entre le niveau de formation et l'emploi s'accompagnant d'un déclassement

Glossaire

A

- ANPE Agence nationale pour l'emploi
- ATER Attaché temporaire d'enseignement et de recherche

B

- BEP Brevet d'études professionnelles
- BMA Brevet des métiers d'arts
- BP Brevet professionnel
- BTS Brevet de technicien supérieur

C

- CAP Certificat d'aptitude professionnelle
- CDD Contrat à durée déterminée
- CDI Contrat à durée indéterminée
- CIF Congé individuel de formation
- CIO Centre d'information et d'orientation
- CNED Centre national d'enseignement à distance

D

- DEA Diplôme d'études approfondies
- DESS Diplôme d'études supérieures spécialisées
- DEUG Diplôme d'études universitaires générales
- DGESCO Direction générale de l'enseignement scolaire
- DUT Diplôme universitaire de technologie

I

- IUT Institut universitaire de technologie

S

- STAPS Sciences et techniques des activités physiques et sportives
- STT Sciences et technologies tertiaires

Les Notes du
Céreq

CENTRE D'ÉTUDES
ET DE RECHERCHES
SUR LES QUALIFICATIONS

www.cereq.fr

10, place de la Joliette,
BP 21321,
13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28
Fax 04 91 13 28 80

Imprimé par le
Céreq
Marseille
Dépôt légal
3^e trimestre 2008
ISBN : 978-2-11-096917-0
ISSN : 1764-4054

Prix : 10 €